

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Περιεχόμενα

1. **Επιμόρφωση. Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις.
Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας.**
Χρ. Φράγκου 1
2. **Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννο-
στούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπει-
ρικής έρευνας**
Γ. Θ. Καρακατσάνη 8
3. **Η γραμματική στο Δημοτικό Σχολείο και η νέα
διδακτική της πρόσεγγιση**
Αντώνη Αϊλαμάκη 23
4. **Ραδιοφωνική εισβολή στην «άπειρο» χώρα**
Βασιλη Κούτα 41
5. **Ανάγνωση, αναγνωστική ικανότητα και θεωρία
των σχημάτων**
Νίκου Νικολιδάκη 48
6. **Η επιληψία στην παιδική ηλικία: Περιγραφή, ε-
πιπτώσεις στη σχολική και κοινωνική ζωή του παι-
διού, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση**
Βάρελη Θεόδωρου 54



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

Αριθ. Αδείας Κυκλοφορίας
18764/Γ του 1954
Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ

**ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΚΔΟΤΗΣ:** Φάνης Τουλούπης
Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α - ΑΘΗΝΑ 105 57

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-

3236.547

Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316

FAX: 01/3231977



**LA TRIBUNE SCIENTIFIQUE
D'INSTITUTEUR
TRIMESTRIELLES EDITION
SCIENTIFIQUE DE LA FEDERA-
TION DES INSTITUTEURS DE
GRECE**

Rue, Xénophonos 15a, 105 57

Athènes - GRECE

Φωτοστοιχειοθεσία-Ατελιέ:
N. Μαυρομάτης & ΣΙΑ ΕΠΕ
ΜΑΓΕΡ 11 104 38 ΑΘΗΝΑ
ΤΗΛ. 5244555-5221792-5225479
FAX 5243345

Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:

Τιμή τεύχους Δρχ. 10

Για δασκάλους Δρχ. 400

Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300

Για εξωτερικό Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευμένες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Φάνης Τουλούπης
- Αντιπρόεδρος και Υπεύθυνος εκδόσεων: Ζήσης Π. Κωνσταντόπουλος
- Γεν. Γραμματέας:
Χριστόφορος Μαϊστρέλλης
- Ειδ. Γραμματέας και Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:
Φώτης Χασιώτης
- Οργανωτικός Γραμματέας:
Κώστας Κακαβάκης
- Ταμίας και Υπεύθυνος Υλικού:
Χαράλαμπος Καλύβας
- Μέλη:
Ηλίας Ηλιόπουλος
Χαράλαμπος Λιακόπουλος
Ιωάννης Μπαρτσώκας
Νίκος Μουσδράκας
Βασίλης Παληγιάννης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

ΕΤΟΣ 35ο
ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β'

ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1993

ΤΕΥΧΟΣ Ι

Επιμόρφωση. Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας*

Καθηγητή, Χρ. Φράγκου
Προέδρου Π.Τ. Νηπ/γών Αριστοτελείου Πανεπ. Θεσσαλονίκης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους τομείς κατάρτισης και η διαρκής ανανέωσή τους στο επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς ανανέωσης, αλλαγής και μεταρρύθμισης στην παιδεία. Η αξιολόγηση επίσης όλου του εκπαιδευτικού έργου ή μέρους του ή ορισμένων εφαρμογών ή γνωστικών περιοχών, χωρίς όμως εντοπισμό στην αξιολογική κρίση για τον εκπαιδευτικό, διαμορφώνει τα πλαίσια για διαμορφωτικές αλλαγές και βελτιώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες λοιπόν της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από κανέναν παιδαγωγό δεν περιορίζονται σήμερα σε μορφές ελέγχου και εξέτασης των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο λειτουργιών.

Οι αξιολογικές κρίσεις γίνονται για το προτεινόμενο μεθοδολογικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και για τα αποτελέσματα του προγράμματος επιμόρφωσης: κανένας σωστός παιδαγωγός δεν αποφάνθηκε ότι η επιμόρφωση και οι αξιολογικές διαδικασίες για την αποτελεσματικότητά τους μπορούν να αποτελέσουν μέσα ελέγχου, γνωστικού πειθαναγκασμού και ηθικής προσβολής της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μέσω εξεταστικών μορφών που του δημιουργούν αισθήματα ενοχής, καταστάσεις μείωσης και άγχος αβεβαιότητας.

(*) Εισήγηση στην Ημερίδα Δ.Ο.Ε. — ΟΛΜΕ (13-11-1992)

Παντού, σε όλες τις χώρες όπου αναλαμβάνονται προγράμματα πληρέστερης κατάρτισης του εκπαιδευτικού επιδιώκεται η ποιοτική βελτίωσή του με συμμετοχικές διαδικασίες, με απομάκρυνση του βάρους της αποκλειστικής ενοχής στον εκπαιδευτικό για παρατηρούμενες αποκλίσεις από την επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα και με ενθαρρύνσεις αισιοδοξίας και παροχής ενθουσιασμού και αφοσίωσης για το πραγματικά δύσκολο έργο που ανατίθεται σ' αυτόν από τους κοινωνικούς παράγοντες. Χωρίς δασκάλους ελεύθερους από πλέγματα ενοχής και από πλέγματα αίσθησης κατωτερότητας και προπαντός χωρίς δασκάλους με προβληματισμούς και με αισθήματα ευθύνης για τους άλλους και προπαντός για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο-μαθητή, προκοπή στην παιδεία του τόπου μας δε γίνεται. Η οποιαδήποτε λοιπόν επιμόρφωση αρχικούς όρους και στόχους πρέπει να έχει την ανάταση, την καλλιέργεια ανθρωπιάς, την αγάπη για το έργο, την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας μέσα από διαδικασίες αυτοεκτίμησης και σιγουριάς και όχι μέσα από διαδικασίες ηθικής και κοινωνικής μείωσης.

Συνοπτικά θα έλεγα: Μαθαίνω να γίνω δάσκαλος μέσω της επιμόρφωσης παίζοντας το ρόλο του δασκάλου και όχι υποχρεωμένος να μπω σαν μαθητής παλιού καιρού σε κατασταλτικές διαδικασίες των θρανίων, των εξετάσεων, του ελέγχου από ανίδεους των γνώσεών μου και καταστολής όλων των ανθρωπίνων ανατάσεών μου. Βασική προϋπόθεση κάθε μορφής επιμόρφωσης, εισαγωγικής, περιοδικής ή ειδικής, είναι να βρίσκομαι στο χώρο του δασκάλου που πιστεύει, μέσα στα ανθρώπινα όρια, ότι παίζει σε μια ομάδα έναν ηγετικό ρόλο και όχι που γίνεται ξανά μαθητής. Με αναπαραγωγή μαθητών στην επιμόρφωση δεν κάνουμε δασκάλους αλλά πειθαναγκασμένους μαθητές και πειθήνια όργανα όλων των μορφών εξουσίας και κοινωνικού βιασμού.

Ας δούμε λοιπόν τι συμβαίνει σήμερα 13/11/1992 στον τόπο μας στα πλαίσια της παρεχόμενης επιμόρφωσης ξεκινώντας όχι από τους μετέχοντες για επιμόρφωση εκπαιδευτικούς αλλά από την αξιολόγηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου από καθορισθείσες διαδικασίες διδασκαλίας και μορφών βελτίωσης και ανανέωσης της διδακτικής ποιότητας. Κι αρχίζουμε από τις διαμορφωμένες καταστάσεις που εμποτίζουν τους εκπαιδευτικούς μας, οι οποίοι προσέρχονται από ποικίλα μέρη της Ελλάδας, δίκην προσφύγων όχι σ' άλλη χώρα αλλά στη χώρα τους, για να διαμορφώνουν υποτίθεται στα ΠΕΚ που αντικατέστησαν φέτος τις ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, τη νέα ποιότητα του εκπαιδευτικού που απαιτούν οι καιροί μας μέσα στα πλαίσια ευρωπαϊκών διαστάσεων και κοινωνικής και εθνικής εγρήγορσης.

Γι' αυτόν το λόγο θα προσπαθήσω να κάνω ορισμένες διασαφήσεις και επισημάνσεις για το τι συμβαίνει γενικότερα στην παιδεία του τόπου μας και ειδικότερα στο χώρο της επιμόρφωσης σε σύγκριση με όσα συμβαίνουν στον ευρωπαϊκό χώρο.

Το πρώτο πλέγμα που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς της επιμόρφωσης, με όσα βλέπω να συμβαίνουν στα διαμορφωθέντα Π.Ε.Κ., είναι η είσοδος σε ένα λογιότατισμό διοικητικού και νομοθετικού τύπου, ώστε να μην μπορεί να εισχωρήσει η ελευθερία της επιστημονικής έρευνας, της συμμετοχικής αναζή-

τησης και του στοχαστικού λογισμού, που είχαν ονειρευτεί άνθρωποι σαν τον Ρήγα Φεραίο, που ήταν πάνω από όλα, κι ας το ξεχνάμε, πρώτα δάσκαλος ή σαν τον Ανώνυμο [—Αθ. Ψαλλίδα, όπως υποστήριξα—] της Ελληνικής Νομαρχίας. Στο χώρο της παιδείας και της επιμόρφωσης έχουμε πληθώρα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων αλλά όχι εκπαιδευτικές πράξεις και εκπαιδευτικά-μορφωτικά δρώμενα. Έχουμε πληθώρα νόμων και προεδρικών διαταγμάτων, αλλά παιδεία και εκπαίδευση δεν έχουμε. Η παιδεία ακολουθεί τους αργούς ρυθμούς με τους οποίους έχει συνηθίσει. Γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτή την κατάσταση, κατά πλειοψηφία, με ένα πικρόχολο χαμόγελο. Οι νομοπαρασκευαστικές επιτροπές μπαίνουν και βγαίνουν στο Υπουργείο Παιδείας και οι νόμοι μπαίνουν και βγαίνουν στην Εκπαίδευση. Κάθε υπουργός περιμένουμε ότι θα φέρει κάτι άλλο ή, όπως λέμε σήμερα, «το κάτι άλλο». Έτσι και για το θέμα της επιμόρφωσης έχουμε τα τελευταία χρόνια πληθώρα νομοθετικών πλαισίων (π.χ. Ν. 1566, Ν. 1824, Π.Δ. 164, 348 και τώρα το Π.Δ. 250/92), έχουμε δηλαδή πολλές διοικητικές-νομοθετικές πράξεις, αλλά όχι εκπαιδευτικές πράξεις, εκπαιδευτικά συμβαίνουν, εκπαιδευτικά γεγονότα, κάποια αίσθηση ότι κάτι κινείται στο χώρο της παιδείας. Οι αλλαγές στην παιδεία του τόπου μας γίνονται με λόγια, προφορικά ή γραπτά σε νομοθετήματα. Οι άλλες χώρες της Ευρώπης, δεν έχουν νομοκανόνες, αλλά έχουν οπωσδήποτε πολύ καλύτερα από μας οργανωμένη παιδεία. Εμείς δεν έχουμε καταλάβει δυστυχώς ότι το νομοθετικό πλαίσιο δε φτάνει γιατί δίνει μόνο πλαίσιο και όχι περιεχόμενο και η παιδεία, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι δε χορταίνουν με πλαίσια αλλά με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πράξεις, συγκεκριμένες αλλαγές στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Τέτοιες συγκεκριμένες δυνατότητες εφαρμογών δεν βλέπουμε και στο νέο Προεδρικό Διάταγμα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι νέες νομοθετικές θεσπίσεις για την επιμόρφωση δεν είναι καθόλου νέες όσο κι αν στην εισηγητική έκθεση αναγράφεται ότι τίθενται «οι βάσεις της μεταρρύθμισης του συστήματος». Δυστυχώς οι βάσεις είναι παλαιότατες και δοκιμασμένες για τα φοβερά αποτελέσματα που επιφέρουν στα παιδιά μας.

Όλα τα άρθρα και όλες οι παράγραφοι συνθέτουν ένα αμάλγαμα υποχρεώσεων και ελέγχου για τους εκπαιδευτικούς και όχι συμπαράστασης, βοήθειας και δυνατοτήτων για την εκτέλεση του δύσκολου έργου τους, στις δύσκολες περιόδους που περνάει ο τόπος μας. Το Π.Δ. αλυσοδένει και τις ελάχιστες δυνατότητες πρωτοβουλιών που υπήρχαν για τους εκπαιδευτικούς. Από ένα Π.Δ. το ελάχιστο που θα περίμενε κανένας ήταν να απελευθερώνει δημιουργικές δυνάμεις που υπάρχουν αναμφισβήτητα στα Πανεπιστήμια, στους Ερευνητικούς χώρους, στην Εκπαίδευση ή οπουδήποτε αλλού. Αντί όμως να απελευθερώνει ή να συνενώνει αυτές τις δυνάμεις, το Π.Δ. διχάζει, τις βάζει να συγκρουστούν και τελικά να είναι όλες υποταγμένες και πειθήνιες στον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας. Η μόνη, νομιζω, επιμόρφωση που παρέχεται με το Π.Δ. στους εκπαιδευτικούς είναι να πάρουν επιπλέον μαθήματα για να υπακούουν στα διοικητικά και υπουργικά κελεύσματα. Με υποδουλωμέ-

νους όμως εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων είναι σίγουρο ότι δεν κάνουμε επιμόρφωση αλλά εντείνουμε την παραμόρφωση. Στο Π.Δ. έχουν βρεθεί όλες οι μορφές εξαρτήσεων από τον Υπουργό και τον Παραμορφωτικό Λογιοτατισμό Παιδαγωγικού Τύπου ώστε να παράγεται δυστυχώς η πιο γραφειοκρατική Δημόσια Υπηρεσία που υπάγεται απευθείας στον Υπουργό.

Το Π.Δ. για την επιμόρφωση έχω την εντύπωση ότι είναι μια νέα μορφή αξιολόγησης όχι του εκπαιδευτικού έργου, αλλά του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς λειτουργεί ως μέσο επιθεώρησης και ως νέα μορφή επιθεωρητισμού. Στο Π.Δ. ενυπάρχουν όλα τα ιδεολογήματα, όλες οι συνιστώσες για την αναβίωση του επιθεωρητισμού και της πρόσδεσης, εκ νέου, των Παιδαγωγικών Επιστημών στην Φιλολογική Παιδαγωγική. Από τον παιδαγωγικό όμως φιλολογοισμό αρκετά καταδυναστεύτηκε η Παιδεία του τόπου μας και δεν αντέχει άλλο. Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες δεν είναι χώρος μόνο των φιλολόγων και για τους φιλολόγους αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς, για όλες τις ειδικότητες, για όλες τις βαθμίδες. Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, που σαν Παιδαγωγική ήταν σφηνωμένη μέσα μόνο στις Φιλοσοφικές Σχολές έχουν ήδη αποκτήσει στον τόπο μας το ανάστημά τους μέσα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα και δεν μπορούν να αποτελούν προνόμιο μόνο της μορφής που παρουσιάστηκε στο Αθήναισι Πανεπιστήμιο, ούτε στην παραρτηματική προέκτασή του του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο είναι ελάχιστα παιδαγωγικό και τα μέγιστα Φιλολογοκεντρικό και υπηρετικό του Διοικητισμού.

Κάποιες διασαφήσεις όμως είναι απαραίτητες για να δούμε βαθύτερα και ουσιαστικότερα το επιστημονικό και ποιοτικό πλαίσιο μιας παιδαγωγικής παρέμβασης που πρέπει να επιχειρηθεί στον τόπο μας:

Πρώτη διασαφήση: Η παιδαγωγική ή, όπως συνηθίζεται τώρα να λέμε, οι Παιδαγωγικές Επιστήμες ή Επιστήμες της Αγωγής δεν αποτελούν μια διαφορετική μορφή προσέγγισης της γνωστικής πραγματικότητας από αυτό που ονομάζουμε Επιστήμη.

Δεύτερη διασαφήση: Δεν ισχύει η επεξήγηση που δίνεται για τη διάκριση, το ότι δηλαδή οι επιστήμες ερευνούν το «τι» και η παιδαγωγική το «πώς». Αυτή η διάκριση είναι πολύ αφελής και δείχνει ότι ούτε καν έχουμε καταλάβει τις βασικές επιστημολογικές θέσεις της παιδαγωγικής.

Τρίτη διασαφήση: Η συζήτηση που γινόταν πριν από έναν αιώνα σε άλλες χώρες για το αν η παιδαγωγική είναι τέχνη ή επιστήμη και οι απόψεις του πραγματιστή-φιλοσόφου Ουίλλιαμ Τζέιμς (W. James), πριν δημιουργηθεί αυτό που ονομάζουμε σήμερα περιοχή Παιδαγωγικών Επιστημών με πολλούς επιμέρους κλάδους, εξακολουθούν ακόμα να μας ταλανίζουν. Πέρα όμως από αυτές τις αξιολογικές διακρίσεις και τις ηθικολογίζουσες διαβαθμίσεις, που θυμίζουν πολλές φορές διαπλεκόμενους οπαδούς ποδοσφαιρικών ομάδων, μέσα στο χώρο των επιστημών δεν έχει σημασία το τι είσαι αλλά το πώς οικοδομείς μεθοδολογικά τις προσεγγίσεις σου και σε τι βάθος και πλάτος γνωστικών περιοχών δουλεύεις με τις συστηματικές διερευνήσεις και ακριβολογήσεις που έχει καθιερώσει ο επιστημονικός τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων.

Τέταρτη διασάφηση: Στον τόπο μας οι παιδαγωγικές επιστήμες ταλαιπωρήθηκαν φρικτά, καθώς βρέθηκαν σφηνωμένες ανάμεσα στις φιλολογικές επιστήμες, με τις οποίες ελάχιστες σχέσεις έχουν, αφού ανήκουν στην περιοχή των κοινωνιολογικών αναλύσεων και καθώς βρέθηκαν υπηρετούσες τη νόθο επιστημονική θέση των γνωστών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, που όσο και αν θελήσουμε να τις ρομαντικοποιήσουμε ως παρελθόν δεν παύουν ως θεσμός να έχουν παίξει διαστρεβλωτικό και παραπαιδαγωγικό ρόλο. Με τον ένα πάντως ή τον άλλο τρόπο βρεθήκαμε στον τόπο μας παιδαγωγικά υποβαθμισμένοι.

Πέμπτη διασάφηση: Πολλούς εξυπηρετούσε να λένε ότι ασχολούνται με το λεγόμενο δήθεν «τι» και ότι το λεγόμενο δήθεν «πώς» της παιδαγωγικής το μαθαίνεις όταν σε βάζουν να διδάξεις ή να λένε ότι ο δάσκαλος δε γίνεται αλλά γεννιέται «ενδομητριακά» ή είναι ένα είδος εγγαστρίμυθου! Το αποτέλεσμα πάντως ήταν να προωθούνται προς την κατάκτηση επιστημονικών θέσεων «λίγοι αλλά δήθεν εκλεκτοί» όπως έλεγαν. Τι λογής εκλεκτοί ήταν τώρα αυτοί και πόσο καλλιέργησαν στην εκπαίδευση του τόπου μας τη μονομέρεια, την αποσκλήρυνση, το φορμαλισμό και την αποστέωση είναι άλλο θέμα.

Έκτη καίρια διασάφηση: Η τάση της επιστημονικής διάστασης της έρευνας σήμερα είναι να πάρει χαρακτήρα διεπιστημονικής θεώρησης. Οι παιδαγωγικές εξάλλου επιστήμες και έρευνες εξ ορισμού δεν μπορούν παρά να είναι *διεπιστημονικές* αφού κινούνται στο πεδίο μετεξέλιξης και μεταλλαγής των γνώσεων από γνώσεις αφαιρετικής κλίμακας σε γνώσεις αφομοιώσιμες στο χώρο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας και εφαρμογής. Η διεπιστημονικότητα λοιπόν των άλλων προσεγγίσεων και της προσέγγισης των παιδαγωγικών επιστημών είναι σημείο αναφοράς ως προς την εκκίνηση, την κατάληξη και την αλληλεπίδραση των άλλων επιστημών και της παιδαγωγικής.

Θα μπορούσα να κάνω και άλλες διασαφήσεις αλλά νομίζω ότι δεν θα ωφελούσε περισσότερο η επέκταση του θεματός μας προς αυτή την κατεύθυνση σε μια περίοδο μάλιστα που εξετάζουμε όχι πώς θα αυτοπεριοριστούμε αλλά πώς, δίκαια, ισότιμα και αυτόνομα θα ανοιχτούμε στις ευρωπαϊκές διαστάσεις της παιδείας με τη μελέτη της διεθνούς εμπειρίας που έχει αποκτηθεί ως προς τρεις κυρίως περιοχές: α) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β) τις μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και γ) τις ποιοτικές προωθήσεις στους χώρους των σχολείων. Στις επισημάνσεις που θα κάνω θα ακολουθήσω κυρίως τις απόψεις που διατυπώθηκαν στο πανευρωπαϊκό συνέδριο που έγινε πριν από δύο χρόνια στο Παιδαγωγικό Κέντρο Ερευνών και Επιμόρφωσης στην Χαλκιδική, από δεκαέξι εκπροσώπους δέκα ευρωπαϊκών κρατών. Προχωρώ λοιπόν στις επισημάνσεις:

1η επισημάνση: Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων γίνεται σε δύο τομείς: α) στις ακαδημαϊκές γνώσεις και β) στις παιδαγωγικές εφαρμογές. Εξακολουθεί σε μερικές χώρες (π.χ. Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία) η διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια κατάρτισης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας. Στις άλλες

λες όμως χώρες (Γερμανία, Αγγλία, Σουηδία, Δανία) η τετράχρονη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει καθιερωθεί, ενώ σε άλλες όπως η Νορβηγία π.χ. καθιερώνεται από φέτος. Γενικότερη πάντως τάση σε όλες τις χώρες είναι να συνδεθεί όλο και περισσότερο η ακαδημαϊκή κατάρτιση με τις παιδαγωγικές εφαρμογές. Η τάση αυτή παρατηρείται ιδιαίτερα έντονη στην Αγγλία όπου σήμερα απαιτείται ειδικό πτυχίο τετραετούς φοίτησης Παιδαγωγικών σπουδών (B.Ed.) με πρακτική άσκηση στα σχολεία 20 εβδομάδων, ή τριετούς φοίτησης και μονοετή επιπλέον κατάρτιση (Dipl. in Education) με πρακτική άσκηση στα σχολεία 15 εβδομάδων και από το 1990 εγκαινιάστηκε νέο πειραματικό μοντέλο (Articled Teacher) που προϋποθέτει δύο μεταπτυχιακά χρόνια με 80% κατάρτιση βασισμένη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρακτική άσκηση στα σχολεία 84 εβδομάδων. Στη Γαλλία η τάση αυτή εκδηλώνεται από το Σεπτέμβριο του 1990 με την ίδρυση Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στη Δανία επιδιώκεται στην τετραετή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενική κατάρτιση σε πολλά γνωστικά αντικείμενα με εξειδίκευση σε δύο, ενσωμάτωση πράξης και θεωρίας, πρακτικές συσχετίσεις μεταξύ ακαδημαϊκών μαθημάτων και μαθημάτων στο σχολείο καθώς και πρακτική άσκηση στα σχολεία τουλάχιστον 14 εβδομάδων. Παρόμοιες τάσεις εκδηλώνονται και σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

2η επισήμανση: Σε όλες τις χώρες υπάρχουν ισχυρές πιέσεις των εκπαιδευτικών για ευρύτερη κατάρτιση και προώθηση ανανεωτικών δομών στην εκπαίδευση κυρίως με την καθιέρωση πολυκλαδικής-πολυδύναμης μόρφωσης, ώστε να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στις σύγχρονες μορφές παραγωγής αλλά και συμμετοχικής ευθύνης για τα φυσικά και κοινωνικά οικοσυστήματα. Σε όλες πάντως τις χώρες οι αντιπαραθέσεις έχουν πολιτικές ρίζες, χωρίς όμως να παρουσιάζουν την κομματική ένταση που συναντάμε στη χώρα μας. Θα έλεγα γενικά ότι στις άλλες χώρες προτιμούν ήπιες μορφές αντιπαραθέσεως σε παιδευτικό επίπεδο και με όρους παιδαγωγικούς-παιδευτικούς, ενόψει μάλιστα των αναμενόμενων εξελίξεων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, αλλά και στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό χώρο Δύσης-Ανατολής που άρχισε να θεωρείται περισσότερο ενοποιημένος, πολιτιστικά και εργασιακά ιδιαίτεροποιημένος και κοινωνικά ρυθμισμένος με βασικές ιδεολογικές, έστω και αντιπαρατιθέμενες συνιστώσες.

3η επισήμανση: Γενικότερη τάση σε όλες τις χώρες είναι η διαρκής και συνεχής επιμόρφωση όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών σε όσο το δυνατό διαρκώς εναλλασσόμενο χρονικό διάστημα και όχι η μακράς διάρκειας, μακριά από το σχολείο, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γενικά οι παρεχόμενες μορφές επιμόρφωσης είναι ποικίλες και όχι μονομερείς, όπως οι επικρατούσες ως τώρα στην Ελλάδα (Μαράσλειο, ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ). Οι επικρατούσες τάσεις που παρατηρούνται στις χώρες κυρίως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αλλά και σε άλλες χώρες (Σουηδία, Αυστρία, κτλ.) είναι: α) η επιμόρφωση για την εξέλιξη της καριέρας και της κινητικότητας των εκπαιδευτικών από διαφοροποιήσεις στην εκπαιδευτική υπηρεσία τους, β) η επιμόρφωση για την επαγγελματική ανέλιξη τους, γ) κατάρτιση εξωτερικού προσα-

νατολισμού, π.χ. βελτίωσης και σχέσεων μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δ) επιμόρφωση για καλύτερο σχολείο ως προς την οργάνωση, τη διδασκαλία και την ποιότητα μάθησης, ε) εξειδικεύσεις στη σύγχρονη γνωστική ενημέρωση ή σε κάποια νέα περιοχή γνώσης (νέα αναπτυξιακά γνωστικά, μεθοδολογικά μοντέλα, νέες τεχνολογίες, κτλ.).

Τέλος, εκτός από τις προηγούμενες μορφές, προτείνεται σε μεγάλη έκταση η εφαρμογή μιας νέας μορφής επιμόρφωσης, η οποία δεν καταργεί τις προαναφερθείσες μορφές αλλά διαμορφώνει τη Βασισμένη στο Σχολείο Επιμόρφωση που εξυπηρετεί άμεσες ανάγκες του σχολείου και συγχρόνως τους επιμορφωνόμενους και την πραγματοποιούμενη από τους διδασκόμενους μάθηση. Προϋπόθεση για αυτή τη μόρφωση είναι η συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών μέσα σε μια στρατηγική εκπαιδευτικής αλλαγής με άμεση πάντοτε εμπλοκή των εκπαιδευτικών των ομοσπονδιών, και των συλλόγων. Η Βασισμένη στο Σχολείο πάντως Επιμόρφωση κύριο στοιχείο έχει την ευλυγισία του χρόνου, των ειδών της, των προγραμμάτων και προπαντός την ανατροφοδότηση της προτεινόμενης μορφής επιμόρφωσης με βάση τα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα στο σχολείο.

4η επισήμανση: Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση δεν είναι αξίες ανεξάρτητες και αυτόνομες αλλά εξυπηρετούν την πραγματοποιούμενη ποιότητα μάθησης και την απορροφητικότητα των προϊόντων μάθησης στην περιβάλλουσα κοινωνική κατάσταση παραγωγικών και πολιτιστικών διαδικασιών. Οι αλλαγές επίσης, οι μεταρρυθμίσεις και οι βελτιώσεις των προγραμμάτων, η μεταβολή του εκπαιδευτικού κλίματος και των σχέσεων διδασκόντων διδασκόμενων δεν είναι αυθύπαρκτες αξίες, αλλά αντιστοιχούν σε υπάρχουσες προσδιορίζουσες πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, ενώ συγχρόνως συστοιχούν με αυτοδύναμα εκδηλούμενες ολιστικές και οργανικές μορφές σχολείου μάθησης βασιζόμενου στην ποικιλία εργασιακών ειδών που προκαλούνται από τις επικείμενες και κυοφορούσες το μέλλον ζώνες ανάπτυξης. Η ποιότητα τελικά του πραγματοποιούμενου στο σχολείο είδους μάθησης δεν είναι μόνο ευθύνη των πολιτικών αλλά και των μαθητών και των διδασκόντων.

Χωρίς διδάσκοντες σωστούς, χωρίς συμμετέχοντες διδασκόμενους, χωρίς παιδαγωγούς Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών Τομέων, χωρίς τις ομοσπονδίες δασκάλων και καθηγητών και προπαντός χωρίς εγκατάλειψη του διοικητικού και λογιστικού παιδαγωγισμού, επιμόρφωση στον τόπο μας δεν γίνεται. Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Παιδαγωγικά Τμήματα, Πανεπιστήμιο και Διεπιστημονική Αντίληψη σε αγαστή συνεργασία και πέρα από το διχασμό και τα στεγανά που δημιουργεί το νέο Πρ. Διάταγμα για την επιμόρφωση, μπορούν να δημιουργήσουν με πολύ λιγότερες οικονομικές σπατάλες ένα υψηλότερο ανθρώπινο δυναμικό στην Παιδεία του τόπου μας που πρέπει να ζήσει ισότιμα με ευρωπαϊκές διαστάσεις και τους παραδοσιακούς μας δυνατούς παιδαγωγικούς στοχασμούς που διαμόρφωσαν αρχαίοι και νέοι παιδαγωγοί στον τόπο μας.

Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας

Γ.Θ. Καρακατσάνη
Επίκουρου Καθηγήτη της Παιδαγωγικής
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Εισαγωγή

Η ασύμμετρη οικονομική ανάπτυξη μεταξύ Βορρά και Νότου προκάλεσε τη μαζική μετακίνηση εργατικού δυναμικού από τις Νότιες στις Βόρειες και κεντρικές Ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως στη δεκαετία του 1960.

Οι Έλληνες μετανάστες ήταν από τους πρώτους αλλοδαπούς που πήραν τις οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής μεταναστών. Το γεγονός αυτό τους δημιούργησε πρόσθετα προβλήματα, σημαντικότερο από τα οποία υπήρξε η εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η εκπαίδευση των παιδιών Ελλήνων μεταναστών γίνεται στις διάφορες χώρες υποδοχής στους εξής τύπους σχολείων ή τάξεων¹:

A. Δημόσια σχολεία

Γλώσσα διδασκαλίας είναι η ξένη (γερμανική, βελγική κ.λπ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα κοινό.

B. Προπαρασκευαστικές τάξεις (υποδοχής)

Η ύλη της ξένης γλώσσας διδάσκεται εντατικά με ορισμένες προσαρμογές και ανάλογη μέθοδο, με στόχο να ενισχυθούν οι μαθητές, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κανονική τάξη του ξένου σχολείου.

Γ. Δίγλωσσες τάξεις ή σχολεία

Στα σχολεία αυτά ή τάξεις η ένταξη του παιδιού του μετανάστη στη γλώσσα της χώρας υποδοχής γίνεται σταδιακά. Στις πρώτες τάξεις κυριαρχεί συνήθως η γλώσσα καταγωγής, όπου οι ώρες της μητρικής γλώσσας κυμαίνονται από 25 έως 8 την εβδομάδα.

Δ. Οι ενταγμένες (ελληνικές, ομοιογενείς) τάξεις ή τμήματα μέσα στο κανονικό (ξένο σχολείο)

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται από 3 έως 5 ώρες την εβδομάδα, τις πρώτες ώρες. Οι τάξεις είναι ομοιογενείς (ελληνικές), αποχωρίζονται δε από τον

κορμό της τάξης για να διδαχθούν τη μητρική γλώσσα.

Ε. Τάξεις-τμήματα της μητρικής γλώσσας

Τα τμήματα αυτά ή τάξεις λειτουργούν τα απογεύματα, μετά το κανονικό πρωινό σχολείο και συχνά το πρωί του Σαββάτου. Ονομάζονται «σχολεία ελεύθερου χρόνου» ή «συμπληρωματικά σχολεία», όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, στοιχεία της ελληνικής ιστορίας, της γεωγραφίας και θρησκευτικά.

ΣΤ. Πλήρη ημερήσια ελληνικά σχολεία

Τα ημερήσια ελληνικά σχολεία λειτουργούν με ελληνικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις χώρες φιλοξενίας. Στα πλήρη ελληνικά σχολεία (τα περισσότερα Λύκεια) διδάσκεται συνήθως και η γλώσσα υποδοχής ή μια διεθνής γλώσσα σε αριθμό ωρών που κυμαίνεται από 2 ως 5 ώρες την εβδομάδα.

1. Η επιστροφή

Τα παιδιά των μεταναστών, ακολουθώντας τους γονείς τους είτε στη μετανάστευση είτε στην επιστροφή τους, συνδέθηκαν υποχρεωτικά με τα προβλήματα των γονιών τους. Το βασικότερο όμως πρόβλημα που αντιμετώπιζαν τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, μετά την επιστροφή τους στην πατρίδα, ήταν η ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παραπέρα στην ελληνική κοινωνία.

Η ελληνική πολιτεία, για να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να διευκολύνει την ένταξη των παλιννοστούντων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, ανέπτυξε τρία μοντέλα ένταξης²:

α) Τις τάξεις υποδοχής, β) Τα σχολεία ενσωμάτωσης, γ) Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)

Από τα παραπάνω μοντέλα ένταξης οι τάξεις υποδοχής και τα σχολεία ενσωμάτωσης επικρίθηκαν και τείνουν να καταργηθούν, ενώ για τα Φ.Τ. εκτιμάται ότι πρόκειται για ένα θετικό μέτρο («απογκετοποιεί» το παιδί σε σύγκριση προς τα άλλα μέτρα), που μπορεί να εφαρμοστεί σε πανελλαδική κλίμακα και να βοηθήσει σημαντικά.

Στην παρούσα μελέτη προσεγγίζουμε τα προβλήματα των παιδιών που έχουν παλιννοστήσει και φοιτούν σήμερα σε Δημοτικά σχολεία της Θράκης. Το δείγμα το αποτελούν 64 μαθητές, που ομαδοποιούνται με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια (ανεξάρτητες μεταβλητές), τα οποία υποθετικά θεωρούμε ότι επηρεάζουν τη σχολική ένταξή τους (κυρίως σχολ. επίδοση).

Για την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες διπλής εισόδου (συμπώσεων). Μια άλλη προσέγγιση του προβλήματος έγινε μέσω των βιογραφικών ιστορικών παλιννοστούντων μαθητών.

2. Σκοπός της έρευνας

Στην έρευνά μας θέσαμε δυο στόχους:

1) Να δείξουμε ότι οι παλιννοστούντες μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες μάθησης, όπως οι ντόπιοι συμμαθητές τους, οπότε η ένταξή τους στο ελ-

ληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δημιουργεί προβλήματα μαθησιακά ή ψυχοκοινωνικά.

2) Να δείξουμε ότι οι διαφορές στη σχολική εκπαίδευση —αν διαπιστωθούν— μεταξύ παλιννοστούντων και ντόπιων μαθητών αντισταθμίζονται μέσω του θεσμικού μέτρου των Φ.Τ.

3. Οι υποθέσεις της έρευνας

Βασική υπόθεση της έρευνάς μας υπήρξε η εμπειρική θέση ότι θα διαπιστώσουμε διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ ντόπιων και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και διαφορές μεταξύ υποομάδων παλιννοστούντων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι διαφορές αυτές οφείλονται προφανώς στις διαφορετικές συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησαν οι δύο ομάδες μαθητών (παλιννοστούντες - ντόπιοι). Ως προς τις διαφορές μεταξύ των υποομάδων παλιννοστούντων, αυτές πρέπει να αποδοθούν στην απουσία ή στο διαφορετικό βαθμό επίδρασης των διαφόρων παραγόντων (μεταβλητών) στην καθεμιά απ' αυτές.

Από το πλήθος των πιθανών μεταβλητών που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη και επανένταξη του παλιννοστούντος μαθητή απομονώσαμε τις παρακάτω:

- 1) Προέλευση των μαθητών.
- 2) Σχολικό πρόγραμμα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ώρες την εβδομάδα (σε σχολείο του Εξωτερικού).
- 3) Σχολική τάξη ενσωμάτωσης (σε σχολείο μετά την παλιννόστηση).
- 4) Απουσία γονέων (του ενός ή και των δύο).
- 5) Φροντιστηριακό τμήμα (φοίτηση, μη φοίτηση σε Φ.Τ.).
- 6) Προσχολική ζωή του παιδιού (φοίτηση, μη φοίτηση σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής - Εξωτερικό).

4. Το δείγμα

Ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας ανερχόταν σε εξηντατέσσερις (64) μαθητές που είχαν παλιννοστήσει από διάφορες χώρες υποδοχής και είχαν εγγραφεί σε σχολεί της Α/βθμιας εκπαίδευσης του διαμερίσματος Θράκης. Οι εν λόγω μαθητές έπρεπε να έχουν σχολική ζωή στη χώρα υποδοχής μεταναστών και δύο τουλάχιστον διδακτικά έτη σε σχολεία της πατρίδας τους, μετά την επιστροφή. Ο όρος αυτός μας διευκόλυνε στη διερεύνηση αφενός του βαθμού επίδρασης του διγλωσσικού και διπολιτιστικού περιβάλλοντος του ελληνόπουλου του εξωτερικού με τις τυχόν αρνητικές συνέπειες, κυρίως στην κοινωνικοποίηση και εκπαίδευσή του, και αφετέρου μας έδινε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε σε πόσο χρόνο αίρονται οι συνέπειες αυτές μετά την επιστροφή του παιδιού στην Ελλάδα και με ποιά μέσα υποστήριξης.

Το δείγμα των 64 παλιννοστούντων μαθητών συμπληρώθηκε από άλλους 128 ντόπιους μαθητές, για να γίνει σύγκριση των επιδόσεών τους στα μαθήματα: Ελληνικά και Μαθηματικά. Η ομάδα ελέγχου των 128 ντόπιων μαθητών

σχηματίστηκε από δύο συμμαθητές κάθε παλιννοστούντος, τον προηγούμενο και τον επόμενο στον ονομαστικό κατάλογο της τάξης.

5. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

Η επεξεργασία των κωδικοποιημένων πληροφοριών έγινε με τους πίνακες διπλής εισόδου (συμπνώσεων). Οι πίνακες διπλής εισόδου μας δίνουν στοιχεία που εξαρτώνται από δύο μεταβλητές. Έτσι κατά κάποιο τρόπο επιτρέπουν να έχουμε μια ποιοτική εικόνα της σχέσης δύο μεταβλητών ή ακόμη να περιγράψουμε δυσδιάστατα το δείγμα μας³.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ*

6. Σχόλια και Παρατηρήσεις

Οι πίνακες 1 και 2 παρουσιάζουν την επίδοση των παλιννοστούντων μαθητών και των ντόπιων συμμαθητών τους στην Ελληνική γλώσσα και στα Μαθηματικά. Από τη μελέτη των πινάκων διαπιστώνονται τα εξής:

1) Η ομάδα των παλιννοστούντων μαθητών εμφανίζει μια δυναμική στη διαδικασία ένταξης στη νέα σχολική πραγματικότητα. Αυτό προκύπτει από τις συνεχώς βελτιούμενες σχολικές επιδόσεις τους.

2) Η μεγαλύτερη μεταβολή-προσαρμογή σημειώνεται κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας.

3) Παρά τη φιλότιμη προσπάθεια των παλιννοστούντων μαθητών και την εντυπωσιακή βελτίωσή τους στη γλώσσα, το ποσοστό των μαθητών της κατηγορίας αυτής με πολύ καλές επιδόσεις παραμένει, συγκριτικά με τις σχολ. επιδόσεις των γηγενών συμμαθητών τους στο ίδιο μάθημα, σημαντικά χαμηλό (35,94% έναντι 66,41%) στο τέλος της τρίτης σχολικής χρονιάς μετά την παλιννόστηση.

Οι πίνακες 3 και 4 δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στην προσχολική ζωή του παλιννοστούντος μαθητή και τη μετέπειτα σχολική επίδοσή του στην Ελλάδα στα μαθήματα: Ελληνική γλώσσα και Μαθηματικά.

Την προσχολική ζωή του παιδιού τη διακρίναμε σε δύο κατηγορίες με βάση το κριτήριο: α) φοίτηση σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής μεταναστών, β) μη φοίτηση σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής μεταναστών.

* Ο μηχανισμός ανάγνωσης των τιμών του κάθε πίνακα έχει ως εξής:

Στην πρώτη γραμμή αναφέρεται ο απόλυτος αριθμός των μαθητών που ανήκουν ταυτόχρονα στην ίδια γραμμή και στήλη του πίνακα, ενώ στη δεύτερη (από κάτω) η εκατοστιαία αναλογία αυτού του αριθμού ως προς το σύνολο των μαθητών της αντίστοιχης χρονιάς, δηλαδή αυτών που έχουν βαθμολογηθεί με Α', Β', Γ', τον πρώτο ή δεύτερο ή τρίτο χρόνο από την ένταξή τους. Π.χ. 3/39/22/16/41/7/23/38/3- απόλυτος αριθμός μαθητών και 4,39/60,94/34,4/25,0 κ.ο.κ. εκατοστιαία αναλογία

Πίνακας 1

Επίδοση παλιννοστούντων και ντόπιων μαθητών στην Ελληνική γλώσσα.
(Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Προέλευση μαθητών	Επίδοση στην Ελληνική γλώσσα								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Παλιννο- στούντες	3 4.69	39 60.94	22 34.4	16 25.0	41 64.1	7 10.94	23 35.94	38 59.38	3 4.69
Ντόπιοι	69 53.91	58 45.31	1 0.78	82 64.1	46 35.94	0 0.0	85 66.41	43 33.59	0 0.0

Πίνακας 2

Επίδοση παλιννοστούντων και ντόπιων μαθητών στα Μαθηματικά.
(Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Προέλευση μαθητών	Επίδοση στα Μαθηματικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Παλιννο- στούντες	17 26.56	40 62.5	7 10.94	24 37.5	34 53.0	6 9.38	32 50.0	30 46.88	2 3.12
Ντόπιοι	70 54.69	58 45.31	0 0.0	80 62.5	48 37.5	0 0.0	84 65.63	44 34.37	0 0.0

Η μελέτη των πινάκων μας δίνει τα παρακάτω στοιχεία:

1) Για την κατηγορία των παιδιών, στα οποία εξασφαλίστηκαν καλύτεροι όροι κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής (φοίτηση σε Νηπιαγωγείο), η διαδικασία ένταξης είναι ευκολότερη και αποτελεσματικότερη από ό,τι στα παιδιά που δεν πήγαν σε νηπιαγωγείο και έμειναν στο σπίτι. Έτσι τα παιδιά της ομάδας που φοίτησαν σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής παρουσιάζουν εντυπωσιακή βελτίωση των επιδόσεών τους στο σχολείο. Αυξάνεται το ποσοστό των μαθητών με άριστες επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας σε μια τριετία μετά την παλιννόστηση από 5,26% σε 47,37%. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών με άριστες επιδόσεις από την κατηγορία των παιδιών που δεν πήγαν σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής αυξήθηκε στο ίδιο μάθημα και στον αντίστοιχο χρόνο από 3,8% σε 19,23%.

2) Ως προς τις κακές επιδόσεις (χαρακτηρισμός Γ), παρατηρεί κανείς ότι τα

παιδιά που στερήθηκαν το νηπιαγωγείο παρουσίασαν διπλάσιο ποσοστό κακών επιδόσεων απ' ό,τι τα άλλοτε παιδιά του νηπιαγωγείου (46,15% έναντι 23,68%), κατά την πρώτη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση.

Την ίδια περίπου εικόνα επιδόσεων παρουσιάζουν οι δυο ομάδες παιδιών στα Μαθηματικά. Η ομάδα του «Νηπιαγωγείου» βελτιώνει τις επιδόσεις της στο μάθημα αυτό από 31,58%, το πρώτο διδακτικό έτος, σε 57,89% το τρίτο διδακτικό έτος (άριστες επιδόσεις ως πολύ καλές), ενώ το ποσοστό με άριστες επιδόσεις των παιδιών χωρίς φοίτηση στο νηπιαγωγείο ανήλθε από 19,23% σε 30,77% στο ίδιο μάθημα και στον αντίστοιχο χρόνο.

Πίνακας 3

Προσχολική ζωή και επίδοση στην Ελληνική γλώσσα. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Προσχολική ζωή	Επίδοση στα Ελληνικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Νηπιαγω- γείο	2 5.26	27 71.10	9 23.68	11 28.95	25 65.79	2 5.26	18 47.37	20 52.63	0 0
Στο σπίτι	1 3.85	13 50	12 46.15	5 19.23	16 61.54	5 19.23	5 19.23	18 69.23	3 11.54

Πίνακας 4

Προσχολική ζωή και επίδοση στα Μαθηματικά. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Προσχολική ζωή	Επίδοση στα Μαθηματικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Νηπιαγω- γείο	12 31.58	23 60.53	3 7.89	17 44.74	19 50.00	2 5.26	22 57.89	15 39.47	1 2.63
Στο σπίτι	5 19.23	17 65.38	4 15.38	7 26.92	15 57.69	4 15.38	8 30.77	16 61.50	2 7.69

Οι πίνακες 5 και 6 παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα στη χρονική διάρκεια (σε διδακτικές ώρες την εβδομάδα) της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για Ελληνόπουλα του Εξωτερικού και τη σχολική επίδοσή τους στην Ελληνική

γλώσσα και στα Μαθηματικά μετά την παλιννόστηση. Με βάση το κριτήριο της χρονικής διάρκειας του εβδομαδιαίου προγράμματος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Εξωτερικό, κατατάξαμε τους παλιννοστούντες μαθητές σε δύο ομάδες. Στην ομάδα που η φοίτησή τους σε ελληνική τάξη ή σχολείο του Εξωτερικού διαρκούσε από τρεις (3) ως έξι (6) ώρες την εβδομάδα (αριθμός μαθητών στο δείγμα μας 34) και στην ομάδα που η ελληνόγλωσση εκπαίδευσή τους στη χώρα υποδοχής διαρκούσε πάνω από επτά (7) ώρες την εβδομάδα (αριθμός μαθητών 30 στο δείγμα μας).

Από τη συσχέτιση αυτή συνάγονται τα παρακάτω:

1) Τα ποσοστά παλιννοστούντων μαθητών με άριστες επιδόσεις (χαρακτηρισμός Α) στις δύο κατηγορίες είναι μικρά (2,94% και 10%) στο τέλος της πρώτης διδακτικής χρονιάς μετά την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο της πατρίδας τους. Ελαφρά υπεροχή παρατηρεί κανείς στις επιδόσεις των παιδιών που είχαν διευρυμένο πρόγραμμα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Εξωτερικό, συγκριτικά με τις επιδόσεις των παιδιών που το αντίστοιχο σχολ. πρόγραμμά τους ήταν χρονικά περιορισμένο.

2) Οι παλιννοστούντες μαθητές και των δύο ομάδων εξελίσσονται δυναμικά στις επόμενες σχολικές χρονιές, αυξάνοντας εντυπωσιακά τα ποσοστά τους με άριστες επιδόσεις και μειώνοντας επίσης τα ποσοστά με κακές.

3) Οι δύο ομάδες-κατηγορίες στο τέλος της τρίτης σχολικής χρονιάς μηδενίζουν την κακή επίδοσή τους στα Μαθηματικά, ενώ η κακή επίδοση στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας βρίσκεται σε φυσιολογικά όρια (2,94 και 3,3 αντίστοιχα).

Πίνακας 5

Διάρκεια σχολικού προγράμματος στο εξωτερικό και επίδοση των μεταναστών-πουλων στην Ελληνική γλώσσα. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Σχολικό πρόγραμμα σε ώρες	Επίδοση στα Ελληνικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
3-6 ώρες	1 2.94	19 55.88	14 41.18	7 20.59	22 64.71	5 14.71	11 32.35	22 64.71	1 2.94
7 και άνω	3 10	21 70	6 20	10 33.33	18 60	2 6.66	13 43.33	16 53.33	1 3.33

Πίνακας 6

Διάρκεια σχολικού προγράμματος στο εξωτερικό και επίδοση των μεταναστών-πουλων στα Μαθηματικά. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Σχολικό πρόγραμμα σε ώρες	Επίδοση στα Μαθηματικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
3-6 ώρες	6 17.65	23 67.65	5 14.71	10 29.41	20 58.82	4 11.76	14 41.17	20 58.33	0 0
7 και άνω	11 36.66	17 56.66	2 6.66	15 50	13 43.33	2 6.66	15 50	15 50	0 0

Οι πίνακες 7 και 8 δείχνουν τη σχολική επίδοση των παλιννοστούντων μαθητών κατά τάξη ενσωμάτωσής τους και επί τρία σχολικά έτη.

Το δείγμα μας που αριθμούμε 64 μαθητές παρουσίαζε την εξής κατανομή κατά τάξη ενσωμάτωσης: Β' τάξη 20, Γ' σχολ. τάξη 23 και Δ' σχολ. τάξη 21 μαθητές.

Από τη μελέτη των πινάκων διαπιστώνει κανείς τα εξής:

1) Όσο ενωρίτερα (σε μικρότερη ηλικία) επιστρέφουν τα ελληνόπουλα

Πίνακας 7

Σχολική τάξη ενσωμάτωσης του παλιννοστούντος μαθητή και επίδοση στην Ελληνική γλώσσα με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ.

(Παρατήρηση: Οι εκατοστιαίες αναλογίες των απόλυτων τιμών έχουν στρογγυλοποιηθεί στον πλησιέστερο ακέραιο).

Σχολική τάξη Ενσωμάτωσης	Επίδοση στα Ελληνικά														
	Β' Τάξη			Γ' Τάξη			Δ' Τάξη			Ε' Τάξη			ΣΤ' Τάξη		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Β' Τάξη	2 10	15 75	3 15	7 35	11 55	2 10	12 60	8 40	0 0						
Γ' Τάξη				1 4	16 69	6 26	8 34	14 60	1 4	10 43	12 52	1 4			
Δ' Τάξη							0 0	8 38	13 61	1 5	16 76	4 19	2 9	16 76	3 14

Πίνακας 8

Σχολική τάξη ενσωμάτωσης του παλιννοστούντος μαθητή και επίδοση στα Μαθηματικά. (Βαθμολογία τριών σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Σχολική τάξη Ενσωμάτωσης	Επίδοση στα Ελληνικά														
	Β' Τάξη			Γ' Τάξη			Δ' Τάξη			Ε' Τάξη			ΣΤ' Τάξη		
	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ
Β' Τάξη	7	11	2	9	9	2	12	8	0						
Γ' Τάξη				5	17	1	11	11	1	14	9	0			
Δ' Τάξη				21	74	5	48	48	4	60	40	0	5	12	4
										5	14	2	7	13	1
										24	57	19	24	66	10
													33	62	5

στην πατρίδα τους, τόσο ευκολότερα εντάσσονται στη νέα σχολική πραγματικότητα.

2) Η ένταξη είναι δυναμική σε όλες τις σχολικές τάξεις (μείωση του ποσοστού κακών επιδόσεων, αύξηση του ποσοστού των καλών επιδόσεων), ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας.

3) Η δυναμική αυτή εκδηλώνεται κυρίως κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση στις σχολικές τάξεις Β' και Γ' και με πολύ αργό ρυθμό στη Δ' τάξη.

4) Σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις τους σημειώνουν, με την πάροδο του χρόνου, οι παλιννοστούντες μαθητές και στα Μαθηματικά, κυρίως στη Γ' τάξη, η οποία συνεχίζεται και κατά την τρίτη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση στο μάθημα αυτό.

Οι πίνακες 9 και 10 μας δίνουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε τις διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ μαθητών που φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα του σχολείου τους και μαθητών που δε φοίτησαν σε παρόμοιο τμήμα, στα μαθήματα: Ελληνική γλώσσα και Μαθηματικά. Ο αριθμός των μαθητών που φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα ανερχόταν στο δείγμα μας σε τριάντα (30) και αυτών που δεν φοίτησαν σε τριάντα τέσσερις (34).

Από την ανάγνωση των πινάκων συνάγονται τα ακόλουθα:

1) Τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων για σχολική υποστήριξη των παλιννοστούντων μαθητών είναι εντυπωσιακά. Οι επιδόσεις των παιδιών που φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα βελτιώνονται βαθμιαία και με τέτοιο ρυθμό, ώστε στο τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς με την παλιννόστηση να μην υπάρχει μαθητής με κακή επίδοση (χαρακτηρισμός Γ), ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας.

2) Το ποσοστό των μαθητών με κακή επίδοση είναι πολύ υψηλό στην κατηγορία των παιδιών που δεν παρακολούθησαν φροντιστηριακό τμήμα στο σχολείο τους. Στο τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς μετά την παλιννόστηση, το ποσοστό αυτό ανήλθε σε 61,77%. Αντίθετα, το ποσοστό με κακή επίδοση στο ίδιο μάθημα και στον αντίστοιχο χρόνο σε μαθητές που φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα ήταν μηδαμινό (3,4%).

3) Η κατηγορία των παιδιών που δε φοίτησε σε φροντιστηριακό τμήμα σημειώνει μεταβολή στις επιδόσεις, επιτυγχάνοντας κυρίως μεσαίους βαθμούς (67,65% κατά την τρίτη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση).

4) Τις ίδιες, περίπου, διαφορές στις επιδόσεις τους παρουσιάζουν οι δύο κατηγορίες μαθητών στα Μαθηματικά. Υψηλά ποσοστά άριστων επιδόσεων και πολύ χαμηλά ποσοστά κακών επιδόσεων παρατηρούνται στους μαθητές

Πίνακας 9

Φοίτηση / μη φοίτηση σε φροντιστηριακό τμήμα (Φ.Τ.) και επίδοση στην Ελληνική γλώσσα. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Φροντιστηριακό Τμήμα	Επίδοση στα Ελληνικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Ναι	2 6.71	27 90.00	1 3.40	12 40.00	18 60.00	0 0	20 66.66	10 33.33	0 0
Όχι	1 2.90	12 35.29	21 61.77	4 11.76	23 67.56	7 20.59	5 14.71	28 76.48	3 8.82

Πίνακας 10

Φοίτηση / μη φοίτηση σε φροντιστηριακό τμήμα (Φ.Τ.) και επίδοση στα Μαθηματικά. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Φροντιστηριακό Τμήμα	Επίδοση στα Μαθηματικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Ναι	14 46.67	16 53.33	0 0	18 60.00	12 40.00	0 0	21 70.00	9 30.00	0 0
Όχι	3 8.82	24 70.56	7 20.59	6 17.65	22 64.71	6 17.65	9 23.48	23 67.65	2 5.88

που φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα. Χαμηλά ποσοστά άριστων επιδόσεων με υψηλά ποσοστά κακών επιδόσεων σημειώνουν οι μαθητές που δε φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα, τουλάχιστον, κατά τα δύο σχολικά έτη φοίτησής τους στο σχολείο της πατρίδας τους.

Στο δείγμα μας υπήρξε μια μικρή κατηγορία παιδιών που επέστρεψε στην Ελλάδα, αφήνοντας στη χώρα υποδοχής τον ένα ή και τους δύο γονείς. Την κατηγορία αυτή των παιδιών θελήσαμε να τη δούμε χωριστά με μια συσχέτιση της απουσίας των γονέων με τη μετέπειτα σχολική επίδοσή τους στην Ελλάδα.

Με βάση τη συγκεκριμένη κατάσταση, κατατάξαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες-κατηγορίες:

α) Στην κατηγορία παιδιών με απουσία του πατέρα.

β) Στην κατηγορία παιδιών με απουσία αμφοτέρων των γονέων.

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται επτά αγόρια και ένα κορίτσι ($7+1=8$) και στη δεύτερη κατηγορία έξι αγόρια και δύο κορίτσια ($6+2=8$), συνολικά δεκαέξι (16) παιδιά.

Οι πίνακες 11 και 12 παρουσιάζουν την εικόνα των σχολικών επιδόσεων αυτής της κατηγορίας παιδιών σε σχέση με την απουσία του ενός ή και των δύο γονέων τους.

Από την ανάλυση των ποσοστών επιτυχίας κάθε αξιολογικής βαθμίδας (Α,Β,Γ) διαπιστώνει κανείς ότι ο παράγοντας αυτός (απουσία γονέων) επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των παλιννοστούντων. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι:

1) οι μαθητές των οποίων απουσίαζε μόνο ο πατέρας σημείωσαν πολύ υψηλό ποσοστό μέτριας επίδοσης (Β) και κακής (Γ) και πολύ χαμηλό καλών επιδόσεων (Α).

2) Η απουσία αμφοτέρων των γονέων επιβαρύνει τα παιδιά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η απουσία μόνο του πατέρα. Η επίδοσή τους είναι εξαιρετικά

Πίνακας 11

Απουσία γονέων και σχολική επίδοση στην Ελληνική γλώσσα. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Απουσία γονέων	Επίδοση στα Ελληνικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ	Α	Β	Γ
Πατέρα	1 12.50	3 37.50	4 50.00	2 25.00	3 37.50	3 37.50	2 25.00	5 62.50	1 12.50
αμφοτέρων	0 0	3 37.50	5 62.50	1 12.50	3 37.50	4 50.00	1 12.50	4 50.00	3 37.50

Πίνακας 12

Απουσία γονέων και σχολική επίδοση στα Μαθηματικά. (Βαθμολογία 3 σχολικών ετών με κλίμακα αξιολόγησης Α,Β,Γ).

Απουσία γονέων	Επίδοση στα Μαθηματικά								
	1ος χρόνος			2ος χρόνος			3ος χρόνος		
	A	B	Γ	A	B	Γ	A	B	Γ
Πατέρα	2 25.00	2 25.00	4 50.00	2 25.00	3 37.50	3 37.50	3 37.50	4 50.00	1 12.50
αμφοτέρων	1 12.50	3 37.50	4 50.00	1 12.50	4 50.00	3 37.50	2 25.00	4 50.00	2 25.00

χαμηλή. Παρατηρεί κανείς ακόμη μια βραδύτατη πορεία στην εξέλιξη της σχολικής προόδου των παιδιών ή στασιμότητα. Αυτό συνάγεται από τις μεταβολές που σημειώνονται μετά την πρώτη σχολική χρονιά ένταξης των παιδιών στην Ελληνική πραγματικότητα. Η κακή επίδοση (Γ) δύσκολα μετατρέπεται σε μέτρια, το δε ποσοστό της μέτριας επίδοσης μένει, σχεδόν, σταθερό επί τρία χρόνια σχολικής φοίτησης.

7. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματά μας μπορούμε να κάνουμε τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1) Η διαδικασία ένταξης των παλιννοστούντων στην ελληνική πραγματικότητα δεν είναι ανώδυνη. Ένα μέρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αφορά την επίδοσή τους στο σχολείο, στη σχολική τάξη, όπου ενσωματώνονται. Η επίδοσή τους και την πρώτη σχολική χρονιά είναι κακή σε σύγκριση με την επίδοση των γηγενών (ντόπιων) συμμαθητών τους. Όμως, η ομάδα των παλιννοστούντων μαθητών παρουσιάζει μια δυναμική στη διαδικασία της σχολικής ένταξης και τούτο συνάγεται από το γεγονός ότι από τη μια βελτιώνει την επίδοση στα μαθήματα, αυξάνοντας τα ποσοστά άριστων επιδόσεων και από την άλλη περιορίζει την κακή επίδοση (χαρακτηρισμός Γ), μειώνοντας τα ποσοστά της κακής επίδοσης. Η δυναμική της διαδικασίας της ένταξης γίνεται πιο αποτελεσματική κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση.

Η υστέρηση των παλιννοστούντων παρατηρείται κυρίως στην Ελληνική γλώσσα με χαρακτηριστικές τις ακραίες επιδόσεις (Α και Γ). Έτσι, την πρώτη σχολική χρονιά μετά την παλιννόστηση το ποσοστό των μαθητών με άριστες επιδόσεις ανήλθε, μόλις στο 4,69% (3 παλιννοστούντες μαθητές σε σύνολο 64), ενώ οι «ντόπιοι» μαθητές κατά τον ίδιο χρόνο παρουσίαζαν ένα ποσοστό 53,19% με άριστες επιδόσεις (69 μαθητές σε σύνολο 128).

Το ίδιο εντυπωσιακή είναι η εικόνα που προκύπτει από τη σύγκριση των παλιννοστούντων με τους ντόπιους μαθητές στη βαθμίδα Γ της αξιολογικής κλίμακας (κακή επίδοση) κατά τον ίδιο χρόνο φοίτησης. Το ποσοστό των μεταναστώπουλων με κακή επίδοση στα Ελληνικά είναι πάρα πολύ υψηλό (34,4%, 22 από τους 64 παλιννοστούντες του δείγματός μας), ενώ δεν υπάρχει ντόπιος μαθητής με κακή επίδοση στο μάθημα αυτό. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται, προφανώς, στον τρόπο αντιμετώπισης της Ελληνικής γλώσσας από τη χώρα υποδοχής μεταναστών, το βαθμό χρήσης της στην εθνική ομάδα (οικογένεια, συναναστροφή με ομογενείς κ.λπ.) και τη συστηματική καλλιέργειά της στο σχολείο.

2) Η χρησιμότητα του Νηπιαγωγείου στη συγκρότηση της προσωπικότητας του νηπίου και την εν γένει ανάπτυξή του επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Η επίσκεψη του παλιννοστούντος μαθητή σε Νηπιαγωγείο κατά την προσχολική του ηλικία φαίνεται να επηρέασε τη σχολική ένταξη και εξέλιξη του στο Δημοτικό Σχολείο της πατρίδας του. Αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι η ομάδα των παιδιών που πήγε σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής μεταναστών παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τις επιδόσεις της ομάδας των παιδιών που δε φοίτησαν σε Νηπιαγωγείο στη χώρα υποδοχής. Διαφορετικός ήταν επίσης και ο ρυθμός μεταβολής που σημείωσαν στις επιδόσεις τους τα παιδιά των δύο ομάδων· η βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών του «Νηπιαγωγείου» ακολούθησε ταχύτερο ρυθμό από αυτόν των παιδιών της ομάδας που δεν πήγε σε Νηπιαγωγείο.

3) Η έρευνα έδειξε ότι η διαφορά στη χρονική διάρκεια μεταξύ προγραμματιών Ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο Εξωτερικό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία σχολικής ένταξης του παλιννοστούντος μαθητή, τουλάχιστον κατά την πρώτη χρονική περίοδο μετά την παλιννόστηση. Ελληνόγλωσσο σχολικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε π.χ. κάτω από καλύτερες συνθήκες (περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα), συνέβαλε πιο θετικά στη διατήρηση σε οριακό, έστω, σημείο της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατηγορία αυτή των παλιννοστούντων να διαθέτει μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής στη νέα κατάσταση από ό,τι η κατηγορία των παλιννοστούντων παιδιών που η εκπαίδευσή τους στη χώρα υποδοχής ακολουθούσε ένα υποτυπώδες σχολικό πρόγραμμα (πολύ περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών την εβδομάδα).

4) Το Ελληνόπουλο του εξωτερικού έχει μια σχολική «βιογραφία» που διαμορφώνεται με βάση τη σχολική του ζωή στη χώρα υποδοχής και τις συνθήκες εκπαίδευσής του. Κοινωνικοποιείται επίσης αφομοιώνοντας μια κουλτούρα με βάση τις ευκαιρίες που είχε είτε ζώντας κυρίως μέσα στην εθνική ομάδα, αποκομμένο ουσιαστικά από τη «φιλοξενούσα» κοινωνία, είτε ζώντας κυρίως μέσα στη «φιλοξενούσα» ομάδα και τις εκδηλώσεις της, αποκομμένο από την εθνική ομάδα, είτε τέλος στις εκδηλώσεις της ζωής κι στους δύο χώρους.

Η βιογραφία του μαθητή, όπως περιγράφηκε, καθορίζει κατά την άποψή μας σε μεγάλο βαθμό την ετοιμότητά του για σχολική ένταξη και εξέλιξη στη νέα σχολική πραγματικότητα. Αυτή την ετοιμότητα επιχειρήσαμε να διερευνή-

σουμε, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παλιννοστούντων μαθητών κατά τάξη ενσωμάτωσής τους.

Από τη σύγκριση διαπιστώνει κανείς ότι όσο ενωρίτερα (σε μικρή ηλικία-σχολική τάξη) επιστρέφουν τα ελληνόπουλα στην πατρίδα τους, τόσο πιο εύκολα και ανώδυνα επιτυγχάνουν τη σχολική ένταξή τους. Τα παιδιά που ενσωματώθηκαν στη Δευτέρα Τάξη (Β') του σχολείου παρουσίασαν από την πρώτη σχολική χρονιά ικανοποιητικό ποσοστό άριστων επιδόσεων (χαρακτηρισμός Α) και μηδενικό ποσοστό κακών επιδόσεων (χαρακτηρισμός Γ), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που εντάχθηκαν στην Τετάρτη Τάξη (Δ) είναι μηδενικό με άριστες επιδόσεις και πολύ υψηλό με κακές επιδόσεις (61,9%). Η εικόνα αυτή παρουσιάζεται και στα δύο μαθήματα-κριτήρια (ελληνικά, μαθηματικά).

5) Επιβεβαιώθηκε πλήρως η υπόθεση που κάναμε για τη χρησιμότητα του θεσμού των ειδικών φροντιστηριακών τμημάτων που ιδρύθηκαν για να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες μαθητές στις μαθησιακές δυσκολίες τους, καθώς και στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

Η αποτελεσματικότητα των Φ.Τ. συνάγεται από τη μεγάλη διαφορά τόσο στα ποσοστά αριστεύχων μεταξύ των παλιννοστούντων μαθητών που φοίτησαν σε Φ.Τ. και εκείνων που δε φοίτησαν (46,67% έναντι 8,82/60% έναντι 17,65% και 63,33% έναντι 26,48%: τρία σχολικά έτη) όσο και στα ποσοστά κακής επίδοσης (21% κακή επίδοση αυτών που δε φοίτησαν σε Φ.Τ. έναντι μηδενικού ποσοστού αυτών που φοίτησαν σε Φ.Τ.).

Από τους εξηντατέσσερις (64) παλιννοστούντες μαθητές του δείγματός μας φοίτησαν σε φροντιστηριακό τμήμα οι τριάντα (30). Οι υπόλοιποι τριάντα τέσσερις δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε παρόμοιο τμήμα, παρά τις διαπιστωμένες μαθησιακές δυσκολίες τους, γιατί δεν λειτούργησε φροντιστηριακό τμήμα στο σχολείο τους.

6) Στις επιμέρους επιδιώξεις της έρευνάς μας περιελήφθηκε και το ερώτημα κατά πόσο η απουσία του ενός ή και των δύο γονέων, λόγω απασχόλησης στο Εξωτερικό, συνιστά μια μορφή στέρησης που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μεταναστώπων και δυσχεραίνει, προφανώς, τη διαδικασία επανένταξής τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Δυστυχώς, η κατηγορία αυτή των παιδιών στο δείγμα μας είναι ολιγάριθμη (μόλις 16 παλιννοστούντες: 14 αγόρια και 2 κορίτσια). Έτσι, οι όποιες διαπιστώσεις είναι επόμενο να μην είναι αντικειμενικές και γενικεύσιμες. Εντούτοις είναι χαρακτηριστική η συμπεριφορά της ομάδας αυτής των παιδιών στη σχολική πρόοδο. Συνεπώς, η αναφορά στην επίδοσή τους στα βασικά μαθήματα (Ελληνικά και Μαθηματικά) κρίνεται ως χρήσιμη και διαφωτιστική. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι με τη φράση: απουσία γονέων, εννοούμε την παλιννόστηση των παιδιών είτε μόνων, είτε με τον ένα γονέα, συνήθως τη μητέρα.

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στους πίνακες 11 και 12 μας επιτρέπουν να παραδεχθούμε ότι η απουσία του πατέρα ή και των δύο γονέων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αυτό συνάγεται από τα υψηλά

ποσοστά κακής επίδοσης, ιδιαίτερα στα δύο πρώτα χρόνια σχολικής ζωής μετά την παλιννόστηση στην περίπτωση της απουσίας μόνο του πατέρα (50% και 37.5% κακή επίδοση) και στα τρία χρόνια σχολικής ζωής μετά την παλιννόστηση στην περίπτωση της απουσίας και των δύο γονέων (62.5%, 50%, 37.5% κακή επίδοση).

Σε ό,τι αφορά στην απουσία μόνο του πατέρα ή και των δύο γονέων, τα ευρήματά μας δείχνουν ότι σοβαρότερες συνέπειες στην επίδοση των παιδιών είχε η απουσία και των δύο γονέων. Τέλος, κατά την άποψή μας, η σχολική υστέρηση των παιδιών, που οι γονείς τους παρέμειναν στο Εξωτερικό, οφείλεται, πέραν των άλλων, στην απορριπτική στάση των παλιννοστούντων μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον και την υπερπροστατευτική ή λίαν ανεκτική συμπεριφορά των προσώπων με τα οποία συνοικούν οι παλιννοστούντες (θεία, παππούς, γιαγιά κ.λπ.). Η παρουσία παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση είναι πια γεγονός. Η παρουσία αυτή, όμως, δημιουργεί ορισμένα προβλήματα, όπως μαθησιακά, ψυχολογικά κ.λπ., τα οποία για να εξομαλυνθούν πρέπει να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και από το σχολείο υποδοχής. Η ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό σχολείο να επιδιωχθεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε η βιογραφική τους ιδιαιτερότητα να μην αποτελεί αιτία για μαθησιακή και κοινωνικο-πολιτιστική περιθωριοποίηση. Ο ισχυρισμός μερικών ευτυχώς ότι η υπέρβαση των εμποδίων της σχολικής ένταξης γίνεται από μόνη της κρίνεται τουλάχιστον ατυχής.

Μια από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού συστήματος για την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών εκδηλώθηκε με την ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων. Το μεγαλύτερο βάρος αυτού του προγράμματος πέφτει στον εκπαιδευτικό. Η ευαισθητοποίησή του στο φαινόμενο της μετανάστευσης / παλιννόστησης γενικότερα και στα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων μαθητών ειδικότερα θα βοηθούσε συστηματικά.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ειδικά για τους παλιννοστούντες μαθητές φροντιστηριακά τμήματα είναι απαραίτητη, γιατί έτσι κατανοούν και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους ντόπιους συμμαθητές τους μαθησιακά και πολιτιστικά.

Παραπομπές

1. ΥΠΕΠΘ (Δ/υση Εκπ/σης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1986, σελ. 21 κ.ε.
2. α) Κοιτ. ΥΠΕΠΘ αριθ. Φ. 818-2/Ζ/4139/20-10-80
β) Φ. 818-2/2/1.6.1981
γ) Π.Δ. 435/1984, Φ.Ε.Κ. 154/Α/10.10.1984
δ) Μάρκου Γεώργιος: Εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν, στο: Υπουργείο Παιδείας Unesco 1984, σελ. 90 κ.ε.
3. Αλέξ. Καράκος: Πρόγραμμα Praxiteles του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών του Δ.Π. Θράκης.

Η γραμματική στο Δημοτικό Σχολείο και η νέα διδακτική της προσέγγιση

Αντώνη Αϊλαμάκη
Σχολικού Συμβούλου Π.Ε.

1. Εισαγωγικά

Όπως όλοι γνωρίζουμε, με το Π.Δ. 583/82 (ΦΕΚ 107 τ.Α.) άρχισαν να εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1982-83 νέα Α.Π. για το Δημοτικό Σχολείο. Με αυτά και τα νέα βιβλία, που άρχισαν να χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή τους, έγιναν πολλές τροποποιήσεις στην παρουσίαση και στη διδακτική μεθοδολογία πολλών μαθημάτων.

Η σημαντικότερη μεταρρύθμιση — ένα είδος εσωτερικής αθόρυβης μεταρρύθμισης — έγινε στο γλωσσικό μάθημα με την ενοποίηση των επιμέρους σχετικών μαθημάτων σε ένα. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της γλώσσας αντιμετωπίζεται ενιαία και όχι αποσπασματικά και ξεκομμένα σε διάφορα μαθήματα, χωρίς καμιά σύνδεση μεταξύ τους. Στη νέα μορφή του μαθήματος καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιηθούν, όσο γίνεται πιο φυσικά, οι διάφοροι τομείς του δηλ. προφορική και γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, λεξιλόγιο και γραμματική. Η γραμματική, ως τομέας μάθησης του γλωσσικού μαθήματος, διδάσκεται στην ευρύτερη έννοιά της δηλ. ως φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία.

Με την ενοποίηση, που προαναφέραμε, δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι καταργήθηκαν τα επιμέρους μαθήματα και φυσικά και η γραμματική. Οι κατηγορίες και η κριτική που ακούστηκαν από πολλές κατευθύνσεις χωρίς να υπάρχει πάντα καλή πίστη, εκφράζουν ίσως την αγωνία και τις αμφιβολίες των επικριτών για την αποτελεσματικότητα της νέας διδακτικής προσέγγισης, από το ένα μέρος, και από το άλλο το βάθος της επιχειρούμενης τομής που έθιξε κατεστημένες καταστάσεις πολλών δεκαετιών και επιβάλλει την υποχρέωση να συνειδητοποιήσουν και να οικειοποιηθούν, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, το πνεύμα και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε επιτέλους να πάρει το γλωσσικό μάθημα τη σωστή του θέση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επειδή και σήμερα, αν και έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την πρώτη εφαρμογή, ο τομέας της γραμματικής εξακολουθεί να εμφανίζει διδακτικές δυσκολίες, θα προσπαθήσω μια όσο γίνεται λεπτομερή και κατατοπιστική προσέγγιση του μαθήματος, ώστε να βοηθηθούν σημαντικά οι συνάδελφοι ν'

αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις δυσκολίες και τα προβλήματα που εμφανίζονται καθημερινά στη διδακτική πράξη.

2. Η γραμματική ως τομέας μάθησης του γλωσσικού μαθήματος. Περιεχόμενο και επιδιώξεις

Η γραμματική, ως ένας από τους τομείς μάθησης του ενοποιημένου γλωσσικού μαθήματος, δεν αποτελεί σήμερα χωριστό μάθημα στο Δ. Σχολείο και διδάσκεται στην ευρύτερη έννοιά της, δηλ. ως σύνταξη, σημασιολογία φωνολογία και μορφολογία. Με τόσο πλατιά έννοια ο όρος γραμματική διαχέεται σε όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Παίρνει τις πραγματικές της διαστάσεις και σαν υφάδι, με τη βοήθεια του λεξιλογίου, βοηθάει στην ύφανση - οικοδόμηση της γλώσσας.

Με τη διδασκαλία της γραμματικής στη νέα της έννοια επιδιώκεται:

- Να σπουδάζουν τα παιδιά τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης στις διάφορες μορφές και τους σχηματισμούς της.
- Να σπουδάζουν τα μέρη του λόγου σε συσχετισμό με το λειτουργικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση.
- Να συλλαμβάνουν τη σημασία των λέξεων με όλους τους δυνατούς τρόπους. Αναφέρονται ενδεικτικά: η σύνδεση των λέξεων με τα πράγματα, η συγκριτική συσχέτιση συνώνυμων και αντίθετων, η παραγωγή και η σύνθεση, οι καταληκτικές ενδείξεις, η κυριολεκτική και η μεταφορική χρήση, τα συμφραζόμενα, οι εννοιολογικές αποχρώσεις των λέξεων κ.λπ.
- Να ασκούνται στην ορθογραφία των λέξεων με βάση τους κανόνες που διέπουν το θεματικό και το καταληκτικό τους μέρος.
- Ν' αναγνωρίζουν, να συνθέτουν και να σπουδάζουν ευρύτερα σύνολα λέξεων.
- Ν' αποκτούν γνήσιο γλωσσικό αίσθημα με τη χρήση της καθιερωμένης γλώσσας κατά τα πρότυπα που πρέπει να ενσαρκώνει ο προφορικός λόγος του δασκάλου και τα σχολικά βιβλία.
- Να γνωρίζουν σταδιακά τους όρους της γραμματικής, χωρίς τυπικούς ορισμούς και απομνημόνευση αλλά ευκαιριακά κάθε φορά μέσα από διαισθητική σύλληψη.

3. Κατάρτιση ή νέος τρόπος διδασκαλίας;

Σήμερα λοιπόν η γραμματική στο Δ. Σχολείο ούτε καταργήθηκε, αλλά ούτε και υποβαθμίστηκε. Εκείνο που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι εντάχθηκε μέσα στα πλαίσια του ενοποιημένου γλωσσικού μαθήματος, για να υπηρετήσει μέσ' απ' αυτό τη γλωσσική διδασκαλία, τη σπουδή της ζωντανής μας γλώσσας, της δημοτικής.

Καταργήθηκε όμως η γραμματική ως αυτοτελές μάθημα σε χωριστές ώρες και μάλιστα ανεξάρτητα από τ' αναγνωστικά κείμενα. Καταργήθηκε επίσης το χωριστό εγχειρίδιο και το ιδιαίτερο τετράδιο γραμματικής για τα παιδιά, και εγκαταλείφθηκε η παρουσίαση του γραμματικού υλικού σε ευθύγραμμη

φορά και σειρά, όπως γινόταν με τα γνωστά εγχειρίδια γραμματικής.

Ποιοί λόγοι οδήγησαν σ' αυτήν την καινοτομία;

Ας δώσουμε το λόγο στους ειδικούς:

«Σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις των γλωσσολόγων και των διδακτικών της γλώσσας — γράφει ο Α. Βουγιούκας — οι προτεραιότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι θέμα ενός προκαθορισμένου εγχειριδίου γραμματικής, αλλά υπαγορεύονται από τη συχνότητα των γλωσσικών φαινομένων και από τις ανάγκες της συγκεκριμένης γλωσσικής περίπτωσης και αντικείμενό της έχει σύνολα απαρτισμένου λόγου (ονοματικό, ρηματικό, επιρρηματικό, προθετικό, πρόταση, περίοδο, παράγραφο κ.λπ.)». Πάνω στην ίδια γραμμή αξιοποιήθηκε η γραμματική και στα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου».

Σε άλλο σημείο ο ίδιος αναφέρει: «Η γλώσσα ακόμη και στη μικρότερη φυσική της μονάδα, την πρόταση, είναι ένα σύνθετο φαινόμενο κι επομένως εξυπηρετεί καλύτερα αν γίνεται συνεξέταση φαινομένων. Εμείς ακολουθήσαμε μια μέση γραμμή: Δώσαμε προτεραιότητα σ' ένα γλωσσικό φαινόμενο και παράλληλα περιλάβαμε κι άλλα συμπληρωματικά ή επαναληπτικά ή από περιοχές της γραμματικής που χωράνε όπου νάναι».

Δεν έχει λοιπόν κανείς παρά ν' ανοίξει ένα οποιοδήποτε βιβλίο «Η γλώσσα μου» οποιασδήποτε τάξης, για να το διαπιστώσει.

Ο Χ. Τσολάκης, γνωστός μας από το βιβλίο του «Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού» που διδάσκαμε πριν από τα νέα βιβλία και διδάσκουμε και σήμερα, είναι πολύ πιο αναλυτικός:

«Κατά τη γλωσσική διδασκαλία — γράφει — διδάσκονται διαπλεκόμενα τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα της γλώσσας, όπως εξάλλου διαπλέκονται και στον καθημερινό μας λόγο οι γραμματικές μορφές των λέξεων και οι συντακτικές δομές του λόγου... Μαζί με τους συνδέσμους λ.χ. (που είναι γραμματικό φαινόμενο) καλό είναι να διδάσκεται η σύνδεση των προτάσεων και ένα μέρος της στίξης (που είναι συντακτικό φαινόμενο).

Γραμματική μονάδα στις ζωντανές γλώσσες δεν είναι η λέξη αλλά η φράση. Μόνη της τη λέξη δεν τη βρίσκουμε πουθενά. Παντού: στην καθημερινή κουβέντα, στη λογοτεχνία, στην επιστήμη βρίσκεται πλαισιωμένη με άλλες λέξεις... Τότε μονάχα ζωντανεύουν οι λέξεις όταν βρίσκονται στο φυσικό τους περίγυρο... Διαφορετικά οι διδασκαλίες καταντούν μουσειακές».

Η λέξη λοιπόν ενώ αποτελεί μια νοηματική μονάδα, την πραγματική της δύναμη την αποκτά μόνο μέσα στην πρόταση. «Προτάσεις και όχι λέξεις είναι η ουσία της γλώσσας, ακριβώς όπως οι εξισώσεις και οι πράξεις κι όχι οι ξεροί αριθμοί, είναι η ουσία των μαθηματικών» (B.L. Whorf). «Το συντακτικό — γράφει ο Δ. Τομπαΐδης — η περιγραφή δηλ. των κανόνων συνδυασμού των λέξεων και φράσεων, αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα της γραμματικής. Αυτό είναι λογικό και από μεθοδολογική άποψη. Σωστό, γιατί όπου θα μιλήσει κανείς για τη γραμματική μορφή της λέξης, εκεί πρέπει να περιγράψει και τη λειτουργία της μέσα στο λόγο. Αποτελεί υπερβολική, άσκοπη και ίσως όχι ακίνδυνη κατάτμηση ο χωρισμός της σύνταξης από την καθαρά γραμματική διαπραγμάτευση».

Και η θέση αυτή διαπιστώνεται εύκολα αν ανοίξει κανείς οποιοδήποτε βιβλίο «Η γλώσσα μου», ιδιαίτερα της Ε' και ΣΤ' τάξης, (π.χ. τάξη Ε' τ. 1ο σελ. 14, ασκ. 2 — σελ. 24 ασκ. 1,2 κ.ο.κ.).

Η γλωσσική διδασκαλία —γράφει ο Τσολάκης— είναι πρώτ' απ' όλα πράξη, άσκηση. Δεν υπάρχει λόγος να βομβαρδίζουμε το νέο άνθρωπο με γραμματικές θεωρίες... Φτάνει να τον μπολιάσουμε με το γλωσσικό λογισμό της μητρικής του γλώσσας...».

«Σε πολλές χώρες —γράφει ο Χρ. Φράγκος— το απόλυτο προβάδισμα δίδεται στη διδασκαλία των δομών του λόγου, όπου η γνώση των συντακτικών μορφών και των γραμματικών εναλλαγών βγαίνει από το παιδί τελείως έμμεσα. Σε άλλες πάλι χώρες (Γαλλία) η γραμματική συμφύρεται με κείμενα κι εμπεδώνεται με ασκήσεις... όπως είχε γίνει παλιότερα (στα 1955) με το γνωστό βιβλίο «Η γλώσσα μου». Απ' αυτά βγαίνει το συμπέρασμα ότι η σύνδεση της γραμματικής με το συνεχή λόγο και με ασκήσεις που προσφέρουν εμπλουτισμό εννοιών, λεξιλογίου, αντιδιαστολές ανάμεσα σε λόγιες, ιδιωματικές και κοινές λέξεις, επαγωγικές κρίσεις κ.λπ. αποτελεί βασική, ουσιαστική αρχή στη διδασκαλία της γραμματικής».

Μια τέτοια προσπάθεια έγινε για πρώτη φορά επίσημα για το Γυμνάσιο στα 1976 με το βιβλίο «Κείμενα και ασκήσεις» που συνόδευε τη γραμματική της δημοτικής. Αναφερόμενος σ' αυτό ο Χρ. Φράγκος γράφει: «Η τάση αυτή αποτελεί μια απαρχή για *ουσιαστικότερες προωθήσεις* μέσα στο σωστό παιδαγωγικό χώρο, στον οποίο χρόνια τώρα έχουν εισχωρήσει βαθιά οι χώρες της Ευρώπης».

Γλωσσολόγοι, διδακτικοί της γλώσσας, παιδαγωγοί συμφωνούν δηλ. ότι η δημοτική ως ζωντανή γλώσσα απαιτεί και ζωντανούς και φυσικούς τρόπους διδασκαλίας.

«Τώρα ο μαθητής —γράφει ο Φράγκος— δεν έχει να μάθει κάτι καινούργιο ούτε κάτι πολύ παλιό, αλλά συγκροτεί τους τύπους που ξέρει, ώστε ο ασύνειδος φυσικός λόγος του να γίνει συνειδητός και περισσότερο δομημένος και να μπορεί να τον χρησιμοποιεί σε ποικίλες χρήσεις. Οι μαθητές δηλ. δε θα μάθουν τώρα (βρισκόμαστε στο 1976) να κλίνουν ρήματα ή ονόματα, αλλά θα κάνουν ασκήσεις και θα αποκτούν γνώσεις γλωσσικής συγκρότησης, σύνθεσης, ανάλυσης, εφαρμογής, επέκτασης και αξιολόγησης. Θα μάθουν δηλ. δημοτική στα διάφορα επίπεδά της και όχι μόνο στο επίπεδο της συνομιλίας και της κατανόησης». Και προσθέτει:

«Η εκμάθηση της ζωντανής γλώσσας είναι για τον άνθρωπο μια κατάκτηση... πολύπλοκη και ατελείωτη... γι' αυτό χρειάζονται νέες μορφές προγραμματισμού της διδασκαλίας, νέες δηλ. διδακτικές μεθοδολογίες, ώστε να συνταιριάζεται η νέα μεθοδολογία με το νέο υλικό».

«Και το υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας —γράφει ο Τσολάκης— θα πρέπει να αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, το παραμύθι, το δημοτικό τραγούδι, τη λογοτεχνία, την επιστήμη, τη δοκιμιογραφία, την τέχνη, τη διοίκηση, από κάθε μορφή ζωντανού λόγου».

Ένα Φλαμανδικό ρητό λέει: «Γλώσσα είναι ολόκληρος ο λαός». Μα μήπως

τα κείμενα των βιβλίων «Η γλώσσα μου», από τα οποία αντλείται το γλωσσικό υλικό για τις εργασίες που ακολουθούν και αναφέρονται στη δομή και στη λειτουργία της γλώσσας, δεν είναι τέτοιου είδους;

Ύστερα από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι θα πρέπει επιτέλους ν' αφήσουμε την προληπτική προσκόλληση στο εγχειρίδιο της γραμματικής και ν' απαλλαγούμε από την εξουσιαστική του επίδραση, που ήταν τόσο βαθιά, ώστε το φάντασμά του πέρασε στο υποσυνείδητό μας.

Δεν υπάρχει σήμερα θέμα παραβίασης κανενός ταμπού. Κι ακόμη η εντύπωση που υπάρχει ότι δηλ. οι εργασίες γραμματικής στα βιβλία «Η γλώσσα μου» είναι βαλμένες φύρδην-μίγδην είναι φαινομενική. Είναι σύμφωνες με τη γλωσσολογία, την ψυχολογία και τη διδακτική της γλώσσας και μάλιστα σε μια τέτοια σειρά, που η διδασκαλία της γραμματικής παίρνει τις πραγματικές της διαστάσεις και προωθεί τη φυσική γλωσσική μάθηση.

4. Ποια είναι η γραμματική που διδάσκεται σήμερα

Τα είδη της γραμματικής όπως τα παρουσιάζουν οι γλωσσολόγοι είναι τρία: Η παραδοσιακή, η δομική και η γενετική ή μετασχηματιστική γραμματική.

1. Η παραδοσιακή γραμματική που παρουσιάζει τις λέξεις καταταγμένες στα γνωστά δέκα μέρη του λόγου και επιμένει στο σωστό ή λανθασμένο γραμματικό τύπο.
2. Η δομική που βρήκε πολλούς οπαδούς μετά το 1950 διδάσκει ότι βασικό στοιχείο είναι ο προφορικός λόγος, ότι πρέπει να διαχωρίζεται η έννοια της λέξης από τον τύπο της και ότι η γλωσσολογία πρέπει να περιγράφει κι όχι να προγράφει τη γλώσσα.
3. Η γενετική ή μετασχηματιστική (ιδρυτής ο Chomsky) έχει κυριαρχήσει την τελευταία 25ετία στο χώρο της γενικής γλωσσολογίας και μιλάει για τις δομές της γλώσσας, με κύριο γνώρισμα το γενετικό ή μετασχηματιστικό ρόλο των φράσεων με βάση πρότυπες προτάσεις.

Μια μεγαλύτερη αναφορά στα κύρια σημεία της παραδοσιακής και της μετασχηματιστικής γραμματικής θα είναι, κατά τη γνώμη μου, χρήσιμη κι ενδιαφέρουσα για κάθε δάσκαλο. Κατά το Γ. Μπαμπινιώτη, η παραδοσιακή γραμματική:

1. Είναι γραμματική ρυθμιστική, κανονιστική. Αυτό σημαίνει ότι:
 - Προβάλλει ένα πρότυπο γλώσσας χωρίς ν' αφήνει περιθώρια απόκλισης από τον κανόνα. Δηλ. «να λέτε έτσι ... να μη λέτε έτσι...», όπως αναφέρει ο Δ. Τομπαΐδης.

Παράδειγμα: Διδάσκει, ακούν, μία, σχολείο και αγνοεί τους τύπους ακούνε, μια, σχολειό.

- Στηρίζεται στο γραπτό λόγο και στην επίσημη μορφή της γλώσσας.
- Είναι εμπειρική και έχει στόχο όχι τόσο τη σπουδή της γλώσσας όσο την εκμάθησή της.

- Βασίζεται στη διάκριση γλωσσικών επιπέδων (καλλιεργημένη, λαϊκή

γλώσσα κ.λπ.) και στον ορισμό ενός απ' αυτά ως γλώσσα άξια για υιοθέτηση ή για μίμηση.

Στον ορισμό αυτό, κατά τον Τομπαΐδη, υπεισέρχονται παράγοντες κοινωνικοπολιτικοί και όχι καθαρά γλωσσολογικοί.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο είναι η λέξη.

— Περιορίζεται συνειδητά στους φθόγγους και στους γραμματικούς τύπους αποφεύγοντας τη μελέτη συντακτικών και λεξικών σημασιών. Είναι δηλ. «α-συντακτική» και «α-σημασιολογική». Πρόκειται για μια περιορισμένη σύλληψη της έννοιας της γραμματικής.

3. Είναι μια κατηγοριοποίηση της γλώσσας σε μέρη του λόγου.

Η γενετική ή μετασχηματιστική γραμματική: Θεωρείται η πιο επαρκής ερμηνευτική θεωρία της γλώσσας την τελευταία 25ετία. Στηρίζεται στην παραγωγή προτάσεων με βάση την έννοια των μετασχηματιστικών νόμων. Σύμφωνα μ' αυτήν:

1. Πρόβλημα της θεωρίας της γλώσσας θεωρείται η υφή της σύνθεσής της, η δομή και η λειτουργία της.
2. Ό,τι χαρακτηρίζει την ανθρώπινη γλώσσα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να παράγει και να κατανοεί πλήθος νέων προτάσεων.
3. Το παιδί των 5-6 ετών όταν έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, έχει την ικανότητα αυτή σε σχέση με τη μητρική του γλώσσα.

Η γραμματική αυτή ονομάστηκε μετασχηματιστική από το συντακτικό της τμήμα που περιλαμβάνει τους μετασχηματιστικούς νόμους, που θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας και τους νόμους της γενετικής, από την έννοια της γένεσης των προτάσεων. Σχετικά με τις γραμματικές αυτές μορφές και τη χρήση τους στο σχολικό χώρο, ο Χρ. Φράγκος γράφει:

«Οι περισσότεροι παιδαγωγοί σήμερα —Σημ.: Δηλ. πριν από 17 χρόνια— υποστηρίζουν τη θέση ότι τα νέα γλωσσολογικά δεδομένα, αν προς το παρόν δεν μπορούν να μας κάμουν ν' αρνηθούμε ολότελα την παραδοσιακή γραμματική, μπορούν να συντελέσουν στο να δούμε τη διδακτική μεθοδολογία και προπαντός το περιεχόμενο της παραδοσιακής γραμματικής με κάποιο διαφορετικό τρόπο ή να δούμε τις τρεις μορφές γραμματικής παρουσίασης με ενιαία και συνθετική μορφή. Έτσι στη γραμματική μεθοδολογία της μητρικής γλώσσας υποστηρίζεται, ότι οι γραμματικές μορφές και οι δομές που θα μελετηθούν αρχικά πρέπει να ξεκινούν από συζητήσεις και εντοπίσεις του προφορικού λόγου, σύμφωνα με τις απόψεις της δομικής γραμματικής.

Η πρωτοβουλία πρέπει να δοθεί στον προφορικό λόγο κι αφού μελετηθούν ορισμένες μορφές του, ύστερα να μεταπηδήσουμε στο γραπτό, μέσα στον οποίο με ασκήσεις μετασχηματιστικές —σύμφωνα με τη γενετική γραμματική— να καταλήξουμε στις κατηγοριοποιήσεις της παραδοσιακής γραμματικής, η οποία έτσι θα πάρει λειτουργική υπόσταση και θα αποκτήσει νέο νόημα».

«Μια σχολική γραμματική —γράφει ο Τομπαΐδης— δεν μπορεί να είναι ούτε αποκλειστικά κανονιστική ούτε απόλυτα περιγραφική. Θα είναι αναγκαστικά συγκερασμός των δύο τάσεων, όπως γίνεται σ' όλες τις γραμματικές του κόσμου».

Μια τέτοια σύνθεση περιγραφικής και ρυθμιστικής γραμματικής είναι η γραμματική που διδάσκεται μέσα από τα βιβλία «Η γλώσσα μου» με βάση τις εργασίες στο βιβλίο του μαθητή και τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου.

Παράδειγμα: Τάξη Ε' τ. 2ος, σελ. 72.

Στο κείμενο του βιβλίου «Η γλώσσα μου» «ΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ» εντοπίζονται και συζητιούνται κατά τη νοηματική και εκφραστική επεξεργασία τα παρώνυμα και τα επίθετα σε -ύς -ιά -ύ και τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος. Οι εργασίες 2 και 3, που αναφέρονται αντίστοιχα στα παραπάνω, γίνονται πρώτα προφορικά και μετά γραπτά, πριν καταλήξουμε σε κατηγοριοποίηση.

Η γραμματική που διδάσκεται σήμερα στο Δ. Σχολείο βασίζεται τουλάχιστον ως προς το τυπικό, το παραγωγικό και εν μέρει το σημασιολογικό της μέρος, στη γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, όπως αναπροσαρμόστηκε το 1976 από ομάδα του Κ.Ε.Μ.Ε.

Το βιβλίο αυτό δίνεται σ' όλους τους δασκάλους, για να το χρησιμοποιήσουν ως βιβλίο αναφοράς. Δίνονται ακόμη το «Συντακτικό της Νέας Ελληνικής» και από το διδακτικό έτος 1986-87 η «Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας» του Δ. Τομπαΐδη, ως βοήθημα για το δάσκαλο.

Τα τρία αυτά βοηθήματα δεν είναι για να βγάλουν απ' αυτά οι δάσκαλοι ορισμούς και κανόνες ή κλίσεις για τα παιδιά. Είναι για να τα συμβουλευούνται οι ίδιοι, ώστε να είναι επαρκώς ενημερωμένοι πάνω στα ποικίλα γλωσσικά φαινόμενα.

5. Η απαίτηση για σχολικό εγχειρίδιο

Πολλές φορές έχει διατυπωθεί η απορία γιατί δε δίνεται βιβλίο γραμματικής και συντακτικού και στα παιδιά και μάλιστα προτείνουν με επιμονή να δίνεται οπωσδήποτε κάποιο εγχειρίδιο. Όπως θα φανεί και παρακάτω το εγχειρίδιο γραμματικής δεν είναι απαραίτητο. Δεν είναι όμως μόνον αυτός ο λόγος.

Οι υπεύθυνοι του Π.Ι. για το γλωσσικό μάθημα προσπαθούν να σπάσουν τη δόμηση και παρουσίαση της ύλης, όπως δίδεται από τ' αντίστοιχα εγχειρίδια, που μπορεί να είναι καλά για γραμματικούς επιστήμονες όχι όμως ως διδακτικά εγχειρίδια. Κρίθηκε λοιπόν ότι, ώσπου να βγουν καινούργια βιβλία γραμματικής, στα οποία θα περιληφθεί και το συντακτικό για σχολική χρήση σύμφωνα με τη νέα διδακτική προσέγγιση, καλύτερα να μην έχουν τίποτε στα χέρια τους.

Η εμπειρία εξάλλου από την εφαρμογή του αντίστοιχου εγχειριδίου Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο έδειξε, ότι, πολύ λίγο οι μαθητές του Γυμνασίου χρησιμοποιούν τη Γραμματική και το Συντακτικό, αν και τους έχουν δοθεί.

Μέχρι λοιπόν να δοθεί στα παιδιά εγχειρίδιο γραμματικής, σύμφωνα με τις νέες γλωσσολογικές αντιλήψεις και τη νέα διδακτική προσέγγιση, οποιαδήποτε χρήση εγχειριδίου γραμματικής από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι διαφορετική από τη χρήση οποιουδήποτε

βοηθήματος, που έχει το παιδί στο σπίτι του, για καλύτερη μελέτη και ενημέρωση πάνω στα μαθήματά του.

Κατά το σχολικό έτος 1991-92 επανήλθε στα σχολεία το βιβλίο Γραμματικής του καθηγητή Χρ. Τσολάκη για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, που όμως συνοδεύεται από οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη σωστή χρησιμοποίησή του.

Είναι φανεροί οι φόβοι του Π.Ι. να επανέλθουν οι δάσκαλοι στα παλιά, πράγμα που θα ήταν σοβαρό λάθος. Γι' αυτό οι οδηγίες είναι διεξοδικές και ρητά αναφέρεται ότι το παραπάνω βιβλίο εισάγεται όχι ως διδακτικό εγχειρίδιο αλλά ως βιβλίο αναφοράς.

6. Οι κυριότερες αρχές της γραμματικής στο Δημ. Σχολείο

Οι κυριότερες αρχές της γραμματικής που διδάσκεται σήμερα στο Δ. Σχολείο είναι οι παρακάτω:

1. Είναι γραμματική ούτε αποκλειστικά κανονιστική ούτε περιγραφική αλλά συνδυασμός και των δύο. Γι' αυτό δίνονται πολλές φορές παράλληλες μορφές του ίδιου γραμματικού τύπου π.χ. ακούν και ακούνε, θυμούμαι και θυμάμαι.

2. Η γραμματική έχει ενότητα γι' αυτό όλα τα γλωσσικά στοιχεία: λόγια, ξένα κ.λπ. προσαρμόστηκαν φωνητικά και μορφολογικά στο γραμματικό σύστημα της δημοτικής και αποτελούν «ένα γλωσσικό θησαυρό, που από πολλά κανάλια χύνεται στην ίδια κοίτη».

«Ο δημοτικός λόγος —γράφει ο Φόρης— πήρε από τη λόγια γλώσσα ένα πλούσιο λεξιλόγιο το οποίο όμως προσαρμόσε στο δημοτικό γλωσσικό αίσθημα και τώρα είναι κι αυτό δημοτική γλώσσα».

Παράδειγμα: Μητέρα, λέει ο λαός· η μητέρα πόλη θα υιοθετηθεί με πρώτο συνθετικό το αρχαίο η μήτηρ — της μητρός και θα γίνει μητρόπολη και όχι μητρόπολις.

Νερό, λέει ο λαός· σχηματίζει σύνθετα με το αρχαίο ύδωρ (υδραγωγείο, υδροσωλήνας) και τα εντάσσει στο γλωσσικό του αισθητήριο σαν απλές και συνηθισμένες λέξεις. Δε λέει όμως υδροσωλήν αλλά υδροσωλήνας.

Σχηματίζει ακόμη και σύνθετα με το νερό: νεροπότηρο, νεροπρίονο, νεροποντή, νεροκουβαλητής, νερομπογιά κ.ά.

«Εμείς —λέει ο Φόρης— χωρίς να κλείνουμε τα μάτια ούτε στην ιστορία ούτε στη σύγχρονη ζωή, θα διδάσκουμε και τον υδροσωλήνα και το νεροπρίονο, ενώνοντας έτσι Αρχαία και Νέα Ελλάδα».

Έτσι παρουσιάζονται όλα τα γλωσσικά στοιχεία και στα βιβλία «Η γλώσσα μου» και αυτό δεν αποτελεί αδυναμία της δημοτικής αλλά αντίθετα τη δύναμή της.

Παραδείγματα: Τάξη Ε' τ. 3ο, σελ. 92, ασκ. 4: Τα επιρρήματα κιάλας, ήδη, σε φράσεις. Τάξη Στ' τ. 2ο, σελ. 8-9, ασκ. 2-3 τα ουσιαστικά ο δρόμος και η οδός, το βουνό και το όρος σε οικογένειες λέξεων.

3. Όσα αρχαιόκλιτα χρησιμοποιεί ο λαός χωρίς προσαρμογή τους στο

τυπικό της δημοτικής συμπεριλαμβάνονται στη γραμματική, όπως είναι και διδάσκονται στα παιδιά να τα χρησιμοποιούν σωστά. Τέτοια είναι:

- α. Οι γενικές του εμπόρου, του προέδρου, του αλόγου κ.ά., ενώ τα λαϊκά του αυλόγυρου, του ανεμόμυλου, του μαντρότοιχου, του ανήφορου δεν κατεβάζουν τον τόνο.
- β. Τα ουδέτερα: το παρόν, το καθήκον, το σύμπαν, το φωνήεν κ.ά.
- γ. Ο πληθυντικός των αρσενικών σε -έας: οι γραμματείς, οι κουρείς, οι συγγραφείς κ.ά.
- δ. Τα επίθετα σε -ης, -ης, -ες και οι μετοχές σε -όμενος.
- ε. Οι διπλοτυπίες: αγαπούσαν-αγαπούσανε, μία-μια κ.ά. γίνονται όλες δεκτές και άλλοτε χρησιμοποιούνται ισότιμα κι άλλοτε εκφράζεται προτίμηση στον έναν τύπο, τον πιο συχνόχρηστο, αλλά μνημονεύεται και ο άλλος. Κι αυτό γίνεται γιατί η γραμματική στηρίζεται κυρίως στο κοινό λαϊκό γλωσσικό αίσθημα, στην απρόσωπη λογοτεχνία κι αντλεί τα υλικά της απ' όλες τις περιοχές της ζωής.

Παράδειγμα: (Τάξη Ε' τ. 1ο, σελ. 64, άσκηση 1): Γίνεται χρήση των διπλών τύπων στον ενεστώτα και στον παρατατικό ρημάτων σε -ομαι, -ούμαι, -ιέμαι.

Το θέμα της επικράτησης του ενός ή του άλλου τύπου θα λυθεί φυσιολογικά με τον καιρό και με την καλλιέργεια της γλώσσας.

7. Το περιεχόμενο των εργασιών στα βιβλία «Η Γλώσσα μου»

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η διδασκαλία της γραμματικής είναι δεμένη με τα αναγνωστικά κείμενα. Η ύλη της κάθε τάξης, όπως ορίζεται από το Α.Π. της τάξης, περνά στα παιδιά με επαγωγικό τρόπο μέσα από τις εργασίες που ακολουθούν τα κείμενα, γραπτές και προφορικές, δηλ. με την εφαρμογή και τη χρήση.

Οι γραπτές εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα:

- α. Καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσικών θεμάτων, μέσα στα οποία ενσωματώνονται και η παλιά γραμματική, η αντιγραφή, η ορθογραφία, η έκθεση και αρκετές από τις παλιές αναγνωστικές εργασίες.
- β. Έχουν αφετηρία τους γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (λέξεις και συντακτικογρομματικά φαινόμενα).
- γ. Απαιτούν νοητικό χειρισμό στο επίπεδο του συγκεκριμένου.

Οι επικρατέστερες μορφές είναι: ομαδοποιήσεις γλωσσικών ομοιομορφιών, ορθογραφικών και καταληκτικών κατά κύριο λόγο, η κατανόηση και διάκριση της σημασιολογικής απόχρωσης λέξεων και φράσεων, συμπληρώσεις λέξεων και προτάσεων, μετασχηματισμοί προτάσεων, διάταξη λέξεων και προτάσεων κατά λογική αλληλουχία, αντιστοιχίσεις λέξεων, αλφαβητική κατάταξη λέξεων, ορθογραφία λέξεων και προτάσεων σε στενή σχέση με το βασικό λεξιλόγιο και τα συντακτικογρομματικά φαινόμενα του μαθήματος και κυρίως πρακτικές εφαρμογές της δομικής και λειτουργικής γραμματικής με στόχο τη γλωσσική προαγωγή των παιδιών και τη σταδιακή κατάκτηση του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα

8. Πώς το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του

Η ύλη της γραμματικής ακολουθεί την κοχλιωτή ή σπειροειδή διάταξη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε νέα γλωσσική ενότητα οικοδομείται πάνω στις βάσεις των προηγούμενων. Τα γλωσσικά φαινόμενα, σύμφωνα μ' αυτή τη διάταξη επανέρχονται από τάξη σε τάξη, αλλά και μέσα στην ίδια την τάξη, σε διαφορετικό κάθε φορά επίπεδο. Και η διδασκαλία τους γίνεται χωρίς φορμαλιστικούς κανόνες και ορισμούς πέρα από μερικές απλές εξηγήσεις χωρίς «τεχνολόγησε» και «κλίνε», χωρίς συστηματική διδασκαλία γραμματικής, μέσα από την ομοιομορφία των πολλών περιπτώσεων και την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού.

Έτσι τα παιδιά θα μάθουν γραμματική δηλ. γλώσσα, όταν τους δοθεί η ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσουν μέσα στο ζωντανό λόγο, όπως μαθαίνει κανείς κολύμπι, όταν πέσει στη θάλασσα και αρχίσει να κουνά τα χέρια και τα πόδια. Και θα μάθουν τη γλώσσα ως μέσο για επικοινωνία και για τακτοποίηση της σκέψης τους και όχι για το σχολείο. «Δε διδάσκουμε για το σχολείο αλλά για τη ζωή».

Με μερικά παραδείγματα που δίνουμε παρακάτω θα γίνει κατανοητή η σημασία όσων αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Δίνουμε στα παιδιά από την Α' ως την ΣΤ' τάξη και μάλιστα με συχνές επαναλήψεις τον αόριστο των ρημάτων β' συζυγίας, που λήγει σε -ησα.

Δεν επιδιώκουμε να μάθουν τα παιδιά τον κανόνα και πολύ περισσότερο δεν επιδιώκουμε ν' απομνημονεύσουν κανένα κανόνα, γιατί θα είναι λάθος. Ο αόριστος των ρημάτων αυτών δε λήγει μόνο σε -ησα.

Υπάρχουν πενήντα περίπου εξαιρέσεις, που αναιρούν στην ουσία του κανόνα: π.χ.

καλώ-κάλεσα, μπορώ-μπόρεσα κ.ά. (πάνω από 20 ρήματα)

γελώ-γέλασα κ.ά. (ακολουθούν 20 ρήματα)

πετώ-πέταξα, βογγώ-βόγγηξα, μεθώ-μέθυσσα, μηνώ-μήνυσσα, θαρρώ-θάρρεψα κ.ά. Θα ήταν λοιπόν χαμένος κόπος να ζητήσουμε από τα παιδιά ν' απομνημονεύσουν όλ' αυτά τα ρήματα, γιατί αφού μιλούν Ελληνικά, τα ξέρουν. Είναι δυνατόν ποτέ κανένα παιδί να πει γέλησα αντί γέλασα; «Αυτό το έχει μέσα του, όπως την αναπνοή του», λέει ο Τσολάκης. Κανόνες λοιπόν και ορισμοί του τύπου «Επίθετο είναι ...» ή «Αντωνυμίες λέγονται ...» πρέπει ν' αποφεύγονται, πολύ δε περισσότερο να μη ζητούμε αποστήθισή τους.

Αντί αυτών δίνονται πολλά παραδείγματα και πολλές ομοιόμορφες περιπτώσεις μέσα στο λόγο και τα παιδιά συλλαμβάνουν διαισθητικά κατά απόλυτα επαγωγικό τρόπο και ο δάσκαλος μπορεί να τα ενθαρρύνει να τον διατυπώσουν με δικά τους λόγια.

«Στη γραμματική της ζωντανής γλώσσας —γράφει ο Τσολάκης— θα ήταν το λιγότερο αντιπαιδαγωγικό ν' αποστηθίζουν οι μαθητές, άσκοπα από τις γραμματικές σελίδες ένα περιεχόμενο που κουβαλούν μέσα τους». Και συνεχίζει: «Αν κοιτάξουμε τη γλώσσα μας με το δικό μας μάτι και όχι με το γυαλί του παλαιού γραμματικού, τότε η γραμματική δε θα είναι ένα ανιαρό άθροισμα».

σμα από κανόνες, αλλά θα εννοήσουμε τη μητρική μας γλώσσα ως μοναδική έκφραση της λαϊκής ψυχής, που έχει φωτεινό οδηγό, για τη χρήση της, στον καθένα μας το γλωσσικό του αίσθημα». «Σήμερα δεν υπάρχει παιδαγωγός —έγραφε ο Χρ. Φράγκος πριν 17 χρόνια— ο οποίος να μην υποστηρίζει, ότι η μάθηση της γραμματικής πρέπει να γίνεται με τη χρήση, με εφαρμογές και όχι αποστήθιση. Τους κανόνες δεν πρέπει να τους ξέρουμε απέξω· πρέπει να ξέρουμε να τους εφαρμόζουμε και η εφαρμογή μαθαίνεται με ασκήσεις και με εφαρμογές και όχι με αποστήθιση».

Αλλά και ένας πολύ γνωστός κλασικός, ο Φ. Κακριδής, στο «Βήμα 7-6-86» γράφει: «Στα φετινά θέματα η Κ.Ε.Γ.Ε. ζήτησε τριάντα δύο γραμματικούς τύπους στα Αρχαία και στα Λατινικά ογδόντα έναν. Αναρωτιέμαι πότε θα γιατρευτούμε από την κληρονομική μας δασκαλιστική τυπολαγνεία. Τι αποδεικνύει αυτή η αλόγιστη αποστήθιση ξεκάρφωτων ρηματικών, ονοματικών ή αντωνυμικών κ.ά. τύπων: εισβαίνοντες-εισβησόμενοι-εισβάντες-εισβεβηκότες... σε τι χρειάζεται; ... Οι μηχανικές αντικαταστάσεις κάθε άλλο είναι παρά γλώσσα».

9. Πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων

1. Όπου αναφέρονται όροι (ουσιαστικά-επίθετα-αντωνυμία κ.λπ.), κυρίως όταν πρωτοπαρουσιάζονται, ο δάσκαλος θα εξηγήσει σύντομα στα παιδιά τι σημαίνουν αυτοί οι όροι. Αυτό θα γίνει πάνω στις συγκεκριμένες περιπτώσεις και με συγκεκριμένα παραδείγματα από το βιβλίο ή έξω απ' αυτό, με απλά λόγια.

Η ορολογία επομένως δεν απαγορεύεται, αλλά γίνεται χρήση της με πολλή φειδώ και μόνο όταν δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε με απλούστερη γλώσσα. Στα Α.Π. των τάξεων αναφέρονται οι όροι της γραμματικής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν «ευκαιριακά», χωρίς να δοθεί ο τυπικός γραμματικός ορισμός ή να ζητηθεί να απομνημονευθούν από τα παιδιά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται.

Παράδειγμα: Τάξη Β', τ. 4ο, σελ. 45-46, ασκ. 3-4-5 (τοπικά, χρονικά, ποσοτικά επιρρήματα) (Υπογράμμιση απάντησης στο «πότε», «πού», «πόσο» -Ταξινόμηση-Σχηματισμός από επίθετα).

Πρέπει ο δάσκαλος να έχει πάντα στο νου του ότι τα γραμματικά φαινόμενα έρχονται και επανέρχονται και ότι δε θα τα μάθουν τα παιδιά όταν τα πρωτοσυναντήσουν. Είναι απαραίτητο επομένως να έχει μια συνολική αντίληψη της συχνότητας των γραμματικών φαινομένων που θα διδαχθούν στο Δ. Σχολείο. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό. Με την παλιά γραμματική διδάσκαμε π.χ. τα επίθετα στη Γ' τάξη σε 5-10 μέρες συνέχεια και τ' αφήναμε για τον άλλο χρόνο. Τώρα τα συναντάμε στη Γ' τάξη 15 φορές από το 2ο ως το 4ο τεύχος και σε κάθε μάθημα σε 2-3 ή και εργασίες, πέρα από το ότι σ' αυτές τα ζουν μέσα στο λόγο, τα βιώνουν, συμμετέχοντας ενεργά τα ίδια τα παιδιά στη διαδικασία της μάθησης.

Παράδειγμα: Τάξη Γ', τ. 2ο, σελ. 51, σφγ. 2-5 (αντιστοίχιση ουσιαστικού-ε-

πιθέτου, φράσεις με επίθετο, συμπλήρωση προτάσεων, επίθετο και ουσιαστικό).

Τεύχος 3ο, σελ. 12-13, εργ. 1-2-3-4-7, (επαύξηση προτάσεων, ταιριαστό επίθετο, συμπλήρωση προτάσεων, κλίση στη γενική επιθέτου-ουσιαστικού, ως συνθετικό ουσιαστικών).

Τεύχος 3ο, σελ. 16-17, εργ. 1-2-3-5 (αναγνώριση, αντικατάσταση, επαύξηση προτάσεων, αλλαγή με άλλο που ταιριάζει).

Τεύχος 4ο, σελ. 56, εργ. 1-2-3-7 (συμπλήρωση κειμένου, επίθετα σε -τικός, επίθετα σε -τος, επίθετα από ρήματα).

Τεύχος 4ο, σελ. 60, εργ. 1-2-3-4-7 (συμπλήρωση προτάσεων, αντίθετα, γένη, σχηματισμός από ουσιαστικά) κ.λπ.

2. Ο στόχος των εργασιών πετυχαίνεται καλύτερα αν γίνει συνδυασμός προφορικής και γραπτής άσκησης. Η προφορική άσκηση διευκολύνει πολύ την κατανόηση.

Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, που το γλωσσικό φαινόμενο δε βρίσκεται στο γλωσσικό αίσθημα των παιδιών, είναι απαραίτητη.

Για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση ακόμη, σε πολλές περιπτώσεις ο δάσκαλος χρειάζεται να χρησιμοποιήσει τον πίνακα, καθώς και δικές του ασκήσεις προφορικές ή γραπτές ανάλογα με το φαινόμενο που διδάσκει. Το ν' αφήνουμε τα παιδιά μόνα τους εντελώς να εργάζονται, χωρίς να πούμε τίποτε, οι εργασίες γίνονται μηχανικά και τότε η διδασκαλία, χωρίς την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, δεν έχει νόημα.

3. Τα αρχαιοκλίτα (ονόματα ή ρήματα, που δεν είναι στο γλωσσικό αίσθημα των παιδιών, (π.χ. η οδός, το οξύ, ο επιμελητής, στερούμαι κ.λπ.) κλίνονται και με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά και μέσα σε φράσεις, ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά στη σωστή χρήση τους. Αυτό επαναλαμβάνεται πολλές φορές τόσο στην ίδια τάξη αλλά και από τάξη σε τάξη. Η λέξη οδός π.χ. που αρχίζει από τη Β' τάξη και συνεχίζεται μέχρι την ΣΤ' για να σταματήσει επίτελους εκείνο το: μένω στην οδό!!!... (παράδειγμα: Τάξη ΣΤ', τ. 2ο, σελ. 101, εργ. 1 σωστή χρησιμοποίηση της λέξης οδός). Δεν υπάρχει λόγος να κλίνουμε στα παιδιά γνωστά ονόματα και ρήματα. «Αν υπήρχε κάποια δικαιολογία — γράφει ο Α. Βουγιούκας — για την τυπική κλίση «Ο κόραξ-του κόρακος» το πράγμα καταντά εξωφρενικό για κλίσεις όπως «η αυλή-της αυλής» μιας ζωτανής γλώσσας».

Με τη νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος επιχειρείται ένας αναπροσανατολισμός της γραμματικής από το επίπεδο της αφαιρετικής ή τυπικής λογικής στο επίπεδο της διαισθητικής σύλληψης, από τη θεωρητική στην πρακτική αντιμετώπιση, από τη γραμματική στείρα διανοητική ενασχόληση στη γραμματική τροχό γλωσσικών δεξιοτήτων.

Παράδειγμα: Τάξη Α', τ. 1ο, σελ. 154, εργασ. 1 (ρήμα-μετοχή). Τάξη Β', τ. 1ο, σελ. 48, εργ. 2 (τόνος) και σελ. 52-53, εργ. 1-2-3 (έκθλιψη-αφαίρεση-αποκοπή).

4. Για τον ίδιο λόγο στην κλίση παρουσιάζονται εκείνες οι πτώσεις που παρουσιάζουν δυσκολίες κι όχι όλες. Το παιδί π.χ. ξέρει από τη μάνα του να

πει: οι θάλασσες, τις μέρες, τις τράπεζες, οι κτηματίες κ.λπ., αλλά του είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσει σωστά τη γενική πληθυντικού: των θαλασσών-των ημερών-των τραπεζών-των κτηματιών-των εδαφών-των δασών κ.λπ., γι' αυτό τονίζεται ιδιαίτερα αυτή η περίπτωση και τα παιδιά ασκούνται στη χρήση της και μέσα στο λόγο.

Παράδειγμα: Τάξη Δ', τ. 2ο, σελ. 90, εργ. 1-2-6 (συμπλήρωση προτάσεων με ουσιαστικά στη γενική, φράσεις με το β' ουσιαστικό στη γενική).

Ελπίζουμε να σταματήσουν επιτέλους εκείνα τα: «Οι καταθέσεις των αυτοπτων μαρτύρων» αντί αυτοπτών, «του παγκόσμιου πολέμου» αντί του παγκοσμίου πολέμου, «τρισήμισι και τεσσερισήμισι μέτρα» αντί τριάμισι και τεσεράμισι μέτρα.

(«Αυγή» Σάββατο 26/7/86): «Της Νικαράγουα» αντί Νικαράγουας καθώς και τα ενδεχόμενα, κύρια, επόμενα αντί ενδεχομένως, κυρίως, επομένως («Βήμα» 31/9/86) που ακούμε τακτικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και που έρχονται σε αντίθεση με το γλωσσικό αίσθημα και κακοποιούν τη γλώσσα.

«Η σειρά των πτώσεων (Ονομαστική, Γενική, Δοτική, Αιτιατική, Κλητική) ή η σειρά των χρόνων (Ενεστώτας, Παρατατικός, Αόριστος...) γράφει ο Μπαμπινιώτης —είναι εντελώς συμβατική. Οφείλεται σε προτεραιότητες που έχουν καθοριστεί από τους αρχαίους γραμματικούς με συμβατικά και ασαφή δομικά ή εξωγλωσσικά κριτήρια. Δεν ερμηνεύεται π.χ. η πρόταξη της ονομαστικής έναντι της γενικής κ.λπ.». Αυτά βέβαια από καθαρά γλωσσολογική άποψη.

5. Τονίζονται ιδιαίτερα και κατ' επανάληψη οι περιπτώσεις που παρουσιάζουν αρκετή δυσκολία για τα παιδιά και πρέπει με την άσκηση να τα ξεκαθαρίσουν όπως π.χ. ο τόνος στα ουσιαστικοποιημένα επίθετα, ο τονισμός των λέξεων: πως, που, η, η διάκριση ανάμεσα στο επίθετο πολύς και στο επίρρημα πολύ, η σωστή χρήση του κόμματος κ.ά.

6. Στους ορισμούς καθώς και στην παραγωγή και στη σύνθεση χρειάζεται να είναι πολύ επιφυλακτικός ο δάσκαλος, γιατί είναι απ' τις πιο δύσκολες περιπτώσεις της γλώσσας και πολλές φορές δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποια λέξη παράγεται από ποια.

Παράδειγμα: Λέμε ότι ο αόριστος είναι ο χρόνος που φανερώνει ό,τι έγινε μια στιγμή στο παρελθόν. Αυτός ο ορισμός είναι σωστός για τη διάκριση από τον παρατατικό στην περίπτωση: χθες έγραψα — χθες έγραφα ... Αλλά στην περίπτωση «Το ταξίδι κράτησε ένα μήνα» δείχνει μια στιγμή ο αόριστος;

Στα σύνθετα με το α' συνθετικό αρχαίες λέξεις όπως: ύδωρ, άρτος, οίκος κ.ά. λέμε στα παιδιά ότι το α' συνθετικό προέρχεται από τις αντίστοιχες αρχαίες λέξεις, αλλά δεν κάνουμε γραμματική εξέταση αυτών των λέξεων.

7. Για λόγους ιστορικής ενέργειας και γλωσσικής εμπάθουσας αλλά και για ν' αντλούμε από την εθνική γλωσσική μας δεξαμενή (αρχαία, καθαρεύουσα, διάλεκτοι, ιδιώματα κ.λπ.) λεξικό θησαυρό, που θα περνάει ωστόσο από κανάλια χαραγμένα στο επίπεδο ανάλυσης και δομής της νεοελληνικής γλώσσας, είναι χρήσιμη η συστηματική, ευκαιριακή όχι φορτική, ετυμολογική αναδρομή που μπορεί να την επιχειρεί κάθε δάσκαλος σε οποιοδήποτε μάθη-

Παράδειγμα: Ξεκινώντας λ.χ. από την πρόταση: «για τα υδροηλεκτρικά έργα εκμεταλλευόμαστε τις φυσικές ή τεχνικές υδατοπτώσεις» μπορούμε να πούμε ότι το νερό κάποτε το έλεγαν ύδωρ.

8. Ιδιαίτερο βάρος θα πρέπει να δίδεται στις εργασίες που αναφέρονται στις διάφορες σημασίες κάποιου μέρους του λόγου ή φράσης, μέσα σε προτάσεις ή χρήσεις του λόγου και μάλιστα θα πρέπει να ενισχύονται με την παρουσίαση κι άλλων παραδειγμάτων από το δάσκαλο.

Παραδείγματα: Τάξη Δ', τ. 1ο, σελ. 15, εργ. 4 (κλείνω), σελ. 101, εργ. 6 (πέφτω), τ. 2ο, σελ. 24, εργ. 4 (βαστώ), σελ. 125, εργ. 4 (κάθομαι), τ. 3ο, σελ. 14, εργ. 5 (ενδιαφέρομαι), σελ. 85, εργ. 4 (καιρός), σελ. 89, εργ. 4 (φράσεις), τ. 4ο, σελ. 8, εργ. 4 (φράσεις), σελ. 13, εργ. 4 (παρομοιώσεις), σελ. 92, εργ. 4 (σαν).

Τάξη Ε', τ. 3ο, σελ. 12, εργ. 2 (πέφτω, κατά), σελ. 66, εργ. 3 (Επιρρήματα), τ. 4ο, σελ. 77, εργ. 1 (προς, άραγε).

Τάξη ΣΤ', τ. 1ο, σελ. 107, εργ. 2 (όχι, δεν, μπα), τ. 3ο, σελ. 43, εργ. 5 (αντυμικές φράσεις), σελ. 97, εργ. 1 (θρύλος, παράδοση, μύθος, παραμύθι, γνώση, φήμη, γεγονός), τ. 4ο, σελ. 13, εργ. 3 (κατά, προς), σελ. 55, εργ. 1 (παροιμίες), σελ. 83, εργ. 1 (φράσεις με τη λέξη ιδέα).

9. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται επίσης στους μετασχηματισμούς δηλ. στις πράξεις εκείνες που μετατρέπουν, τις βαθιές δομές (το αφηρημένο δομικό υπόστρωμα, που καθορίζει το σημασιολογικό περιεχόμενο του εκφωνήματος και είναι παρόν στο πνεύμα όταν παράγεται ή κατανοείται η φράση, κατά τον Chomsky) σε επιφανειακές (οργάνωση της φύσης ως φυσικού φαινομένου) χωρίς να θίξουν τη σημασιολογική ερμηνεία. Τέτοιοι μετασχηματισμοί, που είναι το χαρακτηριστικό της Γενετικής - μετασχηματιστικής γραμματικής, συναντώνται συνεχώς στις γραπτές εργασίες όλων των τάξεων.

10. Η διδακτική προσέγγιση της γραμματικής

Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τη νέα διδακτική προσέγγιση της γραμματικής σύμφωνα με όσα έχουμε ήδη αναφέρει μέχρι τώρα.

1. *Επισημανση του γραμματικού φαινομένου.*

Κατά τη νοηματική και εκφραστική επεξεργασία του κειμένου της ενότητας που διδάσκεται, ο δάσκαλος που ήδη γνωρίζει το γραμματικό φαινόμενο (στην ευρύτερη εκδοχή της γραμματικής) που θα διδάξει, πρέπει να φροντίσει, ώστε να εντοπισθεί και από τα παιδιά και να επισημανθεί η λειτουργική χρήση του. Ο εντοπισμός και η επισημανση πρέπει να γίνουν με διακριτικότητα και δε θα πρέπει σε καμιά περίπτωση η ενασχόληση αυτή να γίνει σε βάρος της θεώρησης του κειμένου και από λογοτεχνική άποψη.

2. *Ενασχόληση με το γραμματικό φαινόμενο.*

Στη φάση αυτή έχουμε ήδη περάσει στις εργασίες που ακολουθούν το κείμενο, οι οποίες αναφέρονται στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πρώτη κιόλας εργασία αναφέρεται στο γραμματικό φαινόμενο που θα διδαχθεί. Οι μαθητές αρχίζουν ήδη να προσεγγίζουν

πιο συστηματικά το θέμα. Η προσέγγιση αυτή, σχεδόν κατά κανόνα, συνδέεται με το κείμενο που έχει ήδη εξεταστεί. Οι μαθητές εργάζονται με τη βοήθεια του δασκάλου σε ατομική, εταιρική, ομαδική, ακόμη και σε κοινή βάση. Ο δάσκαλος δίνει τις αναγκαίες οδηγίες και επεξηγήσεις πολύ σύντομα, ώστε οι μαθητές να εκτελέσουν με επιτυχία την εργασία.

3. Προφορική άσκηση στο γραμματικό φαινόμενο

Πριν από την γραπτή εκτέλεση της εργασίας είναι απαραίτητο να δίδονται από το δάσκαλο αρκετά παραδείγματα έξω από το βιβλίο, τα οποία πρέπει να γίνονται προφορικά. Τα πρόσθετα αυτά παραδείγματα είναι εντελώς απαραίτητα όταν το γραμματικό φαινόμενο είτε εμφανίζεται για πρώτη φορά είτε είναι το κυρίαρχο στην ενότητα είτε είναι σχετικό με αρχαιοκλίτα ονόματα ή ρήματα, που δεν είναι στο γλωσσικό αίσθημα των παιδιών.

Έτσι μέσα από τα πολλά παραδείγματα, τη χρήση της γλώσσας, τα παιδιά θα συλλάβουν διαισθητικά στην αρχή τον κανόνα και θα κατανοήσουν το γραμματικό φαινόμενο που διδάσκονται.

4. Γραπτή εκτέλεση της εργασίας

Στη συνέχεια είναι πολύ εύκολο για τα παιδιά να εκτελέσουν γραπτά την εργασία. Χρησιμοποιούμε πάντα μια από τις μορφές εργασίας που προαναφέρθηκαν. Ο δάσκαλος περιέρχεται τα θρανία και παρακολουθεί την πορεία της εργασίας των παιδιών, προσφέροντας τη βοήθειά του, όπου χρειάζεται. Η υποχρέωση αυτή του δασκάλου υπάρχει ακόμη και στα λιγοθέσια σχολεία που οι εργασίες αυτές εκτελούνται ως σιωπηρές. Εάν διαπιστωθεί ότι και πάλι κάτι δεν έχει κατανοηθεί, μεταφέρει το θέμα στον πίνακα και δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις.

5. Ανασκόπηση του γραμματικού φαινομένου που διδάχθηκε.

Αφού ήδη οι μαθητές έχουν τελειώσει τις γραπτές εργασίες, λίγα λεπτά πριν από το τέλος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, ο δάσκαλος επιχειρεί μια ανασκόπηση-ανακεφαλαίωση των γραμματικών φαινομένων που εξετάστηκαν στην ενότητα. Και είναι ανάγκη να γίνεται αυτό καθημερινά. Στην αντίθετη περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος να γίνουν οι γραπτές εργασίες ρουτίνα και μηχανιστική ενασχόληση. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει σε κάθε μάθημα με ποιο συγκεκριμένο αντικείμενο απασχολήθηκε και να μπορεί να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που απέκτησε, διαφορετικά δεν έχει νόημα η διδασκαλία. Στο στάδιο αυτό μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ορολογία και να ζητήσουμε διατύπωση του κανόνα με απλά λόγια. Φυσικά δε χρησιμοποιούμε για όλα αυτά ιδιαίτερο τετράδιο γραμματικής.

Σε κάθε ενότητα, που διδάσκεται, αναφέρονται στο Βιβλίο του Δασκάλου τα γραμματικά φαινόμενα, γεγονός που διευκολύνει πάρα πολύ την προετοιμασία του. Σ' αυτό επίσης θα βρει τα βασικά γραμματικά φαινόμενα και τη διάρθρωση των ενότητων για τις τάξεις Γ' και Δ'. Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' υπάρχει στο τέλος του βιβλίου ευρετήριο των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων, όπως εμφανίζονται στις γραπτές εργασίες των ενότητων κάθε τεύχους. Έτσι ο δάσκαλος γνωρίζει κάθε στιγμή τόσο το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης της τάξης του αλλά και τη συχνότητα εμφάνισης του γραμματικού-

συντακτικού φαινομένου, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Τα επαναληπτικά μαθήματα που προβλέπονται για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' εμφανίζονται στην κατάλληλη στιγμή για να συνοψίσουν ευρύτερες διδακτικές ενότητες της γραμματικής και του λεξιλογίου. Έτσι γίνεται η συστηματοποίηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Είναι μεγάλη η σημασία τους για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία της γραμματικής και χρειάζεται να δοθεί σ' αυτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τόσο για τη γραφή όσο και για τη διόρθωση πρέπει να τηρούνται οι οδηγίες που αναφέρονται στο Βιβλίο του Δασκάλου της τάξης. Κάθε παιδί απαντά μόνο του. Δεκτή όμως είναι και η ομαδική ή εταιρική εργασία, για να συνηθίζουν τα παιδιά στη συνεργασία και στην αλληλοβοήθεια. Στις περιπτώσεις αυτές κυρίαρχο στοιχείο θα πρέπει να είναι η ωφέλεια που θα προκύψει κάθε φορά για τα μέλη της ομάδας. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα κρίνει και θ' αποφασίσει κάθε φορά γι' αυτό το θέμα.

11. Σαν επίλογος

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε, ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας, ο όρος γραμματική περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία και μ' αυτήν την τόσο πλατιά έννοια διαχέεται σ' όλους τους τομείς του ενοποιημένου γλωσσικού μαθήματος (προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση). Μ' αυτήν την έννοια όχι μόνο δεν καταργείται ούτε μειώνεται η διδασκαλία της στο σημερινό πρόγραμμα, αλλ' αντίθετα παίρνει τις πραγματικές της διαστάσεις και σαν υφάδι, με τη βοήθεια του λεξιλογίου, βοηθάει στην ύφανση-οικοδόμηση της γλώσσας. Εκείνο που καταργήθηκε είναι ο παλιός τρόπος προσφοράς της ύλης και η εξάρτηση της διδασκαλίας της από το εγχειρίδιο με την παραδοσιακή παρουσίαση της γραμματικής. Τώρα η διδασκαλία της είναι δεμένη με τα αναγνωστικά κείμενα και με βάση την πρόταση, μέσα από οργανικά σύνολα λέξεων, δίνει έμφαση στη χρήση και στην εφαρμογή.

Για όποιον μπορεί να δει τη νέα φιλοσοφία στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, και δεν είναι δύσκολο, δεν υπάρχει θέμα ούτε συστηματοποίησης ούτε και συρρίκνωσης ή κατάργησης της γραμματικής.

Η γραμματική υπάρχει και μάλιστα συστηματοποιημένη από άποψη ψυχολογολογική και διδακτική. Σύμφωνα μ' αυτό το σύστημα, ξεκινώντας από τις απλές προτάσεις, προχωρούμε στις επαυξημένες και στις σύνθετες, ενώ συγχρόνως εξετάζουμε τα σύνολα των λέξεων και τα επιμέρους στοιχεία τους. Στην εξέταση αυτή παρεμβάλλονται οι μηχανισμοί της γλώσσας (τονισμός, γραφή με κεφαλαία, στίξη), καθώς και η παραγωγή και σύνθεση λέξεων. Όλη η ύλη περνά στα παιδιά με τρόπο επαγωγικό μέσα από τις εργασίες (προφορικές και γραπτές) που ακολουθούν τα κείμενα, δηλ. με τη χρήση.

Οι κανόνες κι η ορολογία δεν απαγορεύονται· αντίθετα κρίνονται απαραίτητα για καλύτερη συνεννόηση και οικοδόμηση της γνώσης, αρκεί να μην

«κλέψουν την παράσταση». Οι κανόνες εφόσον βγαίνουν στο τέλος αυθόρμητα και τους διατυπώνουν τα παιδιά με δικά τους λόγια, χωρίς να γράφονται σε χωριστό τετράδιο και χωρίς να τους ζητάμε να τους απομνημονεύουν, είναι κάτι απόλυτα θεμιτό.

Τα παιδιά θα διδαχθούν καλύτερα το αντικείμενο, όταν τα ίδια το χρησιμοποιήσουν. Δεν είναι επομένως υπερβολικό να παρομοιάσουμε τη γραμματική με το κολύμπι και το ποδήλατο. Και στις τρεις περιπτώσεις πρόκειται για δεξιότητες που μαθαίνονται στην πράξη με άσκηση και η συμβολή της θεωρίας είναι περιορισμένη ως μηδαμινή. Μαθαίνεις γραμματική δηλ. γλώσσα, όταν σου δοθεί ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσεις μέσα στο ζωντανό λόγο (προφορικό ή γραπτό).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά φοβούνται τη γλώσσα τους όταν διδάσκονται τη γραμματική με τρόπο φορμαλιστικό και ότι, όπου διδάσκεται πολλή γραμματική σε βάρος της άσκησης στο γράψιμο και στην ομιλία, τα παιδιά κερδίζουν ελάχιστα στην έκφραση, προφορική και γραπτή.

Ένα βιβλίο επομένως γραμματικής και συντακτικού για τα παιδιά σήμερα που πάμε να σπάσουμε την παραδοσιακή δόμηση και παρουσίαση της ύλης, δε θα προσέφερε πολλά πράγματα στα παιδιά.

Στα βιβλία του δασκάλου αλλά και με τα επαναληπτικά μαθήματα γίνεται μια προσπάθεια συστηματοποίησης και σύνοψης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, που προς το παρόν και μέχρι να βγουν νέα βιβλία γραμματικής για σχολική χρήση, σύμφωνα με τη νέα διδακτική προσέγγιση, μπορεί να εξυπηρετήσει τη σωστή διδασκαλία τους. Μπορεί επίσης να βοηθήσει αρκετά και το βιβλίο της Γραμματικής, που χρησιμοποιείται σήμερα στις δύο ανώτερες τάξεις του Δημοτικού, εάν όμως εφαρμοστούν σωστά οι σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη σωστή διδασκαλία της γραμματικής στο Δ. Σχολείο περνάει στους δασκάλους. Είναι απόλυτη ανάγκη να μελετήσουν οι ίδιοι συστηματικά τη γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας μας, να κατανοήσουν και ν' αφομοιώσουν τη νέα διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και να επινοήσουν δικούς τους τρόπους, που θα κάμουν αποδοτικότερη τη διδασκαλία. Έχουμε ακόμη υποχρέωση να ενημερώσουμε σωστά τους γονείς των μαθητών μας ώστε να πάψουν να αγωνιούν αλλά και να παρεμβάλλουν εμπόδια στην προσπάθεια που γίνεται σήμερα για μια σύγχρονη, επιστημονικά θεμελιωμένη και πιο αποδοτική μέθοδο σπουδής της νεοελληνικής μας γλώσσας.

Πηγές - Βοηθήματα

1. Άρθρα δημοσιευμένα κατά καιρούς στον ημερήσιο τύπο και οι ενημερωτικές εκπομπές για τη γλώσσα από την τηλεόραση.
2. Βουγιούκα Α.: «Το γλωσσικό μάθημα», εκδ. «Νικόδημος», Αθήνα 1986.
3. Βουγιούκα Α.: «Το γλωσσικό μάθημα στο Δ. Σχολείο», Περιοδ. «Ανοιχτό Σχολείο», τ. 6ο, Αθήνα 1985.

4. Βουγιούκα Α.-Δ. Μετά: Εισηγήσεις για το γλωσσικό μάθημα στα σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων.
5. Βουγιούκα Αρ.: «Καταργείται η γραμματική στο Δ. Σχολείο», Εφημ. «Το Βήμα», 9-11-1984.
6. Βουγιούκα Αρ.: «Τα βιβλία του δημοτικού "Η γλώσσα μου"», Εφημ. «Βήμα» 26-9-1984.
7. Βώρου Φ.Κ.: «Χρειάζεται αρετή - τόλμη ο διάλογος...», Εφημ. «Ελευθεροτυπία», 20-5-87.
8. Εισηγήσεις σχετικές με τη δ/λία της δημοτικής γλώσσας των: — Στετάτου: καθηγητή γλωσσολογίας στο Παν/μιο Θεσ/κης — Φόρη Β.: Δ/ντή Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Παν/μίου Θεσ/νίκης — Τομπαΐδη Δ.: Γλωσσολόγου Συμβούλου Π.Ι. — Τσολάκη Χρ.: Επίκουρου καθηγητή της Νεοελληνικής γλώσσας του Α. Πανεπιστημίου Θεσ/κης — Κριαρά Εμ.: Ομότιμου καθηγητή Παν/μίου Θεσ/νίκης — Φράγκου Χρ.: Καθηγητή Παιδαγωγικών Παν/μίου Θεσ/νίκης.
9. Επιστημονικό Βήμα Δ/λου: Ειδική έκδοση ΔΟΕ, τ. 6ο, Αθήνα 1985.
10. Μπαμπινιώτη Γ.: «Θεωρητική γλωσσολογία», Αθήνα 1980.
11. Μπλούνα Θάνου: «Η γραπτή έκφραση στο Δ. Σχολείο», Περιοδ. «Τα Εκπαιδευτικά» Αθήνα 1986.
12. ΟΕΔΒ: «Η γλώσσα μου» Βιβλία μαθητή Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων.
13. ΟΕΔΒ: «Νεοελληνική γλώσσα» Βιβλία Δ/λου Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων.
14. ΟΕΔΒ: «Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα γλωσσικού μαθήματος των Α' και Β', Γ' και Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων (ΦΕΚ 107/82 τ. Α', 168/83 τ. Α', 185/84 τ. Α').
15. ΟΕΔΒ: Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο Α', Β' τάξεων.
16. Παπαδημητρίου Χρ.: «Η γραμματική και η δ/λία της» μέσα από τα βιβλία «Η γλώσσα μου», Εισήγηση σε σεμινάριο δ/λών, Αργυρούπολη 1986.
17. Πόρποδα Κ.: «Εισαγωγή στην ψυχολογία της γλώσσας», Αθήνα 1984.
18. Τομπαΐδη Δ.: «Δ/λία Ν.Ε. γλώσσας», Αθήνα 1984.
19. Τριανταφυλλίδη Μ.: «Μικρή Νεοελληνική Γραμματική», Αθήνα 1941.
20. Τριανταφυλλίδη Μ.: «Νεοελληνική Γραμματική» (Αναπροσαρμογή της Μ.Ν.Γ.), Αθήνα 1976.
21. Τριανταφυλλίδη-Οικονόμου-Σταύρου: «Η γλώσσα μου», Αθήνα 1955.
22. Τσολάκη Χρ.: «Από τη γλωσσική δ/λία στην έκφραση-έκθεση», Εισήγηση στο σεμινάριο του ΚΕΜΕ για τη δ/λία της νεοελληνικής στο Γυμνάσιο, Αθήνα 1984.
23. Τσολάκη Χρ.: «Πολεμώντας τη λεξιπενία εξωθούμε σε λεξιθηρία και λεξικράτεια», εφημ. «Ελευθεροτυπία» 28-5-1987.
24. Τσολάκη Χρ.: «Νεοελληνική Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού», Αθήνα 1982.

Ραδιοφωνική εισβολή στην “άπειρο” χώρα

Βασιλη Κούτα
δασκάλου Αγ. Αναργύρων Αττικής

Χθες 7 Νοεμβρίου 1992, θες απ' ανάγκη ν' αλαφρώσω το χρέος, θες απ' ανάγκη να γλυκάνω τον πόνο, θες από μια απειθάρχητη λαχτάρα, έκανα την αποκοτιά να βγάλω στον αέρα από την εκπομπή «Γράμματα Σπουδάγματα» που επιμελούμαι και παρουσιάζω κάθε Σάββατο 3:30-4:30 μ.μ. στο διαδημοτικό Ρ/Σ Δίαυλο 10, 92,8 FM Stereo το θέμα: «Η Εκπαίδευση στην Ήπειρο κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας».

Σήμερα 8 Νοεμβρίου 1992, το δάκρυ ενός συναδέλφου με βορειοηπειρώτικες ρίζες και του γέρου πατέρα του που με ρώτησε αν ακούγεται ο Δίαυλος 10 και στην Ήπειρο, με οδήγησαν στην απόφαση να στείλω για δημοσίευση στο «Ε.Β.» την εκπομπή όπως ακριβώς ακούστηκε και καταγράφηκε, με την ευχή να μη ...στερέψουν τούτα τα δάκρυα.

Στον αέρα:

«Κυρίες και κύριοι,
σήμερα θα κάνω την αποκοτιά να μπω σ' ένα παρθένο, ραδιοφωνικά τουλάχιστον, έδαφος. Γι' αυτό κι αυτή τη στιγμή σας «κοιτώ» κατάματα. Νιώθω το βάρος, γι' αυτό κι όλη μου η έγνοια είναι μήπως από δική μου ανημποριά δεν αποβεί χρήσιμη αυτή η ταπεινή μου εισφορά.

Κυρίες και κύριοι, σε καιρούς που διακυβεύεται η εδαφική μας ακεραιότητα, που αμφισβητούνται και λεηλατούνται οι ιστορικές μας μνήμες, που ο Ελληνισμός πληγώνεται, εκπομπές σαν και τη σημερινή είναι, πιστεύω κι ελπίζω, χρήσιμες.

Θα ήταν ευχής έργο να καταπιαστούν με τέτοια θέματα επιστήμονες κι άλλοι ειδικοί, να τ' αναλύσουν, να τα φωτίσουν και να τα εμπλουτίσουν.

Ραδιοφωνική εισβολή λοιπόν στην «Άπειρο» χώρα, στην Ήπειρο του Πινδάρου, στην αιώνια ερωμένη των θεών, στη μήτρα, φύτρα, στη γεννήτρα του πολιτισμού, στην Ήπειρο των *Γραμμάτων*.

Πρώτο οχυρό που πέφτει στα «ραδιοφωνικά μας χέρια» τα *Γιάννινα*, το «πολιδίον» των Βυζαντινών με σημαντική θέση στο οθωμανικό σύστημα διοίκησης, γεγονός που τα κατέστησε πολιτιστικό κέντρο-χωνευτήρι ιδεών με διεθνή ακτινοβολία.

ΓΙΑΝΝΙΝΑ, πρώτα στ' ἄρματα, ἀλλὰ πρώτα και στα γράμματα παρόλο που ὅλα τᾶσκιαζε ἡ φοβέρα και τα πλάκωνε ἡ τούρκικη σκλαβιά. Κι ὅμως, 1282 μ.Χ. ἡ πρώτη Σχολή των Φιλανθρωπινῶν, ἡ Μαρουτσαία Σχολή, ἡ Μπάλαναία Σχολή, ἡ Καπλάνειος Σχολή, ἡ Ζωσιμαία Σχολή, ἡ Σχολή Γκιούμα. Σχολεῖα λειτούργησαν και σε πολλά χωριά ὅπως τα Ζαγοροχώρια. Οἱ επωνυμίες των σχολῶν εἶναι τόσο εὐγλωττες για το ποιος τις χρηματοδοτοῦσε.

Μεγάλοι Ἡπειρώτες χορηγοὶ που δρούσαν τα χρόνια εκείνα ως ἔμποροι, ἀλλὰ και ως τυπογράφοι στη Βενετία ὄχι μόνο ἴδρυσαν ἀλλὰ και συντηροῦσαν τα σχολεῖα.

Σημαντικὴ συμβολή ἐπίσης στην ἴδρυση και λειτουργία σχολείων εἶχαν και πολλά μοναστήρια.

Περί τα τέλη του 19ου αἰῶνα λειτούργουσαν 735 σχολεῖα με 24.323 μαθητῆς.

Ο Λάμπρος Φωτιάδης, ο Νεόφυτος Δούκας, ο Ιωάννης Βηλαράς, ο Γεώργιος Γεννάδιος, ο Αθανάσιος Ψαλίδας εἶναι μερικοὶ ἀπὸ τους 150 και πλέον Ἡπειρώτες λόγιους.

Μουσική «ΓΕΝΟΒΕΦΑ»

Δεύτερο πνευματικὸ οχυρὸ που πέφτει στα «ραδιοφωνικά μας χέρια» ἡ πόλη των Ακροκεραύνειων ορέων με τις χιονοσκεπείς κορυφές, ἡ πόλη με το ἄγριο μεγαλεῖο ἡ **ΧΙΜΑΡΑ** της Β. Ἡπείρου.

Εδῶ τα πρώτα Ἑλληνικά σχολεῖα ἰδρύθηκαν τον 18ο αἰῶνα με τη γνωστὴ σ' ὅλους μας για την αυτοθυσία — παρέμβαση του Κοσμᾶ του Αιτωλοῦ. Πηγή χρηματοδότησης των σχολείων αυτῶν δεν ἦταν κάποιοι επώνυμοι πλούσιοι ἀλλὰ ὅλος ο λαός, οἱ γυναῖκες της Χιμάρας που πουλοῦσαν τα κοσμημάτά τους και τα οικογενειακά τους κειμήλια.

Μυημένος ο Κοσμᾶς ο Αιτωλός στη Μεγάλῃ Ἰδέα ἀπὸ το δάσκαλό του Ευγένιο Βούλγαρη ἐγκαιρα διείδε τον κίνδυνο που διέτρεχε ο εθνολογικός χαρακτήρας της Ἡπείρου ἀπὸ το κύμα ἐξισλαμισμού, και πέρασε στη δράση.

«Χτίστε σχολεῖα ἀκόμα και μες τις Εκκλησίες».

«Μιλᾶτε μόνον Ἑλληνικά».

Πίστευε πως μόνο ἐτσι δηλ. με τη δύναμη της γλώσσας, του σχολείου και της ἑλληνικῆς κουλτούρας θα διασωθεῖ ο Ἑλληνισμός. Και ἐτσι διασώθηκε.

Παράλληλα ὅμως εἶχε ν' ἀντιμετωπίσει την ἐντονη Ουνίτικη προπαγάνδα που ἐχρησιμοποιεῖτο ἀπὸ την ἰταλικὴ διπλωματία ως «Δούρειος Ἴππος» για τη διείσδυση της Ἰταλίας σ' ὅλους τους τομείς της περιοχῆς με τελικὸ στόχο την ἐνταξή της στην ἰταλικὴ σφαῖρα ἐπιρροῆς τόσο για τις πλουτοπαραγωγικές πηγές της, ὅσο και για τη γεωγραφικὴ της θέση-προγεφύρωμα για ἐπεμβάσεις σ' ολόκληρο το Βαλκανικὸ χῶρο.

Κι αὐτὴ ἡ πολιτικὴ, ως γνωστὸν, θριάμβευσε το 1913. Εἶναι ἡ πολιτικὴ που ἐνθάρρυνε τους Ἀλβανούς σε ἀνθελληνικές ἐκδηλώσεις, εἶναι ἡ πολιτικὴ που περιορίσε ἀρχικά τα ἑλληνικά σχολεῖα ἀπὸ 350 και με 483 δασκάλους το 1921 σε 70 και που το 1933 τα ἐκλείσε ὅλα.

Βέβαια το 1935 μετά από γραπτό υπόμνημα έντονης διαμαρτυρίας των Βορειοηπειρωτών στην τότε Κοινωνία των Εθνών υποχρεώθηκαν να τ' ανοίξουν.

Κυρίες και κύριοι, πολλοί γνωρίζουν ότι ο Κοσμάς ο Αιτωλός ήταν ένας παπάς που έκανε θαύματα και που προφήτευε.

Λιγότεροι γνωρίζουν ότι ήταν ένας επαναστάτης-καθοδηγητής με σαφείς προσανατολισμούς και κατά της κοινωνικής αδικίας και ανισότητας.

Ακόμα λιγότεροι γνωρίζουν ότι ήταν ένας άριστος διπλωμάτης, στοιχείο που του επέτρεψε να δρα σχεδόν ελεύθερα εν μέσω Τούρκων και Αλβανών.

Η απόφασή του όμως να συγκρουσθεί με τα οικονομικά συμφέροντα των Εβραίων της Ηπείρου και κύρια της Άρτας που έλεγχαν τα μέσα παραγωγής και το εμπόριο, καταδυναστεύοντας έτσι οικονομικά τους Έλληνες, του σκότισε την ίδια του τη ζωή.

Απαγχονίστηκε από τους Τουρκαλβανούς βεβαίως, μετά όμως από ισχυρές πιέσεις που δέχθηκαν από την πλευρά των Εβραίων, των οποίων τα συμφέροντα έθιξε.

Για να σπάσει το εμπορικό μονοπώλιο των Εβραίων, πολύ έξυπνα ο Κοσμάς ο Αιτωλός κήρυττε πως τα «παζάρια» — εμποροοικονομικές εκδηλώσεις της εποχής εκείνης σαν τις σημερινές εκθέσεις — δεν έπρεπε να γίνονται τις Κυριακές αλλά το Σάββατο. Και το Σάββατο ως γνωστό για τους Εβραίους είναι *αργία*.

Μουσική «ΦΕΖΟΔΕΡΒΕΝΑΓΑΣ»

Τρίτη πνευματική εθνική έπαλξη που υποκύπτει στη ραδιοφωνική μας επιμονή μια πόλη της Β. Ηπείρου που στο άκουσμά της και μόνο αναβιώνουν ιστορικές στιγμές πόθων, αγώνων, ενθουσιασμού αλλά και απογοητεύσεων:

Η ΚΟΡΥΤΣΑ

Το 1769 οι Αλβανοί πυρπολούν και λεηλατούν την ανθηρή και στα γράμματα γειτονική Μοσχόπολη.

Οι Μοσχοπολίτες καταφεύγουν στην Κορυτσά κουβαλώντας μαζί τους και την πλούσια κουλτούρα τους.

Από το 1724 πάντως λειτουργούσε εκεί το Μεγάλο Ελληνικό Σχολείο.

Μετά το 1830 οι Κορυτσαίοι μεταναστεύουν οργανωμένα στην Αίγυπτο και τη Ρουμανία όπου αποχτούν σημαντικό πλούτο. Ακολουθώντας την ηπειρώτικη παράδοση διαθέτουν αξιόλογα ποσά για την πατρίδα τους. Τα σχολεία παίρνουν τη μερίδα του λέοντος.

1840... Ιδρύεται και λειτουργεί μέχρι το 1882 αλλά και για πολλά ακόμα έτη το *Γαρθναγωγείο*.

1843... Ιδρύεται το περίφημο Γυμνάσιό της με αξιόλογη βιβλιοθήκη, εργαστήρια για Φυσική, Χημεία, κ.λπ.

1856... Με χρηματοδότηση του Γιάννη Μπέγκα ή Μπάγκα ιδρύεται και λειτουργεί μέχρι το 1914 Ελληνικό Γυμνάσιο, στο οποίο διδάσκουν δάσκαλοι και καθηγητές με σπουδές σε Πανεπιστήμια της Γερμανίας και της Αγγλίας.

Ο Αναστάσιος Αβραμίδης με κληροδότημα συντηρεί δύο σχολαρχεία.

Συνολικά λειτούργησαν 65 Δημοτικά Σχολεία αρρένων και θηλέων με 6.000 μαθητές και με χρηματοδότηση από τις ίδιες τις κοινότητες.

1850... Ιδρύεται στην Κορυτσά Κοινοτικό Ταμείο με την επωνυμία «Λάσσον» το οποίο δεχόταν δωρεές, κληροδοτήματα και τα έσοδα των εκκλησιών που προορίζονταν για την Εκπαίδευση.

Κληροδοτήματα και δωρεές εύπορων Κορυτσαίων, που δίνονταν υπό τον όρον να διδάσκεται και η Αλβανική γλώσσα, δεν γίνονταν αποδεκτά.

Μουσική «ΑΡΓΥΡΟΚΑΣΤΡΙΤΙΚΟ»

Τέταρτο ισχυρό πνευματικό οχυρό, προπύργιο του Ελληνισμού, τέσσερις ώρες μετά την Κορυτσά, είναι η ΜΟΣΧΟΠΟΛΗ, «Αι Αθήναι της Τουρκοκρατίας», όπως πολύ εύστοχα την αποκαλούσαν τότε για την οικονομική αλλά κυρίως για την πνευματική της άνθηση.

Οι πολύ στενές σχέσεις που ανέπτυξε με τη Βιέννη, την Τεργέστη, τη Ρώμη, την Κωνσταντινούπολη, τη Σόφια, το Βουκουρέστι, το Βελιγράδι καταδειχνουν ότι απέφυγε την πολιτική της απομόνωσης ανοίγοντας διαύλους οικονομικής και πολιτιστικής επικοινωνίας με τις περισσότερο αναπτυγμένες τότε οικονομικά και πολιτιστικά πόλεις της Ευρώπης.

Η Μοσχόπολη εκείνα τα χρόνια κυβερνιόταν από επτά (7) προύχοντες. Ένας εξ αυτών ήταν και ο επί των σχολείων.

Οικονομική στήριξη στα σχολεία πρόσφεραν και οι διάφορες συντεχνίες — τα «ρουφέτια» — των υποδηματοποιών, των ραπτών κ.λπ.

Τον 17ο αιώνα ιδρύεται και λειτουργεί το πρώτο σχολείο, το περίφημο «Ελληνικό Φροντιστήριο» που το 1774 μετονομάσθηκε σε «Νέα Ακαδημία» στην οποία φοιτούσαν μαθητές και από άλλες μακρινές ελληνικές πόλεις. Γι' αυτό και χτίσθηκαν και σαράντα (40) κοιτώνες.

Για την ανέγερση του διδακτηρίου, που ήταν πράγματι ένα μεγαλοπρεπές μέγαρο, χρειάσθηκαν δέκα (10) ολόκληρα χρόνια.

Μέσα στην Ακαδημία ίδρυσαν το «Ορφανοδιοικητήριο» ως «Προπαιδευτήριο της Ακαδημίας».

Για την ικανοποίηση των πνευματικών αναγκών κυρίως των μαθητών αλλά και των πολιτών αποφάσισαν και ίδρυσαν *Τυπογραφείο* το 1720 στο κέντρο της πόλης.

Αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ίδρυση αυτού του τυπογραφείου γιατί ήταν το δεύτερο που ιδρύθηκε στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα. Το πρώτο ιδρύθηκε το 1627 στην Κωνσταντινούπολη από τον Βορειοηπειρώτη Πατριάρχη και εθνομάρτυρα Κύριλλο Λούκαρι.

Όταν ολόκληρη η υπόδουλη Ελλάδα ζούσε στο σκότος και την αμάθεια, στη Μοσχόπολη δούλευαν μηχανές και στοιχειοθέτες για την εκτύπωση βιβλίων. Εκτυπώθηκαν περίπου 20 βιβλία. Τελευταίο βιβλίο: «Η αλήθεια κριτής».

Μουσική «ΓΚΑΪΝΤΑ ΔΙΠΛΗ», οργανικό

Το βιβλίο αυτό γράφτηκε από τον κληρικό Βεντόζη του Τάγματος των Ιησουιτών που επέστρεψε στο δόγμα της Ανατολικής Εκκλησίας.

Το περιεχόμενό του ήταν μια θερμή απολογία της Ορθοδοξίας. Γράφτηκε κατά τη διάρκεια του Ρωσοτουρκικού πολέμου 1769-70 και όλως περιέργως στον πρόλογό του αναφέρει όλους τους πρόκριτους του Μωριά που πήραν μέρος στα Ορλωφικά.

Χωρίς καμιά αμφιβολία ο πρόλογος έχει κάποια σχέση με την Επανάσταση του Ορλώφ και πιθανό ν' αποτελεί μυστική πρόσκληση ή μυστικό κώδικα συνεννόησης.

Στην Ακαδημία της Μοσχόπολης διδάσκονταν αρχικά η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, η σχολαστική Θεολογία και η Φιλοσοφία. Αργότερα προστέθηκαν και μαθήματα από τις θετικές επιστήμες, όπως Μαθηματικά, Φυσική κ.λπ.

Η Σχολή έφθασε σε μεγάλη ακμή όταν τη διεύθυνσε η ανέλαβε ο δάσκαλος Θεόδωρος Καβαλλιώτης, μαθητής του Ευγένιου Βούλγαρη.

Παράλληλα οι Μοσχοπολίτες φρόντισαν και ίδρυσαν μια από τις μεγαλύτερες βιβλιοθήκες εκείνης της εποχής.

Η μεγάλη όμως οικονομική και πνευματική ανάπτυξη της Μοσχόπολης αποτέλεσε πρόκληση για τις γειτονικές άτακτες αλβανικές φάρες. Οι Μοσχοπολίτες φοβούμενοι το μίσος των Τουρκαλβανών φρόντισαν να τους δωροδοκούν επί πολλά έτη για ν' αποφεύγουν ληστρικές επιδρομές αλλά αυτό δεν κράτησε για πολύ.

Οι αλβανικές φάρες άρχισαν να ληστεύουν συστηματικά τα καραβάνια με τα εμπορεύματα που έρχονταν από τη Βενετία, την Αυστρία και την Ουγγαρία και να σκοτώνουν τους εμπόρους.

Όλα έδειχναν ότι πλησιάζει η μοιραία μέρα. Και δεν άργησε να έλθει. 23 Ιουνίου 1769. Επιτέθηκαν ξαφνικά στην πόλη. Επί μια βδομάδα τη λεηλατούσαν και στη συνέχεια την πυρπόλησαν.

Έτσι χάθηκε η Μοσχόπολη, «Αι Αθήναι της Τουρκοκρατίας».

Μουσική «ΣΤΗΣ ΔΕΡΟΠΟΛΗΣ ΤΟΝ ΚΑΜΠΟ», μοιρολόι.

Πώς αφέθηκε ο σπάγγος και πώς γκρεμίσθηκε ο αετός μας;

Οι Τούρκοι, κυρίες και κύριοι, σε αντίθεση με την πολιτική που ασκούσαν για τις άλλες μειονότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας έναντι των Αλβανών και σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας ακολούθησαν σκληρότατη πολιτική.

Γι' αυτό και η αντίδραση των Αλβανών πνευματικών ηγετών υπήρξε καθολική, επίμονη και μακρόχρονη.

Το 1878 στο Αργυρόκαστρο, στο Μπεράτι και στην Αυλώνα, σε τρεις δηλ. πόλεις με υψηλό πολιτιστικό επίπεδο, λειτουργούσαν 80 τουρκικά σχολεία, 163 ελληνικά και ούτε ένα αλβανικό.

Η μητρική γλώσσα των Αλβανών διδασκόταν μόνο σε δύο καθολικά σχολεία, κι εκεί ως δευτερεύον μάθημα. Κύρια γλώσσα ήταν η Ιταλική.

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται ολοφάνερο ότι η Αλβανική Γλώσσα τελούσε στην ουσία υπό απαγόρευση με τελικό στόχο την πλήρη αφομοίωσή της από την Τουρκική.

Μόλις το 1884-85 η Τουρκία επέτρεψε για πρώτη φορά τη διδασκαλία της Αλβανικής Γλώσσας στα σχολεία.

Μουσική «ΔΕΡΟΠΟΛΙΤΙΣΣΑ»

Στη διαμάχη για το ποιο αλφάβητο θα επικρατήσει στην Αλβανία μπαίνει με σοβαρές προοπτικές επικράτησης και το Βατικανό.

Έτσι το 1881 φαίνεται ότι το λατινικό αλφάβητο αρχίζει να κερδίζει έδαφος και να εμπεδώνεται.

Με την απόκτηση της Εθνικής τους Ανεξαρτησίας το 1912-13 οι Αλβανοί καθιερώνουν και επίσημα το λατινικό αλφάβητο, παρά την αντίδραση αξιόλογων Αλβανών διανοούμενων που είχαν σπουδάσει σ' ελληνικά σχολεία κι ήταν ένθετοι υποστηρικτές του ελληνικού αλφάβητου.

Ο ξένος παράγοντας (Βατικανό) με τη δοκιμασμένη μέθοδο της πυροδότησης διχαστικών τάσεων μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων πέτυχε το στόχο του.

Πρέπει παρόλα αυτά να δεχθούμε ότι είχε δουλέψει μεθοδικά. Αρκεί κανείς να θυμηθεί ότι από το 1716 είχε καταρτίσει λατινοαλβανικό αλφάβητο με 28 γράμματα (23 λατινικά, 3 ελληνικά και 2 νέα) που έμεινε στην Ιστορία ως το «Αλφάβητο της προπαγάνδας».

Το γεγονός ότι, ενώ η κοινή ελληνική γλώσσα αποτελούσε την κύρια εμπορική και επίσημη γλώσσα όχι μόνο στις περιοχές της Αλβανίας αλλά και στην ευρύτερη βαλκανική περιοχή, ότι ενώ κυριάρχησε απόλυτα η ελληνική κουλτούρα στα χρόνια της Αλβανικής Αναγέννησης, εν τούτοις καθιερώθηκε τελικά το λατινικό αλφάβητο, θα πρέπει ν' αποτελέσει αντικείμενο έρευνας.

Το σίγουρο είναι πάντως ότι υπάρχουν ευθύνες. Κι υπάρχουν πάνω απ' όλα σ' όσους επέβαλαν στους Έλληνες μια τεχνητή γλώσσα κι άφησαν να χάνεται περιφρονημένη, κυνηγημένη, διωγμένη η μοναδική οργανική και βιώσιμη γλώσσα, η γλώσσα του λαού που δένει και συνδέει.

Βαριά η ευθύνη κι όσων χάρασαν τότε την εξωτερική πολιτική που δεν αξιοποίησαν το πρόσφορο έδαφος και δεν διείδαν τους μετέπειτα κινδύνους.

Βέβαια η εθνολογική ενότητα «έσπασε» με τεχνητούς φράχτες, η πολιτιστική όμως παρά τις αντίξοες συνθήκες διαφυλάχθηκε. Η διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης αποτελεί τρανή απόδειξη.

Μουσική: «ΜΟΙΡΟΛΟ·Ι· ΠΡΕΜΕΤΗΣ»

Κι ο χαρταϊτός μας; Που πήρε αέρα και υψώθηκε στον ουρανό και κυριάρχησε; Κι αφήσαμε τον σπάγγο; Και κρύψαμε τα μάτια μας με τις παλάμες για να μην τον δούμε να χάνει ύψος, να πέφτει, να γκρεμίζεται;

Να γκρεμίζεται στα δάση με τις βελανιδιές και τις καστανιές, στα φαράγγια που κρώζουν κοράκια σήμερα, στις ερημιές που κυκλοφορούν σήμερα μόνο φαντάσματα, να γκρεμίζεται στη βαθιά λησμοσύνη, στην εγκατάλειψη;

Ποιός ξέρει σήμερα αυτόν τον τόπο;

Ποιός θυμάται σήμερα αυτόν τον τόπο;

Τον τόπο της Ηπείρου; Τον τόπο της ακριτικής Ηπείρου;

Όταν έχεις τους παραθαλάσσιους αετούς της Πάργας και της Κέρκυρας, άιντε και εκ παραδρομής τους βουνίσσιους του Βίκου και του Πάπιγκου, ποιός θα νοιαστεί για τις ερημιές της Καστανιανής, του Κασιδιάρη, του Αώου, της Μουργκάνας, της Βήσσανης, της Πωγωνιανής;

Σ' αυτές «αρκεί» το ετήσιο εικοσιοκτωβριανό μνημόσυνο...

Εκεί, σ' αυτές τις ερημιές, στοιχειωμένη η θλιβερή, μακρόσυρτη φωνή της Βλάχας του Χριστόφορου Μηλιώνη που ζητά ακόμα το παιδί της στο χαλασμό του πολέμου, ακούγεται σήμερα θλιβερότερη, μοναχικότερη στο χαλασμό της εγκατάλειψης.

— Λάε Γιώγγεε!!! Λάε Γιώγγεε!!!

1η Φλεβάρη 1914: Εκεί κι ο Κωστής Παλαμάς
«Τα Γιάννενα ονειρεύονται, η Κρήτη ξαποσταίνει,
βουβή η Θεσσαλονίκη.
Η Αθήνα ξεφαντώνει... Ποιός βογγάει σα να πεθαίνει;
— Χιμάρα, ολόρθη. Οι λύκοι».

7 Νοέμβρη 1992: Ελλάδα, ολόρθη. ΟΙ ΛΥΚΟΙ.

Βιβλιογραφία

1. Κ. Σκενδέρη, Ιστορία της αρχαίας και συγχρόνου Μοσχόπολεως, Αθήνα 1928.
2. Φ. Μιχαλοπούλου, Μοσχόπολις, αι Αθήναι της Τουρκοκρατίας, Αθήνα 1941.
3. Θ. Βελλιανίτου, Μία εξαφανισθείσα πόλις, η Μοσχόπολις της Β. Ηπείρου, ημερ. της Μ. Ελλάδος, 1922, σελ. 226-240.
4. Ν. Παπαδοπούλου, Η Μοσχόπολις, περιοδ. Πολύμνια, Οκτώβριος, 1957.
5. Δ. Καλλιμάχου, Η Μοσχόπολις όπως την είδα το 1912, ανάπτυπον από το περιοδικό «Ηπειρωτική Εστία», Ιωάννινα, 1959.
5. Π. Αραβαντινού, Χρονογραφία της Ηπείρου, Αθήναι, 1856.
7. Τρ. Ευαγγελίδου, η Παιδεία επί Τουρκοκρατίας, Αθήναι 1936.
8. Σ. Λάμπρου, Ηπειρωτικά, 1914.
9. Αλέκου Παπαδόπουλου, «' Απειρος χώρα», εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1992.

Ανάγνωση, αναγνωστική ικανότητα και η θεωρία των σχημάτων

Νίκου Νικολιδάκη
Μει/νου δασκάλου
Master στις Επιστήμες της Αγωγής

Α' Η ανάγνωση σαν μια κοινωνική λειτουργία

Η ανάγνωση είναι μια *κοινωνική λειτουργία* με την οποία το άτομο υλοποιεί τους καθημερινούς στόχους του και δίνει νόημα στη ζωή του.

Δύσκολα, σύμφωνα με τον Heath (1980), οι περισσότεροι από μας μπορούμε να φανταστούμε έστω και μια μέρα στη ζωή μας, χωρίς να χρησιμοποιήσουμε την ικανότητά μας για ανάγνωση και γραφή.

Η ικανότητά μας αυτή εκδηλώνεται κατά τη λύση καθημερινών προβλημάτων (διαβάζω τις πινακίδες στην εθνική οδό για τη σωστή κατεύθυνση), για τη διατήρηση μιας κοινωνικής επαφής (δέχομαι και στέλνω ευχετήριες κάρτες σε συγγενικά πρόσωπα), για ενημέρωσή μας πάνω σε θέματα και γεγονότα της επικαιρότητας (ανάγνωση εφημερίδων) και, τέλος, για ψυχαγωγία και διασκέδαση (διάβασμα βιβλίων και περιοδικών).

Πριν ακόμα μάθουμε να λέμε και να γράφουμε την Άλφα-Βήτα, έχουμε διδαχθεί από το οικογενειακό μας περιβάλλον την αξία του γραπτού λόγου και αναζητούμε τρόπους για την αποκρυπτογράφηση του.

Τα παιδιά από τη βρεφική ακόμη ηλικία μιμούνται τους γονείς - αναγνώστες και εκδηλώνουν ένα ζωηρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση βιβλίων. Η πρώιμη αυτή εκδήλωση του ενδιαφέροντος για ανάγνωση προσφέρει ένα δυνατό αίσημα ικανοποίησης στους γονείς, επειδή το παιδί τους πέτυχε την «επαφή» με το περιβάλλον, χωρίς ακόμη να ξέρει να διαβάζει. Ξέρει όμως ότι μπορεί να επικοινωνήσει όποτε θέλει με τους φίλους-ήρωες του παιδικού βιβλίου, επαναλαμβάνοντας τα λόγια τους τα οποία έμαθε από τις συνεχείς αναγνώσεις που έχουν κάνει οι γονείς.

Η αναγνωστική ικανότητα σαν μια κοινωνική διαδικασία εκδηλώνεται με τρεις μορφές:

- α. *γλωσσολογική*, αναφερόμενη στο γραπτό κείμενο το οποίο είναι αποτυπωμένο στο χαρτί,
- β. *καταστατική*, η οποία προσδιορίζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η ανάγνωση, όπως: τα «*δρώντα πρόσωπα*», (μαθητές, γονείς, δά-

σκαλοι), «το πεδίο δράσης» (τάξη, βιβλιοθήκη, σπίτι), και «τα αναμενόμενα αποτελέσματα» (εξετάσεις, ιδιαίτερο μάθημα, εξωσχολικό βιβλίο),

γ. *πολιτιστική*, η οποία αναφέρεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάγνωση.

Σαν γονείς αλλά κυρίως σαν δάσκαλοι, έχουμε εκτιμήσει και αξιολογήσει μόνο την πρώτη από τις παραπάνω διαστάσεις-εκφράσεις της ανάγνωσης. Σημαντικό στοιχείο της ανάγνωσης θεωρούμε μόνο το κείμενο καθαυτό, παραγνωρίζοντας τις συνθήκες ανάγνωσης και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο.

Σύμφωνα με έρευνα του Taylor (1983) η γλωσσολογική διάσταση αποτελεί έναν μόνο από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική διαδικασία. Γι' αυτό η ανάγνωση σαν κοινωνική λειτουργία πρέπει να αξιολογείται ύστερα από συνεκτίμηση και της ευρύτερης κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα, αλλά και του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου του αναγνώστη.

Τα τρία παραπάνω στοιχεία ορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό το πόσο καλός είναι κάποιος στην ανάγνωση, το πόσο κατανοεί εκείνο που διαβάζει και γενικά το επίπεδο επικοινωνίας του με το κείμενο.

Για το δάσκαλο η παραπάνω διαπίστωση έχει σημαντική αξία, αφού το επιβάλλει πριν από κάθε αξιολόγηση, κρίση και διορθωτική του ενέργεια να λάβει υπόψη του και τους τρεις παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ολοκληρώνεται η ανάγνωση.

Η θεωρία των σχημάτων (Schema theory) και οι εφαρμογές της στην Ανάγνωση

Οι ερευνητές των επιστημών της αγωγής έχουν ερμηνεύσει πολύπλοκες νοητικές διεργασίες, κάνοντας χρήση της *θεωρίας των σχημάτων*. «Σχήματα» ονομάζουμε τη συσσωρευμένη γνώση μας για πράγματα, ανθρώπους, τόπους, γεγονότα και φαινόμενα. Πάνω στα σχήματα αυτά οικοδομούμε τις νέες πληροφορίες-γνώσεις που αντλούμε από το περιβάλλον, επεκτείνοντας με τον τρόπο αυτό τα σχήματα για να περιλάβουν νέα γεγονότα, πρόσωπα, πράγματα, κ.λπ.

Αναφορικά με την ανάγνωση τα προηγούμενα «αναγνωστικά σχήματα» βοηθούν στο να προβλέψουμε τι πρόκειται να ακολουθήσει σε κάτι που διαβάζουμε ή ακούμε. Ο Flood παρατηρεί ότι ο καλός αναγνώστης χρησιμοποιεί τα προηγούμενα «αναγνωστικά σχήματα» προκειμένου να προβλέψει τη συνέχεια του κειμένου.

Από την αρχή μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού, π.χ. αναμένουμε από τα δρώντα πρόσωπα μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ακόμη προσμένουμε ότι θα αναφανεί μια προβληματική κατάσταση και μια συγκεκριμένη συμπεριφορά των δρώντων προσώπων. Προϊούσης της ανάγνωσης ή της διήγησης περιμένουμε την επαλήθευση των προβλέψεών μας, οι οποίες έγιναν με βάση τα υπάρχοντα «πληροφορικά σχήματα» τα οποία διαθέτουμε (May, 1990).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι χωρίς την ύπαρξη κατάλληλων «αναγνωστικών-πληροφοριακών» σχημάτων ο μαθητής πιθανόν να τραυλίζει και να

μπερδεύεται κατά την ανάγνωση, αντί να οδηγείται σε συμπεράσματα τα οποία οδηγούν στην κατανοήση. Γι' αυτό η θεωρία των σχημάτων θεωρείται ότι έχει πλήρη εφαρμογή στην ερμηνεία της αναγνωστικής λειτουργίας, η οποία μέσα από το πρίσμα της θεωρίας αυτής εμφανίζεται με 4 όψεις και ορίζεται:

1. σαν μια έντονη προσπάθεια προς κατανόηση,
2. σαν μια λειτουργία δόμησης πληροφοριών,
3. σαν μια διαδικασία σύνθεσης διαφορετικών μορφών γνώσεως,
4. σαν μια στρατηγική επιλογής και προσέγγισης διαφόρων στόχων.

1. Η ανάγνωση σαν μια έντονη προσπάθεια προς κατανόηση

Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει μόνιμα υπόψη του ότι η ανάγνωση στοχεύει στην κατανόηση. Επομένως οφείλει να την αντιμετωπίζει όχι σαν μια ενέργεια απλής αναγνώρισης και εκφώνησης λέξεων, αλλά σαν μια προσπάθεια ολικής αντίληψης και κατανόησης. Για να το επιτύχει θα πρέπει από την έναρξη ακόμη της εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης-γραφής να εθίσει τους αναγνώστες-μαθητές του στην αναζήτηση πλήρων νοημάτων, μηνυμάτων και πληροφοριών από το κείμενο. Η ολική μέθοδος στην πρώτη ανάγνωση στηρίχθηκε σε ένα μεγάλο βαθμό στην άποψη αυτή και επιχειρήσε να δώσει ολοκληρωμένα σχήματα κατανόησης στους μαθητές, πριν ακόμη γίνει η διδασκαλία των γραμμάτων. Η σειρά των βιβλίων «*Η γλώσσα μου*» έχει επενδύσει αρκετά την εικόνα του κάθε κειμένου, αφού στις πρώτες ειδικά τάξεις οι συντάκτες τους έχουν επιμείνει στη διά μέσου της εικόνας κατανόηση, πριν ακόμη γίνει η ανάγνωση.

Η άποψη ότι η ανάγνωση είναι διαδικασία που στόχο της έχει την κατανόηση έχει υποστηριχθεί κατά καιρούς από επιφανείς παιδαγωγούς. Ο Thorndike (1971) χαρακτήρισε την ανάγνωση ως «*διαδικασία συλλογισμών*», ο Gray (1925) ως «*μια μορφή καθαρής και δυναμικής σκέψεως*» και ο Huey (1908) ως «*διαδικασία οργάνωσης της σκέψεως*».

Η θεώρηση αυτή στη νέα της προσέγγιση αντιμετωπίζει το μαθητή-αναγνώστη σαν άτομο που δικαιούται να μάθει να κρίνει ό,τι διαβάζει.

Στην ανάγνωση όταν μιλούμε για ικανότητα κρίσεως αναφερόμαστε κυρίως στην αναγκαιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων. Συμπέρασμα εδώ ονομάζεται είτε η δημιουργία λογικών συσχετισμών είτε η ανάκληση προηγούμενης εμπειρίας (γνωστικά σχήματα), η οποία έρχεται να υποβοηθήσει στην κατανόηση του νέου κειμένου.

Ο Johnston (1983) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα συμπεράσματα στην ανάγνωση παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου, επειδή επιτρέπουν στον αναγνώστη «να δώσει νόημα σε ένα πλήθος λέξεων, να συνδέσει προτάσεις και να γεφυρώσει τα πιθανά (νοηματικά) κενά των πληροφοριών του κειμένου».

Δίνεται στη συνέχεια ένα παράδειγμα για να φανεί η σημασία που έχει η εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάγνωση, με βάση τα προηγούμενα νοητικά και αναγνωστικά σχήματα.

Έστω ότι έχετε να διαβάσετε την πρόταση: «Ο Κώστας έλυσε τα σταυρώματα». Αυτό που πιθανόν συμπεραίνετε (μόνο εφόσον ζείτε στην Κρήτη) είναι ένας άνδρας (ενήλικος ως επί το πλείστον), βάφτισε πρόσφατα ένα μωρό, και τώρα πήγε να λύσει τα σταυρώματα (έλυσε τον σταυρό-κόμπο της κορδέλας και πρόσφερε κάποιο δώρο, επιπλέον, στο μωρό ή και στη μητέρα).

Χωρίς να το σκεφτόμαστε έχουμε προσθέσει αρκετά στοιχεία στη μικρή αυτή πρόταση, χωρίς τα οποία δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα τα οποία με τη σειρά τους μας βοηθούν στην κατανόηση της πρότασης. Τα στοιχεία αυτά εντάσσονται σε δύο περιοχές:

Με βάση την αναγνωστική μας ικανότητα κάναμε υποθέσεις και βγάλαμε συμπεράσματα. Επιπλέον χρησιμοποιήσαμε τα πολιτιστικά στοιχεία (σχήματα) που γνωρίζουμε. Από τον πολιτιστικό μας περίγυρο μας είναι γνωστό ότι οι μεγάλοι (κυρίως) γίνονται νονοί και σε λίγες ημέρες επισκέπτονται το νεοφώτιστο, σαν ένδειξη μιας συνεχούς πνευματικής επικοινωνίας μαζί του.

2. Η ανάγνωση σαν μια διαδικασία δόμησης πληροφοριών

Από μια άλλη σκοπιά η ανάγνωση θεωρείται σαν μια διαδικασία δόμησης πληροφοριών, κατά την οποία ο αναγνώστης κατορθώνει να «κτίσει» πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση του (σχήματα), τα νοήματα και τις πληροφορίες του κειμένου που διαβάζει.

Ο Langer (1982) υποστηρίζει ότι κατανόηση στην ανάγνωση είναι «μια νοητική λειτουργία ενεργητικών αναγνωστών, με ιδέες και διαθέσεις στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν αυτό που ο συγγραφέας έχει διατυπώσει». Ο ίδιος επίσης παρατηρεί ότι το κείμενο λειτουργεί σαν ένα φωτογραφικό σχέδιασμα το οποίο θα εμπλουτιστεί κατά την ανάγνωση, από την υπάρχουσα γνώση του αναγνώστη για να φανερώσει το πλήρες νόημά του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η κατανόηση κατά την ανάγνωση δεν είναι μονόδρομος, αλλά μια προοδευτική προσπάθεια επικοινωνίας με το κείμενο. Τούτο σημαίνει υποθέσεις και εκτιμήσεις πάνω στο κείμενο, αξιολόγηση των υποθέσεων, αποδοχή τους ή απόρριψή τους. Οι Collins, Brown και Larkin (1980) θεωρούν ότι ο αναγνώστης δημιουργεί κατά την ανάγνωση ένα ευρύ πλαίσιο κατανόησης, μέσα στο οποίο τοποθετεί τα γεγονότα και τις πληροφορίες του κειμένου. Και το επιτυγχάνει συνθέτοντας ένα αρχικό μοντέλο, το οποίο αξιολογείται και αναθεωρείται μέχρι να επιτευχθεί η επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο.

Μεταφέροντας στη σχολική πράξη την άποψη αυτή, θεωρούμε ότι επιβάλλεται να ενισχύσουμε και να καλλιεργήσουμε την κριτική σκέψη των μαθητών πάνω σε ό,τι διαβάζουν. Κριτική εδώ σημαίνει αξιολόγηση των υποθέσεων για το κείμενο, την αναθεώρησή τους και την εκ νέου τελική αξιολόγησή τους. Την προσπάθεια αυτή θα υποβοηθήσουμε όταν σταματήσουμε να διαχωρίζουμε σε «σωστές» και «λάθος» τις εκτιμήσεις των μαθητών για το περιεχόμενο ενός αναγνώσματος, ενισχύοντας την πορεία που ακολουθούν. Θα δεχθούμε επομένως κάθε μοντέλο κατανόησης που επιλέγουν ακόμη και αν το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μια ασυνήθη προσέγγιση που οδηγεί σε μια «ανορθόδο-

ξη» κατανόηση. Αυτό που ενδιαφέρει είναι όχι το τι κατανοήθηκε αλλά το πώς, το οποίο και αποτελεί μια παραγωγική λειτουργία.

3. Η ανάγνωση σαν διαδικασία σύνθεσης διαφορετικών μορφών γνώσεως

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι κατά τον έλεγχο των υποθέσεων του ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την προηγούμενη εμπειρία του. Όσο πλουσιότερη η εμπειρία του αυτή και όσο περισσότερες γνώσεις διαθέτει, τόσο ευκολότερα μπορεί να διατυπώνει τις υποθέσεις του κατά την ανάγνωση. Για το δάσκαλο της τάξης, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές του δεν θα κατανοήσουν ποτέ ένα κείμενο του οποίου τις πληροφορίες δεν μπορούν να συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία τους. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να έχει υπόψη του είναι ότι, αφού η κατανόηση είναι ένα αποτέλεσμα στηριζόμενο στην προηγούμενη γνώση και τις πληροφορίες του κειμένου, ο κάθε μαθητής θα έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του κειμένου αυτού, ο οποίος θα διαφέρει από τον τρόπο προσέγγισης των άλλων μαθητών αλλά και αυτού του ίδιου του δασκάλου.

Το κείμενο επομένως κατανοείται κάθε φορά σε βαθμό τέτοιο, που προσδιορίζεται από τις γνώσεις του μαθητή και από τα πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντός του. Ένας μαθητής από γονείς μη Κρητικούς θα έχει μεγάλη δυσκολία και ίσως δεν θα κατανοήσει το νόημα της πρότασης του παραπάνω παραδείγματος. Αλλά και στην περίπτωση της μη κατανόησης, αυτό που πρέπει να είναι το ζητούμενο είναι η αξιολόγηση της πορείας προς το επίπεδο κατανόησης και όχι το επίπεδο κατανόησης καθαυτό. Αυτό που θα πρέπει επίσης να προσπαθήσει ο δάσκαλος είναι να συνηθίσει τους μαθητές του στην πολύπλευρη αναζήτηση πληροφοριών, τις οποίες θα αξιοποιήσουν κάθε φορά, συνδέοντάς τις με τις πληροφορίες του κειμένου.

4. Η ανάγνωση σαν μια στρατηγική επιλογής και προσέγγισης διαφόρων στόχων

Σύμφωνα με την άποψη που θέλει την ανάγνωση σαν μια στρατηγική επιλογής διαφόρων στόχων, ο αναγνώστης επιδιώκει να προσαρμόσει ένα κείμενο στους προσωπικούς του στόχους και στις ιδιαίτερες επιθυμίες του. Αυτό κάνουν π.χ. οι μεγάλοι όταν επιλέγουν κάτι για διάβασμα. Διαβάζουν για κάποιο συγκεκριμένο λόγο κάθε φορά, κάποιο επιλεγμένο έντυπο. Διαβάζουν έτσι, άλλοτε για ψυχαγωγία, άλλοτε για ενημέρωσή τους και άλλοτε για απόκτηση γνώσεων, επιλέγοντας το ανάλογο κάθε φορά προς την επιθυμία τους βιβλίο, περιοδικό ή εφημερίδα.

Για το μαθητή όμως, παρόλο που ο σκοπός της ανάγνωσης έχει οριστεί από άλλους (αναλυτικό πρόγραμμα, δάσκαλο, γονείς), ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι αποτελεσματική είναι η ανάγνωση εκείνη που έρχεται να ικανοποιήσει σκοπούς και στόχους που ο ίδιος ο μαθητής θέτει για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Brown (1982), η ανάγνωση σαν στρατηγική επιλογής στόχων περιλαμβάνει και τον έλεγχο και την αξιολόγηση των προσπαθειών μας, προκειμένου να διαγνώσουμε αν οι στόχοι που θέσαμε ικανοποιού-

νται. Όσο προχωρούμε στο κείμενο, διαφοροποιούμε ενδεχομένως τις αρχικές μας εντυπώσεις, προσαρμόζοντάς τις στις νέες πληροφορίες του κειμένου.

Ένα σημαντικό επίσης στοιχείο της στρατηγικής μας κατά την ανάγνωση είναι η ευχέρεια επιλογής των στόχων-ενδιαφερόντων και η ένταξή τους σε μια συγκεκριμένη σειρά, σύμφωνα με τις επιθυμίες μας. Ανοίγοντας π.χ. ένα εβδομαδιαίο περιοδικό γενικής θεματογραφίας στο οποίο είμαστε τακτικοί συνδρομητές, δε διαβάζουμε κάθε φορά και με το ίδιο ενδιαφέρον την ύλη από την αρχή ως το τέλος. Επιλέγουμε κάποιες σελίδες, βασισμένοι στη στρατηγική ανάγνωσης την οποία έχουμε υιοθετήσει για το διάβασμα του περιοδικού. Παραλείπουμε π.χ. τις σελίδες που αναφέρονται σε οικονομικά, κοινωνικά ή μικροπολιτικά θέματα και αναζητούμε τις στήλες με θέματα πολιτιστικά ή παιδαγωγικά τα οποία μας ενδιαφέρουν.

Βιβλιογραφία

1. Collins A., Brown J.S. & Larkin J.M. (1980). *Inference in text understanding*. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Heath, S.B. (1980) *The junctions & uses of literacy*. *Journal of communication*, Winter, 123-133.
3. Johnston, P.H. (1983) *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, De: International Reading Association.
4. Langer, J.A. (1982) *The reading process*. In A. Berger & H. Robinson (eds), *Secondary school reading: What research reveals for classroom practice*. Urbana, IL: National Conference on Research in English and ERIC Clearinghouse on reading and Communication Skills.
5. Mason, I., Au, K. (1990) *Reading Instruction for today*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.
6. May, F. (1990) *Reading as Communication*, Columbus, Ohio: Merrill.
7. Taylor, D. (1983) *Family Literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Η επιληψία στην παιδική ηλικία: Περιγραφή, επιπτώσεις στη σχολική και κοινωνική ζωή του παιδιού, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση.

Βάρελη Θεόδωρου
δασκάλου του 17ου Δ.Σ. Ζωγράφου

Ιστορική αναδρομή

Η επιληψία είναι μια διαταραχή νευρολογικής φύσης στην ηλεκτρική δραστηριότητα του εγκεφάλου και εκδηλώνεται με κλινικά φαινόμενα παροξυσμικού χαρακτήρα (σπασμοί).

Η επιληψία ήταν γνωστή από την αρχαιότητα. Ο μεγάλος σπασμός που ξαφνικά εμφανίζεται έγινε η αφορμή να ασχοληθούν πολλοί ερευνητές. Αν παρακολουθήσουμε την ιστορική εξέλιξη της νόσου θα δούμε ένα συνεχή άγωνα ανάμεσα στο μαγικό και στο έλλογο σχήμα θεραπείας (Παντελιάδης, 1987, σ. 12-15).

Αρχικά θεωρήθηκε «ιερά νόσος». Ο Πλάτωνας την απέδιδε σε κάποια θεϊκή δύναμη. Άλλοι σε κάποιο δαίμονα που κατέλαβε τον άρρωστο. Έτσι, ανάλογα υπήρξαν και τα σχήματα της «θεραπείας».

Ο Ιπποκράτης απέρριψε το μύθο περί «θεϊκής» αρρώστιας και πίστεψε ότι τα αίτια της βρίσκονται στον εγκέφαλο και ότι είναι κληρονομική. Στο Μεσαίωνα η θεραπεία γινόταν με μαγικά και θρησκευτικά μέσα. Το 16ο αι. ο Παράκελσος απορρίπτει τη δαιμονική προέλευση της νόσου και θεωρεί υπεύθυνη τη φύση.

Στα τέλη του 18ου αι. επικρατεί η άποψη ότι η επιληψία είναι μια *ιδιοπαθής* αρρώστια, μια αρρώστια δηλ. που η προέλευσή της δεν οφείλεται σε κάποια φανερή αιτία. Αρχίζουν να διακρίνουν είδη σπασμών και κάνει την εμφάνισή του ένα αντιεπιληπτικό φάρμακο με άλατα βρωμίου. Το 1870 αποδειχνεται οριστικά ότι ο τόπος έναρξης της νόσου βρίσκεται στον εγκέφαλο όταν οι G. Fritsh, φυσιολόγος και ο E. Hitzig, ψυχίατρος, προκάλεσαν σπασμούς με ηλεκτρικά ερεθίσματα στον εγκεφαλικό φλοιό ενός σκύλου. Για τη θεραπεία της επιληψίας τη χρήση του βρωμίου το 1912 την αντικαθιστά η φαινοβαρβιτάλη και το 1938 χρησιμοποιείται για πρώτη φορά και η υδαντοΐνη.

Και σήμερα υπάρχουν πολλές προκαταλήψεις και για πολλούς και μόνο η λέξη επιληψία προκαλεί τρόμο. Τα συνώνυμα της επιληψίας δείχνουν ίσως

αυτή την προκατάληψη (σπασμοί, εγκεφαλική δυσθυμία, σεληνιασμός, ιερά νόσος). Πολλοί τη συσχετίζουν με τις διανοητικές λειτουργίες, και θεωρούν τον επιληπτικό κάτι μεταξύ «τρελού», στιγματισμένου και διανοητικά ανάπηρου η δε στάση της κοινωνίας είναι αρνητική ή εχθρική (Γιουρούκος, 1987, σ. 332).

Η επιληψία στα παιδιά

Κάθε σπασμός στα παιδιά δεν είναι επιληψία, έχει όμως παρατηρηθεί ότι το 10% και πλέον των παιδιών με νεογνικούς σπασμούς παρουσιάζουν και στην υπόλοιπη ζωή τους κρίσεις επιληψίας. Τα παιδιά παρουσιάζουν κρίσεις σπασμών συχνότερα από τους ενηλίκους, ίσως γιατί δεν έχουν αναπτυχθεί σ' αυτά ακόμη ενδογενείς μηχανισμοί αναστολής των κρίσεων. Η διάγνωση στην περίπτωση των νεογνικών σπασμών πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, όπως και η θεραπεία με αντιεπιληπτικά φάρμακα (Epilepsia, 1992, σ. 195). Έχει υπολογιστεί ότι μέχρι και 20% των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν σαν επιληπτικά στην πραγματικότητα δεν έπασχαν από επιληψία (Γιουρούκος, 1987, σ. 335).

Ο Σ. Γιουρούκος (1987, σ. 331 εξ.) αναφέρει ότι μέχρι και το 7% των παιδιών παρουσίασαν στη ζωή τους ένα τουλάχιστον επεισόδιο σπασμών οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ευκαιριακοί με μεγαλύτερη συχνότητα στην ηλικία 6 μηνών μέχρι 3 χρόνων.

Την τελευταία εικοσαετία η παιδιατρική άρχισε να ασχολείται περισσότερο με την επιληψία. Ο λόγος είναι ότι στο 80% των περιπτώσεων η έναρξη του συμπτώματος της επιληψίας συμβαίνει πριν από το 20ό έτος της ηλικίας και έπρεπε ο παιδίατρος να είναι σωστά ενημερωμένος (Παντελιάδης, 1987, σ. 11). Το ποσοστό νοσηρότητας της επιληψίας στην Ελλάδα ανέρχεται σε 0,7% και ο αριθμός των επιληπτικών σε 45-55 χιλιάδες. Σε γενικό πληθυσμό 120 χιλιάδων εμφανίζονται 47 νέες επιληψίες το χρόνο, ενώ στα παιδιά ο αριθμός αυτός είναι μεγαλύτερος (Παντελιάδης, σ. 11). Στις ηλικίες 5-14 ετών τα περιστατικά με υποτροπιάζουσες επιληπτικές κρίσεις κυμαίνονται από 4-8% του πληθυσμού. Σε μια πρόσφατη μελέτη που έγινε στις Η.Π.Α. (1989) βρέθηκε ότι η νόσος εμφανίζεται κατά 5,2 στα 1.000 του γενικού πληθυσμού σε παιδιά ηλικίας 0-4 ετών και κατά 4,6 στα 1.000, στα παιδιά και εφήβους 5-19 ετών (Wun Joung Kim, 1991, σ. 875). Κατά το Γιουρούκο (1987, σ. 331) υπάρχει η γνώμη ότι στην Ελλάδα πρέπει να υπάρχουν πάνω από 10.000 παιδιά με χρόνια επιληψία, όμως τα ποσοστά που έδειξε η μοναδική αξιόλογη ελληνική επιδημιολογική μελέτη που έγινε το 1973 από τον Ε. Παπούλια ήταν πολύ μικρότερα και αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η επιληψία αποτελεί κοινωνικό στίγμα και αποκρύπτεται συστηματικά, ιδίως στα κορίτσια για προφανείς λόγους (μελλοντικός γάμος κ.λπ.). Στην πραγματικότητα όμως εμφανίζεται σε ίση περίπτωση συχνότητα στα δύο φύλα. Σε άλλες χώρες η αναλογία αγόρια-κορίτσια είναι 12:10, στη χώρα μας βρέθηκε αναλογία 17:10.

Η κληρονομική μεταβίβαση της αρρώστιας είναι ένα γεγονός που απασχόλησε τον άνθρωπο από αρχαιότατων χρόνων. Πολλοί ερευνητές δέχονται ότι το σύμπτωμα επηρεάζεται και από γενετικούς και από περιβαλλοντικούς πα-

ράγοντες και ότι ο παράγων κληρονομικότητας παίζει ένα διαφορετικό ρόλο στην κάθε μορφή επιληψίας. Για παράδειγμα στις τυπικές αφαιρέσεις βρέθηκε ότι τα αδέρφια των αρρώστων παιδιών παρουσιάζουν κρίσεις σε συχνότητα 7-10% και παθολογικά ευρήματα στο ΗΕΓ σε ποσοστό 28%. Η συχνότητα εμφάνισης σπασμών οποιουδήποτε τύπου στους απογόνους των επιληπτικών φθάνει στο 8-12%. Στη μυοστατική-αστατική επιληψία τα αδέρφια παρουσιάζουν κρίσεις σε ποσοστό 13-20% και παθολογικά στοιχεία στο ΗΕΓ 40%. Στο petit mal στο 4% των αδελφών και στο grand mal στα ίδια ποσοστά με τις τυπικές αφαιρέσεις. (Παντελιάδης, σ. 23-24).

Η θνησιμότητα κατά τη διάρκεια της επιληπτικής κρίσης φθάνει για τον πρώτο χρόνο ζωής στο 10%, στην κροταφική επιληψία στο 5% ενώ στο 24% των επιληπτικών παιδιών η επιληψία γίνεται χρόνια.

Ταξινόμηση της επιληψίας

Πρώτη επίσημη ταξινόμηση έγινε στο 9ο Συνέδριο Νευρολογίας στη Ν. Υόρκη το 1969 και αναθεωρήθηκε το 1981:

I. Εστιακές (μερικές) επιληψίες.

A. Απλοί εστιακοί σπασμοί (χωρίς διαταραχή της συνείδησης)

1. Με κινητικά συμπτώματα.
2. Με σωματοαισθητηριακά συμπτώματα.
3. Με συμπτώματα από το αυτόνομο.
4. Με ψυχικά συμπτώματα.

B. Σύνθετοι εστιακοί σπασμοί (με διαταραχή της συνείδησης)

1. Απλοί εστιακοί σπασμοί που συνοδεύονται από διαταραχή της συνείδησης.
2. Σπασμοί με διαταραχή της συνείδησης από την αρχή.

Γ. Εστιακοί σπασμοί που εξελίσσονται σε δευτεροπαθείς γενικευμένους.

II. Γενικευμένες επιληψίες (με ή χωρίς σπασμούς).

A. 1. Αφαιρέσεις.

2. Άτυπες αφαιρέσεις.

B. Τονικοί, κλονικοί, τονικοκλονικοί σπασμοί (Grand mal)

Γ. Αμφιτερόπλευρη μυοκλονική επιληψία (Petit mal)

Δ. Μυοκλονική - αστατική επιληψία (ατονικοί σπασμοί)

III. Αταξινόμητες επιληψίες (περιλαμβάνεται ένας μεγάλος αριθμός κρίσεων που δεν μπορεί να καταταγεί σε καμιά ομάδα. Οι γνώσεις μας είναι ανεπαρκείς).

Περιγραφή των επιληπτικών προσβολών

A. Γενικευμένη τονικοκλονική επιληψία (Grand mal ή Μεγάλη επιληψία): Είναι ο συχνότερος τύπος επιληψιών στα παιδιά και παρατηρείται στο 70% των περιπτώσεων. Στα 3/5 των περιπτώσεων προηγείται της κρίσης η κατάσταση της αύρας (συχνότερα στους ενήλικες και πιο σπάνια στα παιδιά). Στην περίπτωση της αύρας ο ασθενής αντιλαμβάνεται ότι επίκειται κρίση. Την αύ-

ρα τη διακρίνουμε σε:

Κινητική: Τρομώδεις κινήσεις σε μια ομάδα μυών, αυτόματες κινήσεις όπως τρέξιμο ή κινήσεις απαλλαγής από τα ρούχα.

Αισθητική: Οσφρητικές, γευστικές, οπτικές κ.λπ. ψευδαισθήσεις, αναλαμπές φωτός, λέξεις, φράσεις, μούδιασμα, πόνοι κ.λπ.

Σπλαχνική: Περιέργη αίσθηση ή πόνος στο επιγάστριο.

Ψυχική: Συνδυασμός των πιο πάνω συμπτωμάτων. Πρόκειται για ένα προαίσθημα για επερχόμενη κρίση, γενική ανησυχία κ.λπ.

Η αύρα διαρκεί από μερικά δευτερόλεπτα μέχρι ώρες ή μέρες. Σε μερικές περιπτώσεις, πολλές ώρες πριν από την κρίση το παιδί γίνεται δύσθυμο ή ο ύπνος του διαταράσσεται ή τρέχει στην αγκαλιά της μητέρας του για να το προφυλάξει (Χασάπης, 1978, σ. 191-192).

Ο μεγάλος επιληπτικός σπασμός χαρακτηρίζεται από αιφνίδια έναρξη, πτώση στο έδαφος, με κίνδυνο τραυματισμού, και απώλεια της συνείδησης. Επιληπτική κραυγή που οφείλεται στην απότομη εκπνοή του αέρα από τις μισοκλεισμένες φωνητικές χορδές. Τα κάτω άκρα βρίσκονται σε έκταση, ενώ τα άνω άκρα εμφανίζουν μια μικρή κάμψη και οι παλάμες είναι σφιγμένες σε γροθιά. Πολλές φορές παρουσιάζουν κάμψη στους αγκώνες και στα γόνατα, κλίση του κεφαλιού μπροστά και οι βολβοί στραμμένοι προς τα πάνω ή στα πλάγια. Αυτή είναι η λεγόμενη *τονική φάση*. Τη φάση αυτή την διαδέχεται ύστερα από 30-60 δευτερόλεπτα η *κλονική φάση*. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από σπασμούς και απότομες εκτινάξεις του κεφαλιού ή των άκρων, μερικές φορές και του κορμιού. Μάτια στραμμένα προς τα πάνω και πίσω. Πιθανόν φωνές σαν γαργαρισμός αν οι σπασμοί καταλάβουν το διάφραγμα. Εμφάνιση του σημείου Babinski. Επίσης ταχυκαρδία, εφίδρωση, σιελόρροια, κυάνωση χειλιών και προσώπου. Συχνά παρατηρείται ακράτεια ούρων (σπάνια και κοπράνων) και δάγκωμα της γλώσσας. Η φάση αυτή διαρκεί 0,5-1' και ακολουθεί ύπνος διάρκειας μερικών λεπτών μέχρι μερικών ωρών. Κατά τη διάρκεια της κρίσης ο ασθενής βρίσκεται σε κατάσταση αμνησίας.

Στα μικρά παιδιά και βρέφη δεν παρατηρείται ο διαχωρισμός των δυο πιο πάνω φάσεων, αλλά τα τονικά και κλονικά φαινόμενα εναλλάσσονται, υπάρχει δε περίπτωση το παιδί να αρχίσει να τρέχει πριν πέσει κάτω (δρομοληψία) (Χασάπης, 1978, σ. 193).

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της επιληψίας σε μερικές περιπτώσεις παρατηρούνται επανειλημμένες προσβολές με μεσοδιαστήματα αποκατάστασης της συνείδησης (πυκνοληψία) ή μια συνεχής διαδοχή προσβολών (*status epilepticus*) που μπορεί να προκαλέσει και το θάνατο. Οι κρίσεις μπορεί να συμβούν κάθε χρόνο, κάθε έξι μήνες, κάθε μήνα κ.λπ., στον ύπνο ή σε εγρήγορση (Χασάπης, σ. 194). Κατά τον Janz διακρίνουμε τρεις τύπους *Grand mal* με βάση τη σχέση ύπνος/εγρήγορση (βλ. Παντελιάδης, 1987, σ. 69 ε.ε.): α) Το *Grand mal* του ύπνου που έχει συχνότητα 45% και προσβάλλει όλες τις ηλικίες. β) Το *Grand mal* της αφύπνισης με συχνότητα 34% που προσβάλλει τις ηλικίες 10-25 ετών και γ) Το διάσπαρτο *Grand mal* με συχνότητα 21% που προσβάλλει όλες τις ηλικίες.

B. Μικρή επιληψία ή ακινητικοί σπασμοί ή Petit mal ή ιδιοπαθής «πρωτοπαθής» τύπος του Lennox-Gastaut.

Πρόκειται για ελαφρές επιληπτικές προσβολές που προκαλούν μια στιγμιαία απώλεια της συνείδησης, δεν παρατηρούνται σπασμοί και πολύ σπάνια παρατηρείται αύρα. Συχνά καλούνται *αφαιρέσεις*. Στα παιδιά παρατηρείται στα 1-2% των επιληπτικών συνδρόμων και τα αγόρια προσβάλλονται δυο φορές συχνότερα από τα κορίτσια, ενώ το 37% των ασθενων έχουν θετικό κληρονομικό ιστορικό σπασμών (Παντελιάδης 1987, σ. 77). Χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι οι κινήσεις των άνω άκρων και ώμων με ταυτόχρονη κάμψη της κεφαλής. Πτώση του παιδιού στο έδαφος. Αν οι σπασμοί δεν είναι έντονοι το παιδί δεν πέφτει, αλλά παρατηρείται μια στιγμιαία κάμψη στα γόνατα και στο κεφάλι. Στο 50% των περιπτώσεων παρατηρείται μιας πολύ μικρής διάρκειας απώλεια της συνείδησης. Ο ασθενής συνήθως, κατά τη στιγμή της προσβολής, προσηλώνει το βλέμμα του για μερικά δευτερόλεπτα και επανέρχεται στην προηγούμενη ασχολία του χωρίς να θυμάται την κρίση.

Στο 54% των περιπτώσεων της επιληψίας αυτής της μορφής οι κρίσεις σταματούν πριν την ηλικία των 7 ετών, στο υπόλοιπο ποσοστό η πορεία είναι δυσμενής.

Οι αφαιρέσεις: Άλλες ονομασίες είναι: κλασσικό Petit mal, πυκνοληψία, σύνδρομο Friedmann. Το κύριο χαρακτηριστικό των σπασμών αυτών είναι ότι εμφανίζονται απότομα και προσβάλλουν κυρίως τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Συνοδεύονται από προσήλωση του βλέμματος, στροφή των βολβών προς τα πάνω, το στόμα λίγο ανοικτό, κεφάλι και στήθος προς τα πίσω. Πλήρη αμνησία. Αν οι αφαιρέσεις διαρκούν λιγότερο από 5'', συνήθως διαφεύγουν της προσοχής. Συχνά εμφανίζονται *πυκνοληπτικά* με 100 αφαιρέσεις την ημέρα.

Petit mal status: Στην περίπτωση που οι αφαιρέσεις διαρκέσουν πολλές ώρες, τα παιδιά εμφανίζουν βραδύτητα, διαταραχές προσανατολισμού και συμπεριφοράς, μπορούν δε να μιλήσουν ή να εκτελέσουν απλές εντολές. Σε άλλες περιπτώσεις κάνουν κινήσεις αυτοματισμού ή κυκλοφορούν άσκοπα στο δρόμο χωρίς να αναγνωρίζουν πράγματα και πρόσωπα.

Αιτιολογία της επιληψίας

α. Κληρονομικότητα. Οι διάφορες στατιστικές έρευνες έδειξαν ότι ο παράγων κληρονομικότητας παίζει σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία. Σε πολλές περιπτώσεις η κοινωνία αντιδρά σε γάμους μεταξύ επιληπτικών, μάλιστα δε στην Αμερική μέχρι τις αρχές του αιώνα επέτρεπαν το γάμο μεταξύ επιληπτικών μόνον αν προηγείτο στείρωση. Όταν ένας μονοωικός δίδυμος παρουσιάσει επιληψία, ο κίνδυνος για τον άλλο είναι 60%. Μεταξύ αδελφών η πιθανότητα φθάνει στο 7-8% και όταν ο ένας από τους γονείς έχει επιληψία η πιθανότητα για το παιδί είναι 2,5%, στην περίπτωση και των δύο γονέων ο κίνδυνος φθάνει στο 25%-40%. Έχει βρεθεί δε ότι οι επιληπτικές μητέρες έχουν κάπως μεγαλύτερη γεννητικότητα από το συνηθισμένο (Γιουρούκος, 1987, σ. 341).

Κατά τον Brain εκείνο που κληρονομείται στους επιληπτικούς είναι μια φλοιική δυσρυθμία. Πάντως ηλεκτροεγκεφαλογραφικές ανωμαλίες παρατηρήθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε συγγενείς επιληπτικών παρά σε συγγενείς μη επιληπτικών (Χασάπης, σ. 196-197).

β. Άλλες αιτίες. Αναφέρονται αιτίες όπως αυξημένη ενδοκρανιακή πίεση, εγκεφαλίτιδες, μηνιγγίτιδες, σύφιλη, διάφορα τραύματα του νεογέννητου, κυκλοφοριακές διαταραχές, εξωγενή δηλητήρια, δηλητηρίαση από μονοξειδίο, μεταβολικές διαταραχές. Οι ψυχολογικοί παράγοντες δεν έχει βρεθεί αν προκαλούν επιληψία. Πολλοί ερευνητές βρήκαν ότι οι πιο πολλοί επιληπτικοί παρουσίασαν εγκεφαλικές αλλοιώσεις ή άλλες βλάβες (όγκοι) (Χασάπης, σ. 197), στην περίπτωση δε της εστιακής επιληψίας έχουν αναφερθεί ιάσεις κατόπιν χειρουργικής επέμβασης και αφαίρεσης της επιληπτικής εστίας (Συρίγου-Παπαβασιλείου, σ. 2045).

Η ζωή του επιληπτικού παιδιού

Ι. Στο σχολείο.

Η επιληψία είναι μια γέφυρα που ενώνει τα ερευνητικά ενδιαφέροντα νευρολόγων, ψυχιάτρων, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων (Hoare, 1987, σ. 654). Πράγματι τα επιληπτικά παιδιά παρουσιάζουν αυξημένα εκπαιδευτικά προβλήματα και διαταραχές της συμπεριφοράς και η ψυχοπαιδαγωγική τους αντιμετώπιση είναι αναγκαία. Στις Η.Π.Α. βρέθηκε ότι το 16% των παιδιών αυτών χρειάζονται ειδική βοήθεια στο σχολείο. Στην Ιταλία το 17% σημειώνουν σχολική αποτυχία, ενώ μια μελέτη που έγινε στην Αγγλία έδειξε ότι μόνο το 1/3 των επιληπτικών παιδιών πήγαινε καλά στο σχολείο (Συρίγου-Παπαβασιλείου, σ. 2045).

Το νοητικό ηλικίο των παιδιών με ιδιοπαθή επιληψία είναι φυσιολογικό, ενώ στα παιδιά με δευτεροπαθή επιληψία είναι κάτω του φυσιολογικού. Βρέθηκε ότι το 1/3 των παιδιών αυτών παρουσιάζουν νοημοσύνη κάτω του φυσιολογικού, ενώ η περίπτωση επιληψίας στα διανοητικώς ανάπηρα παιδιά παροτρύνεται σε ποσοστό από 3% ως 32%, ανάλογα με το βαθμό νοητικής καθυστέρησης, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός νοητικής καθυστέρησης τόσο αυξάνεται το ποσοστό επιληπτικών κρίσεων (W. Jung Kim, 1991, σ. 877). Κατά τον Kaplan υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες παιδιών σε σχέση με την έκπτωση της νοημοσύνης: 1. Επιληψία και νοητική ανεπάρκεια να συνυπάρχουν από την αρχή και να έχουν κοινή αιτιολογία. 2. Αρχικά η νοητική ανεπάρκεια και αργότερα να εμφανιστεί η επιληψία. 3. Αρχικά το παιδί έχει κανονική νοημοσύνη με την επιληψία εκπίπτει (επιληπτική άνοια). 4. Η νοημοσύνη του επιληπτικού παιδιού να μην επηρεάζεται από την ασθένεια (Χασάπης, σ. 197).

Στη Μεγάλη Βρετανία το 97% των επιληπτικών παιδιών με ιδιοπαθή επιληψία φοιτούν σε κανονικό σχολείο, ενώ με δευτεροπαθή επιληψία το ποσοστό πέφτει στο 40%, συνολικά δε το 80% των επιληπτικών παιδιών φοιτά σε κανονικό σχολείο, από τα πιο πάνω δε ποσοστά στο σχολείο θα παρουσιάσει κρίσεις το 20-25% (Γιουρούκος, σ. 339). Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά είναι η σοβαρότητα και ο τύπος των σπασμών, τα αντιε-

πιληπτικά φάρμακα και το φύλο του παιδιού. Για άγνωστους μέχρι τώρα λόγους τα αγόρια με επιληψία θεωρείται ότι έχουν ιδιαίτερο κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. (Συρίγου-Παπαβασιλείου, σ. 2045).

Στην περίπτωση των συχνών αφαιρέσεων το παιδί πολλές φορές δεν το αντλαμβάνεται, διακόπτεται η σκέψη του και ίσως να τιμωρηθεί από το δάσκαλο για απροσεξία ή αφηρημάδα αν αυτός δεν είναι ενήμερος για την κατάσταση του παιδιού. Συνήθως στο σχολείο και στο σπίτι λείπει η προτροπή για επιτυχίες, και οι πρωτοβουλίες δεν επιβραβεύονται, έτσι τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους και του αυτοσεβασμό τους και απογοητεύονται.

Ο δάσκαλος, εκτός των κάποιων θεωρητικών γνώσεων που πρέπει να έχει, πρέπει να γνωρίζει και το πώς θα αντιμετωπίσει μια κρίση που θα του τύχει μέσα στην τάξη. Ο ρόλος του είναι σημαντικός διότι αυτός με τη στάση του θα «διδάξει» τους συμμαθητές του επιληπτικού παιδιού ότι δεν πρόκειται για κάποια αναπηρία ή κάποια «ιερή νόσο». Έχει αποδειχθεί ότι οι συμμαθητές του επιληπτικού παιδιού ανέχονται καλύτερα τις κρίσεις από όσο οι ενήλικοι (Γιουρούκος, 1987, σ. 339).

Ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση έχει βρεθεί ότι φθάνει στο 50% των επιληπτικών παιδιών με μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια (Γιουρούκος, σ. 340).

Άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο είναι:

— Απομόνωση από τις παρέες.

— Η νοοτροπία των δασκάλων: Προτροπές για να μην κουράζεται «πνευματικά» ή να μάθει καλύτερα μια τέχνη. Φόβος του δασκάλου για τις κρίσεις ή μήπως «κολλήσουν» τα άλλα παιδιά.

Ανάλογη είναι και η συμπεριφορά της οικογένειας. Οι γονείς αποφεύγουν να ενημερώνουν το σχολείο για τις επιληπτικές κρίσεις του παιδιού, έτσι στο σχολείο το παιδί μπορεί να λάβει μέρος σε κοπιαστικές ασκήσεις της γυμναστικής. Βέβαια δεν υπάρχει αντένδειξη για σωματική άσκηση του παιδιού, όμως κάποια αθλήματα που για τα άλλα παιδιά είναι τελείως ακίνδυνα κρίνονται επικίνδυνα για τα επιληπτικά παιδιά λόγω του φόβου σοβαρού τραυματισμού σε περίπτωση κρίσης (κολύμβηση, αναρριχήσεις σε δέντρα, ποδηλασία σε πολυσύχναστους δρόμους).

Φοίτηση των επιληπτικών παιδιών σε ιδρύματα δε συνιστάται, εκτός αν τα προβλήματα είναι πολύ σοβαρά και αξεπέραστα. Στο εξωτερικό, για την περίπτωση αυτή έχουν ιδρυθεί ειδικά σχολεία-οικοτροφεία, όπου οι κρίσεις δεν αποτελούν πρόβλημα αφού όλοι παρουσιάζουν συχνά κρίσεις. Τέτοιο κέντρο είναι το "David Lewis Centre for Epilepsy" στο Cheshire της Αγγλίας (Γιουρούκος, σ. 340).

Έχει βρεθεί σχέση μεταξύ λόγου και επιληψίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και για την περίπτωση αυτή. Κατά τη Γ. Βελέζη (σ. 2046) ανάμεσα στο λόγο και την επιληψία υπάρχει πολύπλοκη και αμοιβαία σχέση. Σε μερικούς δε ασθενείς μπορεί η δραστηριότητα του λόγου να προκαλέσει κρίσεις και σε άλλες περιπτώσεις οι ίδιες οι κρίσεις να διαταράξουν το λόγο με διάφορους τρόπους. Κατά την ίδια συγγραφέα, μερικές μορφές επιληψίας που προκαλούνται από το λόγο είναι:

1. **Επιληψία διαβάσματος.** Συμπτώματα: κατά τη διάρκεια του διαβάσματος αιφνίδιες κινήσεις της σιαγόνας, σφίξιμο στο λαιμό, πίεση στο κεφάλι. Θετικό οικογενειακό ιστορικό σε περισσότερους από 25% των ασθενών.

2. **Γραφειογενετική επιληψία.** Ύστερα από δραστηριότητες γραφής μπορεί να προκληθούν αφαιρέσεις μέχρι και σπασμοί στο χέρι που γράφει ή σε όλο το σώμα.

3. **Επιληψία ομιλίας και τραγουδιού.** Σπάνιος τύπος επιληψίας του λόγου. Οι κρίσεις προκαλούνται κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ή της απαγγελίας ποιήματος.

4. **Επιληψία που προκαλείται από την ακουστική αντίληψη της ομιλίας ή άλλων ακουστικών ερεθισμάτων** (θόρυβος, μουσική, τόνοι, προφορικά μηνύματα που ενδιαφέρουν τον ασθενή).

Αντίστροφα, κατά τη διάρκεια μιας κρίσης διαταράσσεται ο λόγος. Στην μεγάλη κρίση (*Grand mal*) η ομιλία καταστέλλεται. Μπορεί όμως να εμφανισθούν μη εθελοντικές εκφράσεις που επαναλαμβάνονται συνεχώς, κραυγές ή βρῖσιμο. Αν ο ασθενής καταφέρει να γράψει, η γραφή εμφανίζεται αλλοιωμένη. Τα παιδιά κατά τη μεγάλη κρίση δεν κατανοούν το λόγο ή διάφορους άλλους ήχους. Μερικές φορές παρατηρείται σε επιληπτικούς στο ενδιάμεσο των κρίσεων να κυριεύονται από τάση *υπεργραφίας*, να γράφουν με μεγάλες λεπτομέρειες που συχνά τις επαναλαμβάνουν.

Ενέργειες του δασκάλου σε περίπτωση κρίσης

Στις μικρές προσβολές δε χρειάζεται παρέμβαση. Στι μεγάλες, αν προηγηθεί «αύρα», βάζουμε ανάμεσα στα δυο σαγόνια του παιδιού ένα σκληρό λάστιχο ή ένα μολύβι. Προσοχή στα δάχτυλά μας διότι υπάρχει κίνδυνος να τα κόψει. Ξαπλώνουμε το παιδί ανάσκελα, απελευθερώνοντας το λαιμό από σφικτά ρούχα και το κρατάμε από τους ώμους και τα γόνατα. Προστατεύουμε το παιδί και μετά την κρίση, διότι βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης. Το μεταφέρουμε σε κρεβάτι ή στο σπίτι του (Χασάπης, σ. 200).

Κοινωνική προσαρμογή και προσωπικότητα

Η εξέλιξη των επιληπτικών παιδιών ποικίλλει. Πολλά έχουν γραφεί για τη λεγόμενη «επιληπτική προσωπικότητα» των παιδιών και εφήβων, αλλά η αξία τους είναι υπό ερωτηματικό. Είναι επιπόλαιο να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι διαταραχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της αρρώστιας. Μάλλον οφείλονται σε άλλους παράγοντες, όπως το σοκ όταν κατανοήσουν την κατάστασή τους, η αποφυγή φίλων από το φόβο της κρίσης, η χρήση της αρρώστιας τους για αποκόμιση πλεονεκτημάτων κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια της πρώιμης περιόδου του σχηματισμού της προσωπικότητας, παιδιά με νευροεπιληπτικές ανωμαλίες μπορεί να εμφανίσουν χαρακτηριστικά *δύσκολης* ιδιοσυγκρασίας που είναι ένδειξη για τη μετέπειτα προσωπικότητα και ψυχολογική τους λειτουργία (W. Jung Kim, σ. 876).

Σαν αποτέλεσμα της αντίδρασης στην αρρώστια του, ένα επιληπτικό παιδί μπορεί να παρουσιάσει τα εξής χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του: εγωκεντρισμό, αυταρέσκεια, επιμονή, περίεργη θρησκευτικότητα, εμμονή στις

λεπτομέρειες, παρορμητικότητα, εριστικότητα, συναισθηματική αστάθεια (Χασάπης, σ. 198). Δεν υπάρχουν στοιχεία για αυτοκτονικές τάσεις στα παιδιά και στους έφηβους, όμως στους ενήλικες ο κίνδυνος αυτοκτονίας είναι 4-5 φορές μεγαλύτερος από το γενικό πληθυσμό (W.J. Kim, σ. 876).

Σε μια έρευνα μεταξύ δύο ομάδων εφήβων, η μια ομάδα είχε πολλές κρίσεις και νευρολογικά ευρήματα, η άλλη είχε γίνει καλά, έστω κι αν χρειαζόταν φαρμακευτική αγωγή. Στη δεύτερη ομάδα βρέθηκε ότι τα ψυχολογικά προβλήματα ήταν πολύ πιο έντονα. Τα άτομα της πρώτης ομάδας είχαν δεχθεί το πρόβλημά τους και το αντιμετώπιζαν ρεαλιστικά διότι το γεγονός ήταν γνωστό στο περιβάλλον τους. Τα άτομα με λίγες κρίσεις (που κατά κανόνα τις έκρυβαν) είχαν περισσότερο άγχος (Μιχελογιάννης, 1981, σ. 168).

Η κοινωνική κατάσταση των επιληπτικών ατόμων δεν είναι ρόδινη. Το 40% έχει προβλήματα εξεύρεσης εργασίας. Στην Ελλάδα το 20% παραμένουν αγράμματοι, 35% αποφοίτησαν από το γυμνάσιο και 10% από ανώτατη σχολή. Ο γάμος των επιληπτικών αντιμετωπίζεται με προκατάληψη, έχει δε παρατηρηθεί ότι σημαντικός αριθμός επιληπτικών εμφανίζει σεξουαλική αδιαφορία (Γιουρούκος, σ. 341).

Προβλήματα υπάρχουν και στη ζωή της οικογένειας. Κατά τη διάγνωση επικρατεί τρόμος, άρνηση και δυσπιστία. Αισθήματα ενοχής από τους γονείς ιδίως αν υπάρχει οικογενειακό ιστορικό επιληψίας. Φόβοι ότι το παιδί θα πεθάνει κατά τη διάρκεια της κρίσης. Υπάρχει περίπτωση οι γονείς για λόγους ψυχολογικής άμυνας να αποδίδουν ευθύνες σε άσχετους παράγοντες (κάποιο κτύπημα, εμβόλιο, μαιευτήρα, παιδίατρο κ.λπ.). Είναι γεμάτοι με φόβους και άγχος. Βρέθηκε ότι ο βαθμός άγχους και ανασφάλειας σε οικογένειες επιληπτικών παιδιών είναι υψηλότερος σε σχέση με οικογένειες παιδιών με μεσογειακή αναιμία (Γιουρούκος, σ. 336). Μια ενδιαφέρουσα έρευνα έγινε μεταξύ των αδελφών δύο ομάδων παιδιών με επιληψία, μιας ομάδας που πρόσφατα έγινε διάγνωση και μιας άλλης ομάδας που έπασχε από χρόνια επιληψία. Ο δείκτης ενόχλησης (disturbance) μεταξύ των αδελφών της ομάδας με τη χρόνια επιληψία ήταν αξιολογώτερος σε σχέση με την ομάδα με πρόσφατη διάγνωση, υποδηλώνοντας ότι συνεχιζόμενη επιληψία έχει αντίθετα αποτελέσματα στην υγεία των αδελφών (Hoare, 1987, σ. 652).

Το επιληπτικό παιδί στην οικογένεια υπερπροστατεύεται, του επιβάλλονται περιορισμοί στο παιχνίδι και στις εξόδους, ενώ δεν είναι ασυνήθιστες οι τάσεις των γονέων για απόρριψη του παιδιού, ακόμα και «φαρμακευτική κατοποίηση». Στην επαρχία παρατηρείται απόκρυψη της αρρώστιας. Οι μητέρες επιληπτικών παιδιών παρουσιάζουν νευρωσικές εκδηλώσεις. Πάντως, οι περισσότερες οικογένειες προσαρμόζονται στο πρόβλημα και αναπτύσσουν ιδιαίτερες ικανότητες στην αντιμετώπιση των διαφόρων δυσκολιών.

Κατά τη δεύτερη παιδική ηλικία συνήθως παρατηρείται ο μικρός παροξυσμός, ενώ κατά την περίοδο της ήβης εκδηλώνεται ο μεγάλος. Οι προσβολές με την πάροδο του χρόνου γίνονται πιο συχνές και αυτό επηρεάζει την προσωπικότητα του αρρώστου (Μεγάλη Ιατρική Εγκυκλ., Τόμος II, σ. 187).

Από νομικής πλευράς ο επιληπτικός δεν είναι ανεύθυνος, εκτός αν έκανε

την εγκληματική πράξη κατά τη διάρκεια της κρίσης (Ζακόπουλος, σ. 281). Στις περισσότερες χώρες απαγορεύεται να οδηγούν οχήματα μαζικής συγκοινωνίας ή επαγγελματικά οχήματα. Ιδιωτικά οχήματα επιτρέπεται να οδηγούν αν έχουν περάσει δύο ως τρία χρόνια χωρίς κρίση. Οι επιληπτικοί δημιουργούν τροχαία σε διπλάσιο ποσοστό από τους άλλους οδηγούς. Από το στρατό απαλλάσσονται ή αν το επιθυμούν υπηρετούν ως βοηθητικοί.

Προβλήματα — οργάνωση

Κατά τον Ι. Μιχελογιάννη (1981, σ. 169-170), τα προβλήματα που πιθανόν μπορεί να συναντήσει ο παιδίατρος έχουν σχέση: Με τις σχέσεις παιδιού και γονέων, με τις αντιδράσεις των γονέων στη διάγνωση, τυχόν κακοποίηση του παιδιού κατά την κρίση, τη συμπαράσταση ή όχι των γονέων, τις σχέσεις του επιληπτικού παιδιού με τ' αδέρφια του, επιληπτικό παιδί και σχολείο κ.λπ.

Σε περιπτώσεις που η φαρμακευτική θεραπεία είναι ανεπαρκής, υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα, διαταραχές συμπεριφοράς κ.λπ. Η αντιμετώπιση πρέπει να γίνεται από ομάδα ειδικών που πρέπει να περιλαμβάνει παιδίατρο, παιδονευρολόγο, νευροφυσιολόγο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, φυσικοθεραπευτή, τεχνική υποστήριξη κ.λπ. (Γιουρούκος, 1987, σ. 342-43 και Γενεράλη κ.ά., 1975).

Διάγνωση — Θεραπεία

Στη διάγνωση της αρρώστιας βοήθησε πολύ το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (ΗΕΓ). Πρώτος ο Η. Berger το 1929 κατόρθωσε να περιγράψει σε χαρτί τα βιοηλεκτρικά δυναμικά. Ο ηλεκτροεγκεφαλογράφος είναι μια συσκευή που φέρει ηλεκτρόδια τα οποία τοποθετούνται στο κεφάλι σε συμμετρικές θέσεις. Στα μεσοδιαστήματα των κρίσεων το ΗΕΓ δείχνει μια ανώμαλη καταγραφή κυμάτων, έχει παρατηρηθεί όμως ότι ένα 10-20% των επιληπτικών παρουσιάζει φυσιολογικό ΗΕΓ (W.W. Sutherland κ.ά., 1991).

Κίνδυνος θανάτου υπάρχει μόνο στην περίπτωση του Status epilepticus, όμως μολονότι η επιληψία δεν είναι αιτία θανάτου, οι επιληπτικοί κατά κανόνα δεν έχουν μακρά διάρκεια ζωής (Μεγ. Ιατρ. Εγκυκλ. τ. II, σ. 187). Έχουν παρατηρηθεί και αυτόματες ιάσεις και μερικοί συγγραφείς αναφέρουν ιάσεις μέχρι και 27%. Οι θεραπείες μπορεί να είναι φαρμακευτικές ή και χειρουργικές. Ένα από τα καταλληλότερα φάρμακα είναι η *φαινοβαρβιτάλη* (κατά των σπασμών). Προβλήματα κατά τη φαρμακευτική θεραπεία αναφέρονται η χορήγηση μικρής δόσης από το γιατρό, ο ταχύτερος μεταβολισμός ή μειωμένη απορρόφηση από τον οργανισμό και η μη τακτική χορήγηση του φαρμάκου. (Γιουρούκος 1979, σ. 360-363. E. Fisher κ.ά. 1992).

Βιβλιογραφία

1. Βελέζη Γ.: «Λόγος και Επιληψία», στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλ.* Τομ. Α', Εκδ. Ελλ. Γράμματα, σσ. 2046-2047.

2. Γενεράλη Α., κ.ά., «Σχέδιον ιδρύσεως και λειτουργίας προστατευομένου εργαστηρίου ημέρα υπό της Ελληνικής Εθνικής Ενώσεως κατά της επιληψίας», στο π. *Εκλογή*, 35 (1975), σσ. 19-25.
3. Γιουρούκος Σ. κ.ά. «Μέτρηση στάθμης φαινοβαρβιτάλης στο αίμα των παιδιών με σπασμούς», *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Παν/μίου Αθηνών*, 1979, 23:360-363.
4. Γιουρούκος Σ., «Ιατροκοινωνικά προβλήματα της παιδικής επιληψίας», στο *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, τόμος 1ος, μέρος 3ο, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1987, σσ. 331-345.
5. Ζακόπουλος Ν., *Ο γιατρός της οικογένειας*. Εκδ. Βλάσση. Αθήνα.
6. Μιχελogiάννης Ι., *Επιληψία στα παιδιά*. Αθήνα 1981.
7. *Μεγάλη Ιατρική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος Β. Έκδ. «Χρυσός τύπος». Αθήνα.
8. Παντελιάδης Χ., *Σπασμοί και επιληψίες στην παιδική ηλικία*. Έκδ. Β, εκδ. Γιαχούδης-Γιαπούλης. Θεσ/κη 1987.
9. Συρίγου-Παπαβασιλείου Α., «Επιληψία», στην *Παιδαγ. Ψυχολ. Εγκ.* Τόμος Α, σσ. 2043-2046.
10. Χασάπης Ι., *Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας*. Έκδ. Βασιλόπουλος. Αθήνα 1978. (Κεφ. «Η επιληψία» σσ. 191-201).

Ξένη

1. *Epilepsia*, "Workshop on Infantil Spasms", 33(1): 195, 1992.
2. Fisher E., κ.ά., Valproate Metabolites in Serum and Urine During Antiepileptic Therapy in Children with Infantil Spasms...", *Epilepsia*, 33(1): 165-171, 1992.
3. Hoare P., "Children with Epilepsy and their Families", *Journal Child Psychology and Child Psychiatry*, Vol. 28, No 2, pp. 651-655, 1987.
4. Sutherland W., κ.ά., "Localization of Partial Epilepsy Using Magnetic and Electric Measurements", *Epilepsia*, 32 (Suppl. 5): S29-S40, 1991.
5. Wun Jung Kim, "Psychiatric Aspects of Epileptic Children and Adolescents", *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30:6, Nov. 1991, p. 874-886.