

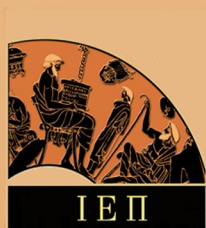
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research



ΤΕΥΧΟΣ 14

2016

ISSUE 14

Αθήνα / Athens

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΜΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πρόεδρος της Συντακτικής Επιτροπής)

ΚΩΣΤΑΣ ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΝΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΜΑΡΙΑ-ΤΑΤΙΑΝΑ ΣΠΑΝΕΛΛΗ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ ΧΑΛΚΙΑ-ΘΕΟΔΩΡΙΔΟΥ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΤΑΜΟΥΛΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Σύμβουλος Γ' του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΣΤΑΜΟΥΛΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Σύμβουλος Γ' του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΘΑ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΡΓΥΡΩ, Προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Φιλολογική επιμέλεια

Βασιλική Καραμπέτσου

Επιμέλεια έκδοσης

Τριαντάφυλλος Μπαταργιάς

MENTORAS

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο *MENTORAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του ΙΕΠ. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.

β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του ΙΕΠ

Γεράσιμος Κουζέλης

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Γεωργία Φέρμελη

ISSN 2529-1211

Copyright © 2016 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υπ.Π.Ε.Θ., Αθήνα

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων, Περιοδικό *MENTORAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ.: 210 6014206

E-mail: mentor@iep.edu.gr

Ιστοθέση: www.iep.edu.gr/library

Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 14
2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΟΤΟΒΟΣ	4	<i>Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του Γεωργίου Ράλλη μέσα από τον Τύπο της Εποχής</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ ΚΕΡΑΜΙΔΑ ΜΑΡΙΑ ΚΑΜΑΡΙΩΤΟΥ	18	<i>Τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ένταξης των Νέων Εκπαιδευτικών και η Συμβολή τους στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης</i>
ΑΘΗΝΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ	37	<i>Σχολικός Εκφοβισμός: Απόψεις Εκπαιδευτικών για τα Χαρακτηριστικά Θύτη και Θύματος</i>
ΓΙΟΥΛΗ (ΑΓΓΕΛΙΚΗ) ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ	51	<i>Η Αξιοποίηση της Εικόνας στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας</i>
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΕΝΤΖΕΛΑ	66	<i>Η «Αίσθηση του Ανήκειν» Μαθητών Γυμνασίου και ο Ρόλος της στη Σχολική Επιτυχία. Προοπτικές και προβληματισμοί</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΧΑΤΟΥΠΗΣ	98	<i>Ανατροφοδότηση και Σχολική Επίδοση: Ανασκόπηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας</i>
ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΟΥΔΑ	111	<i>Διδιαλεκτική Εκπαίδευση και Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας: Παραδείγματα από τα Ιδιώματα της Μυτιλήνης</i>
ΙΩΑΝΝΑ ΣΥΡΙΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ-ΙΩΑΝΝΑ ΛΟΥΚΕΡΗ	125	<i>Παράγοντες Αποτυχίας της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου: Μια Βιβλιογραφική Επισκόπηση</i>
ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΓΚΟΡΤΣΑ ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΛΚΟΥΚΕΡΗΣ ΙΩΑΝΝΑ ΣΥΡΙΟΥ ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΤΑΒΟΥΛΑΡΗ	139	<i>CIPP: Αξιολόγηση και Βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών</i>
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	150	<i>Άτομα με Αναπηρία Όρασης και Διερεύνηση της Ακρίβειας Ανάγνωσης μέσω του Κώδικα Braille</i>
ΜΑΡΙΑ ΠΑΤΣΗ	167	<i>Η έννοια του πολλαπλού στη Χαρακτική τέχνη</i>

Πρόλογος

Η δημοσίευση του παρόντος τεύχους σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα του εκπαιδευτικού περιοδικού *Μέντορας*, ψηφιακού εφεξής, υπό τη σκέπη πλέον του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η ενδεκαετής πρώτη περίοδος κυκλοφορίας του *Μέντορα*, από το 1999, ήταν συνυφασμένη με τη λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που είχε αναλάβει την πρωτοβουλία της έκδοσής του. Στο διάστημα αυτό στις σελίδες του φιλοξενήθηκαν 154 άρθρα, που κάλυψαν ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επιστημονικών θεμάτων με επίκεντρο την ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, μετά την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την ταυτόχρονη ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2011 η κυκλοφορία του περιοδικού σταμάτησε. Σήμερα, έξι χρόνια μετά την αναστολή της έκδοσης του *Μέντορα*, είμαστε στην ευχάριστη θέση να αποκαταστήσουμε αυτή την έλλειψη παρουσιάζοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα το 14^ο τεύχος του περιοδικού.

Φιλοδοξία μας είναι να δώσουμε συνέχεια στην αρχική εκδοτική πρωτοβουλία προχωρώντας ταυτόχρονα στις αλλαγές που θα συμβάλουν στην εναρμόνισή της με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις και ανάγκες. Οι αλλαγές αυτές αποτυπώνονται βεβαίως συμβολικά στην ψηφιακή μορφή του περιοδικού. Αφορούν όμως κυρίως τις ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης και τις τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας.

Όπως αποτυπώνεται στη λειτουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο σημερινός σχεδιασμός σχολικών υλικών, προγραμμάτων, και διαδικασιών, όπως και ο χαρακτήρας των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων εμπλέκει όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής κοινότητας και των τριών βαθμίδων, σε μια διαρκή μετάβαση από την έρευνα στην πρακτική εφαρμογή και αντιστρόφως. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όλο και πιο συστηματικά να δοκιμάζουν πρακτικές, να τις μελετούν και να συνεισφέρουν στη βελτίωση και τον ανασχεδιασμό τους. Καλούνται να αναπτύξουν ένα επιστημονικό ερευνητικό ενδιαφέρον και μια ανάλογη στάση κατά την άσκηση του λειτουργήματός τους. Καλούνται να εκθέτουν θεωρητικά τα συμπεράσματα του πρακτικού ελέγχου της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών επιλογών της πολιτείας. Καλούνται να κρίνουν αναστοχαστικά και τη δική τους συμμετοχή, ως μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ως συλλογικότητας, στην εφαρμογή και τον έλεγχο μεθόδων, εργαλείων και πολιτικών. Ο νέος *Μέντορας* σε αυτή την κοινότητα εκπαιδευτικών απευθύνεται, από αυτή τροφοδοτείται και αυτήν παρουσιάζει: το έργο της, τις έρευνές της, τις ιδέες και μελέτες της.

Η αρτιότητα των δημοσιευόμενων άρθρων και ερευνητικών εργασιών επιδιώκεται να εξασφαλιστεί, όπως και στο παρελθόν, με την αξιοποίηση συστήματος κριτών, οι οποίοι επιλέγονται βάσει του επιστημονικού κύρους και της αναγνωρισμένης εμπειρίας τους στο θεματικό πεδίο κάθε εργασίας που προτείνεται προς δημοσίευση. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας είναι καλώςδεχτη κάθε εποικοδομητική πρόταση.

Ελπίζουμε πως το περιοδικό θα γίνει αληθινός «μέντορας» των εκπαιδευτικών που αναζητούν μεθοδικά απαντήσεις στα ερωτήματα της δουλειάς τους. Και κυρίως πως θα το οικειοποιηθούν, θα το κάνουν δικό τους. Του ευχόμαστε λοιπόν καλό ταξίδι.

Ο Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Γεράσιμος Κουζέλης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του Γεωργίου Ράλλη μέσα από τον τύπο της εποχής

Σωτήριος Γκότοβος

Περιφερειακή Δ/ση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε την εικόνα του πολιτικού Γεωργίου Ράλλη, ο οποίος διετέλεσε υπουργός Παιδείας κατά τη διετία 1976-77, όπως παρουσιάζεται μέσα από τις αναφορές του ημερήσιου τύπου. Από τον ημερήσιο τύπο της εποχής επιλέγουμε τις εφημερίδες «Καθημερινή» και «Ελευθεροτυπία» και αναλύουμε τις αναφορές τους στο Γ. Ράλλη κατά την περίοδο της θητείας του στο Υπουργείο Παιδείας και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνδέθηκε με το όνομά του με βάση τη συχνότητα, την έκταση, και τη θέση προβολής των αναφορών. Στη συνέχεια, στηριζόμενοι στις αναφορές των παραπάνω εφημερίδων, εντοπίζουμε τις διαδικασίες και τις τεχνικές της εισαγωγής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και σκιαγραφούμε την προσωπικότητα του Γ. Ράλλη.

Abstract

In this paper, we investigate the image of politician Georgios Rallis, who served as minister of education during the two-year period of 1976-77, as seen through mentions in the daily press. We consider newspapers “Kathimerini” and “Eleutherotypia” and analyze the references to G. Rallis during his stint and the reform that has been associated with his name based on frequency, size, and position thereof. We also make use of the above references to highlight the processes and techniques that were followed during the introduction of the educational reform and outline the personality of G. Rallis.

Εισαγωγή

Μετά την κατάρρευση του καθεστώτος των συνταγματαρχών το καλοκαίρι του 1974, βρισκόμαστε στο ξεκίνημα μιας νέας πολιτικής περιόδου της Ελλάδας, της γνωστής ως «Μεταπολίτευση». Στα πλαίσια της γενικότερης προσπάθειας για την ανασυγκρότηση και

Ο κ. Σωτήριος Γκότοβος είναι Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αργολίδας.

τον εκδημοκρατισμό της χώρας, επιχειρείται και η αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία στόχευε, τόσο στην ομαλοποίηση και τον εκδημοκρατισμό της Εκπαίδευσης ύστερα από τις στρεβλώσεις και τον ασφυκτικό ιδεολογικό εναγκαλισμό του δικτατορικού καθεστώτος, όσο και στην προσαρμογή της στις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77 συνδέθηκε αναμφίβολα με τα ονόματα του Κ. Καραμανλή και του Γ. Ράλλη. Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση της εικόνας τόσο του πολιτικού Γεωργίου Ράλλη, όσο και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που συντελέστηκε την περίοδο της θητείας του κατά τη διετία 1976 – 1977, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις αναφορές δύο ημερήσιων εφημερίδων της περιόδου αυτής. Από τον ημερήσιο τύπο της εποχής επιλέξαμε δύο εφημερίδες: Μία «συμπολιτευόμενη», την «Καθημερινή» και μία «αντιπολιτευόμενη», την «Ελευθεροτυπία», ώστε η εικόνα που θα προκύψει να μην είναι μονόπλευρη και μεροληπτική. Είναι δύο εφημερίδες που μπορούν να χαρακτηριστούν από δημοσιογραφικής πλευράς έγκυρες και επιπλέον διαθέτουν μεγάλο αναγνωστικό κοινό.

Αφού ερευνήσαμε όλα τα φύλλα των παραπάνω εφημερίδων που αντιστοιχούν στη χρονική περίοδο της θητείας του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας, ξεχωρίσαμε εκείνες τις αναφορές, οι οποίες σχετίζονται με το πρόσωπο του υπουργού και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνδέθηκε με το όνομά του. Ακολούθως, έγινε επεξεργασία του υλικού με βάση συγκεκριμένους δείκτες: τη συχνότητα, την έκταση και τη θέση προβολής των αναφορών. Στη συνέχεια, ερευνήθηκαν οι διαδικασίες και οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καθώς και ο βαθμός στήριξης του υπουργού από τα στελέχη της κυβέρνησης και του κόμματός του. Τέλος, επιχειρήσαμε να συνθέσουμε τη συνολική εικόνα του Γ. Ράλλη, όπως προέκυψε από τις αναφορές του τύπου που μελετήσαμε.

1. Οι αναφορές του ημερήσιου τύπου στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Ράλλη

Επειδή ολόκληρη σχεδόν η θητεία του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας (Ιανουάριος 1976 – Νοέμβριος 1977) είναι περίοδος σημαντικών μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών, είναι δύσκολο να απομονώσουμε και να εξετάσουμε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της θητείας του. Ακόμη κι αν περιοριστούμε στα δύο βασικά νομοθετήματα - τους νόμους 309/76 και 576/77 – και πάλι δεν μπορούμε να εστιάσουμε μόνο στην περίοδο που προηγείται ή που ακολουθεί την ψήφισή τους, γιατί ο χρόνος δημοσιοποίησης ή κατάθεσής τους απέχει υπερβολικά από το χρόνο συζήτησης και ψήφισής τους.¹ Σε όλο αυτό το διάστημα όμως το θέμα του νομοσχεδίου βρίσκεται (ή έρχεται πολλές φορές) στην επικαιρότητα. Γι' αυτό αποφασίσαμε να εξετάσουμε τις αναφορές των δύο παραπάνω εφημερίδων για ολόκληρο το διάστημα της θητείας του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας.

Το υλικό που συγκεντρώσαμε και εξετάζουμε εδώ αποτελείται από ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, άρθρα, επιστολές, ανακοινώσεις κ.ά. που δημοσιεύτηκαν στο διάστημα που εξετάζουμε στις παραπάνω εφημερίδες και αναφέρονται άμεσα (κατά κανόνα) στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Θεωρήσαμε, όμως, σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στο υλικό αυτό και αναφορές που ασχολούνται με τον απεργιακό αγώνα των εκπαιδευτικών, όχι μόνο λό-

γω της ιδιαίτερης προβολής τους, αλλά και γιατί μας μεταφέρουν το κλίμα που επικρατούσε την περίοδο που πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές και δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα υποδέχτηκε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δείχνουν ακόμη και τον τρόπο που αντιμετώπισε και διαχειρίστηκε τις έντονες αυτές αντιδράσεις ο Υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης.

1.1. Συχνότητα αναφορών

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, οι αναφορές στο Γ. Ράλλη και τη μεταρρύθμισή του κατά το πρώτο δεκάμηνο του 1976 στην «Καθημερινή» (103 αναφορές) είναι πάνω από τριπλάσιες σε σύγκριση με το αντίστοιχο δεκάμηνο του 1977 (37 αναφορές). Στην «Ελευθεροτυπία», κατά το ίδιο δεκάμηνο, οι αναφορές του 1976 (50 αναφορές) είναι πολύ περισσότερες από αυτές του 1977 (30 αναφορές). Αυτό φαίνεται να είναι εύλογο, γιατί, αν και συνεχίστηκε η μεταρρυθμιστική δραστηριότητα και κατά το 1977, η κύρια προσπάθεια έγινε το 1976.

Οι μήνες με τις περισσότερες αναφορές στην «Καθημερινή» είναι ο Ιανουάριος (16 αναφορές), ο Φεβρουάριος (27 αναφορές) και ο Σεπτέμβριος (15 αναφορές) του 1976. Φαίνεται πως η μεγάλη σύσκεψη για την παιδεία υπό την προεδρία του τότε πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή (τρίτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου 1976) και αμέσως μετά η δημοσιοποίηση των κυβερνητικών αποφάσεων - εξαγγελιών για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (28 Ιανουαρίου 1976) τροφοδότησαν ιδιαίτερα το δημόσιο διάλογο το δίμηνο Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου του 1976. Ο υπερβολικός, όμως, αριθμός των αναφορών της «Καθημερινής» το Φεβρουάριο οφείλεται περισσότερο στη δημοσίευση σε συνέχειες των πρακτικών της παραπάνω μεγάλης σύσκεψης για την παιδεία. Ο αυξημένος αριθμός αναφορών το Σεπτέμβριο του 1976 σχετίζεται με την κατάθεση στη Βουλή του νομοσχεδίου για την τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση (1η Σεπτεμβρίου 1976).

Στην «Ελευθεροτυπία» τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει το δίμηνο Ιουλίου - Αυγούστου του 1976. Έχουν ως θέμα τους, κυρίως, το νομοσχέδιο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, το οποίο δημοσιοποιήθηκε στις αρχές Ιουλίου 1976. Μάλιστα η «Ελευθεροτυπία» δημοσίευσε σε συνέχειες ολόκληρο το κείμενο του νομοσχεδίου (στην αρχική του μορφή). Συγκριτικά, στην «Ελευθεροτυπία», συγκεντρώνουν πολλές αναφορές επίσης, το τελευταίο δεκαήμερο του Ιανουαρίου του 1976 (8 αναφορές), λόγω της μεγάλης σύσκεψης για την παιδεία και των κυβερνητικών αποφάσεων που ακολούθησαν, και ο Απρίλιος του ίδιου έτους (8 αναφορές), που είναι ο μήνας ψήφισης του Ν. 309 για τη γενική εκπαίδευση. Ο Μάρτιος και ο Αύγουστος του 1977 συγκεντρώνουν από 9 αναφορές με βασικά θέματα τη μεγάλη απεργία των εκπαιδευτικών και το νομοσχέδιο για την ιδιωτική εκπαίδευση αντίστοιχα. Θα θέλαμε να επισημάνουμε εδώ ότι υπάρχουν μήνες που δε βρέθηκε καμία αναφορά για τη μεταρρύθμιση. Ιδιαίτερα τους τρεις τελευταίους μήνες της θητείας του Γ. Ράλλη, στην «Ελευθεροτυπία» δε βρέθηκε καμία αναφορά, ενώ τα αφιερώματα της «Καθημερινής» -ειδικά τον Οκτώβριο - έχουν σκοπό μάλλον την προβολή του κυβερνητικού έργου εν όψει των εκλογών.

Πίνακας 1: συχνότητα αναφορών

Έτος	1976		1977	
	ΚΑΘΗΜΕΡ.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΤ.	ΚΑΘΗΜΕΡ.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΤ.
Ιαν.	16	8	3	2
Φεβρ.	27	5	3	-
Μάρτ.	6	3	10	9
Απρ.	7	8	2	3
Μάιος	3	-	5	2
Ιούν.	3	1	1	2
Ιούλ.	10	11	-	3
Αύγ.	6	8	8	9
Σεπτ.	15	4	1	-
Οκτ.	10	2	4	-
Νοέμ.	5	-	-	-
Δεκ.	1	2		
Σύνολο	109	52	37	30

1.2. Έκταση – θέση προβολής των αναφορών

Ανάλογες με τη συχνότητα είναι και η έκταση και η θέση προβολής των αναφορών, όπως φαίνεται από τους πίνακες 2 και 3. Η μόνη απόκλιση που παρατηρείται στις πρωτοσέλιδες αναφορές του 1977 – 18 στην «Ελευθεροτυπία» έναντι 8 της «Καθημερινής», οφείλεται στην μεγάλη προβολή που θέλησε να δώσει η Ελευθεροτυπία στις απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα από τα 11 πρωτοσέλιδα – κύρια θέματα της «Ελευθεροτυπίας» του 1977 τα 7 συγκεντρώνονται στο δίμηνο Μαρτίου – Απριλίου 77 και ασχολούνται με τις απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών - οι οποίες βρίσκονταν τότε στην οξύτερη φάση τους- και τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν από τον Υπουργό Παιδείας. Από τα υπόλοιπα, τα 3 (13 και 16 Ιουλίου και 18 Αυγούστου 1977) αναφέρονται στη διαμάχη γύρω από την ιδιωτική εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών και υπουργού παιδείας και το τέταρτο με τίτλο «Στα χέρια των φοιτητών ο νόμος για την παιδεία» αναφέρεται στη δημοσιοποίηση του «νομοσχεδίου – πλαισίου για την ανώτατη εκπαίδευση», που όμως δεν πρόλαβε να κατατεθεί στη βουλή την περίοδο που εξετάζουμε.

Πίνακας 2: Έκταση αναφορών

Έτος	1976		1977	
	ΚΑΘΗΜΕΡ.	ΕΛΕΥΘ.	ΚΑΘΗΜ.	ΕΛΕΥΘ.
Εφημερίδα				

Πρωτοσέλιδο-Κύριο θέμα	3	2	3	11
Ολοσέλιδο (5ως 8 στήλες)	17	12	4	2
Ημισέλιδο (5 ως 8 στήλες)	9	6	8	4
Μέση έκταση	47	22	12	11
Μικρή έκταση	33	10	10	2
Σύνολο	109	52	37	30

Κατά το 1976, που εκδηλώνεται η κύρια μεταρρυθμιστική δραστηριότητα, η «Καθημερινή» αναγγέλλει τις αλλαγές στην εκπαίδευση με δύο πρωτοσέλιδα – κύρια θέματα στις 20 και 28 Ιανουαρίου με τους τίτλους: «*Αναμορφώνεται ριζικά η παιδεία*» και «*Καταργούνται οι εισαγωγικές στα πανεπιστήμια από το 1980*». Κατά τη διάρκεια του Φεβρουαρίου δημοσιεύει σε συνεχόμενες ολοσέλιδες αναφορές ολόκληρα τα πρακτικά της μεγάλης σύσκεψης για την παιδεία υπό τον Κ. Καραμανλή. Επίσης με εκτεταμένα ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, άρθρα και άλλες αναφορές, υποστηρίζει με συνέπεια την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Από τα πρωτοσέλιδα – κύρια θέματα που αφιερώνει η «Ελευθεροτυπία» στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το πρώτο (11.03.76) έχει τίτλο «*Φιάσκο χθες στα σχολεία*», επικρίνοντας τον Υπουργό Παιδείας για την προσπάθειά του να «σπάσει» την απεργία των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο, αναφερόμενο στη δημοσιοποίηση του νομοσχεδίου για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, έχει τίτλο «*Ριζική αλλαγή στην παιδεία*», ο οποίος όμως υπονομεύεται με την επεξήγηση ότι στόχος του είναι «*η δημιουργία απλώς τεχνιτών ειδικευμένων και όχι τεχνολόγων*». Η «Ελευθεροτυπία» δίνει ιδιαίτερη προβολή στο νομοσχέδιο αυτό δημοσιεύοντάς το ολόκληρο (21, 22 και 23 Ιουλίου 1976). Το αντιμετωπίζει όμως κριτικά προσπαθώντας παράλληλα να αναδείξει τις αντιδράσεις που πυροδότησε στο χώρο κυρίως των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Θέση προβολής αναφορών

Έτος	1976		1977	
	ΚΑΘΗΜ.	ΕΛΕΥΘ.	ΚΑΘΗΜ.	ΕΛΕΥΘ.
1η σελίδα	24	13	8	18
2η	18	11	16	3

3η	17	3	7	2
Άλλη	50	25	6	7
Σύνολο	109	52	37	30

2. Διαδικασίες και τεχνικές υποστήριξης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Όπως φαίνεται από τα επίσημα κείμενα, αλλά και από τις αναφορές του τύπου που παραθέσαμε παραπάνω, βασικές πλευρές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εξετάζουμε ήταν η γλωσσική μεταρρύθμιση (καθιέρωση της δημοτικής) και η ανάπτυξη σύγχρονης τεχνικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού αλλά και γενικότερα του πολιτικού συστήματος της χώρας. Οι αλλαγές αυτές αποτέλεσαν επί δεκαετίες, βασικά εκπαιδευτικά αιτήματα των δημοκρατικών και αριστερών πολιτικών δυνάμεων της Ελλάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι αλλαγές τέτοιου χαρακτήρα επιχείρησαν να καθιερώσουν οι δημοκρατικές κυβερνήσεις του Ελ. Βενιζέλου και του Γ. Παπανδρέου με τις μεταρρυθμίσεις του 1929 και 1964 αντίστοιχα (Χοντολίδου 1987, Μπουζάκης 1999). Το «παράδοξο» είναι ότι αυτές τις αλλαγές δεν τις πραγματοποιεί η δημοκρατική παράταξη, ο παραδοσιακός εκφραστής τους, αλλά η εν μέρει ανανεωμένη συντηρητική παράταξη, που ως τώρα τις αντιμαχόταν πεισματικά. Αυτή η μεταστροφή ήταν φυσικό να φέρει σε δύσκολη θέση και αμηχανία, τόσο τους παραδοσιακούς θιασώτες των αλλαγών αυτών, όσο – και σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό – τους αρνητές των.

Ο Πρωθυπουργός της τότε κυβέρνησης Κ. Καραμανλής και ο Υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης, που, όπως φαίνεται, όχι μόνο λόγω της θέσης τους, αλλά και από εσωτερική πεποίθηση στήριζαν πολιτικά αυτές τις αλλαγές, έπρεπε να αντιμετωπίσουν, κατ' αρχάς, τη σθεναρή αντίσταση που προέβαλαν οι αντίπαλοι των αλλαγών, οι οποίοι βρίσκονταν κυρίως μέσα στην ίδια την παράταξή τους και επηρέαζαν μια μεγάλη μερίδα της. Η εξασφάλιση μιας ευρύτερης συναίνεσης φαίνεται να είναι όχι μόνο επιθυμητή, αλλά και απαραίτητη.

Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Κ. Καραμανλής (*«Καθημερινή»*: Τα πρακτικά της μεγάλης συσκέψεως, 01.02.76, σ. 6), έγινε το προηγούμενο διάστημα μια προσπάθεια να συγκροτηθεί διακομματική επιτροπή, ώστε οι εκπαιδευτικές αλλαγές να στηριχτούν σε μια ευρεία συναίνεση του πολιτικού κόσμου και να μην αποτελέσουν αντικείμενο κομματικών αντιπαραθέσεων, η οποία όμως απέτυχε. Μετά από αυτό συγκροτήθηκαν επιτροπές ειδικών,² στα πορίσματα των οποίων στηρίχθηκε η κατάρτιση των σχετικών νομοσχεδίων. Η δημοσιοποίηση, όμως, αυτών των νομοσχεδίων προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις (στο ίδιο). Για να καμφθούν αυτές οι αντιδράσεις ο Κ. Καραμανλής, αφού τοποθέτησε στο Υπουργείο Παιδείας τον Γ. Ράλλη - στη θέση του Π. Ζέπου, αποφάσισε να ρίξει όλο το βάρος του στηρίζοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ως τεχνική για την εξασφάλιση τόσο της ευρύτερης συναίνεσης στους στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσο και για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη υλοποίησή της, επελέγη η σύγκληση μιας ευρείας συσκέψεως για την παιδεία υπό την προε-

δρία του Κ. Καραμανλή, με προσωπικότητες αναγνωρισμένου κύρους από το χώρο της παιδείας και αρμόδιους υπηρεσιακούς παράγοντες. Από τα είκοσι συνολικά πρόσωπα που πήραν μέρος στη σύσκεψη, αναφέρονται ονομαστικά οι παρακάτω: Κ. Καραμανλής (πρωθυπουργός), Γ. Ράλλης (υπουργός Παιδείας), οι Α. Ταλιαδούρος και Χ. Καραπιτέρης (υφυπουργοί Παιδείας), οι πρυτάνεις του Παν/μίου Αθηνών Γ. Μητσόπουλος, του Ε.Μ. Πολυτεχνείου Π. Σακελλαρίδης, του Παν/μίου Θεσσαλονίκης Ι. Αναστασιάδης, οι πρόεδροι της Ο.Λ.Μ.Ε. Α. Τρομβούκης και της Δ.Ο.Ε. Π. Καζαντζής, ο Α. Δημαράς, ο ακαδημαϊκός Ι. Θεοδωρακόπουλος, ο Δ. Ζακυθηνός (πρόεδρος της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας) και ο Ε. Παπανούτσος (*«Καθημερινή»*, 01.02. 76).

Σκοπός της μεγάλης αυτής σύσκεψης ήταν, αφού εξετάσει το πρόβλημα της παιδείας, να καταλήξει στις βασικές κατευθυντήριες γραμμές των αλλαγών που έχει ανάγκη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σύσκεψη πραγματοποιήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 1976 και επαναλήφθηκε στις 27 του ίδιου μήνα. Η συζήτηση, όπως φαίνεται από τα πρακτικά, ήταν μακρά και ουσιαστική. Συζητήθηκαν κυρίως το γλωσσικό πρόβλημα και η αναμόρφωση της γενικής - κυρίως της μέσης - καθώς και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η σύσκεψη κατέληξε σε αποφάσεις, οι οποίες δημοσιοποιήθηκαν με κυβερνητική ανακοίνωση της 28ης Ιανουαρίου 1976 και αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές για την κατάρτιση των δύο βασικών νομοθετημάτων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης³.

Μετά τη δημοσιοποίηση των παραπάνω αποφάσεων ο Υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης και άλλα επιτελικά στελέχη του υπουργείου προσπαθούν να τις αναλύσουν και να τις προβάλλουν, προλειαίνοντας παράλληλα το έδαφος για τη δημοσιοποίηση των επί μέρους νομοσχεδίων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως συνεντεύξεις και δηλώσεις στον τύπο. Ο Γ. Ράλλης μάλιστα, την επομένη της ανακοίνωσης των αποφάσεων (29.01.76), τις παρουσίασε και τις ανέλυσε από την τηλεόραση, αμέσως μετά το βραδινό δελτίο ειδήσεων. Στις 25.04.76 δημοσιεύεται στην *«Καθημερινή»* άρθρο του που αναφέρεται στη γλωσσική μεταρρύθμιση με τίτλο *«Η καθιέρωση της Δημοτικής: Ούτε θριαμβολογία, ούτε ολοφυρμοί»*. Επίσης με δύο συνεντεύξεις, μία στην *«Καθημερινή»* (05.09.76) και μία στην *«Ελευθεροτυπία»* (19.10.76), υπερασπίζεται το νομοσχέδιο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Στις 25.02.77, με αφορμή την έντονη κριτική που δέχεται το παραπάνω νομοσχέδιο, κάνει «σκληρές» δηλώσεις στη Βουλή. Ο συντάκτης μάλιστα της *«Καθημερινής»* που παρουσιάζει τις δηλώσεις, βάζει στο ρεπορτάζ του τον τίτλο *«Γ. Ράλλης: Εγκληματούν έναντι των παιδιών όσοι συκοφαντούν το νόμο»*. Συνέντευξη υπεράσπισης του ίδιου νομοσχεδίου έδωσε στις 25.07.76, επίσης στην *«Καθημερινή»*, και ο υφυπουργός παιδείας Χ. Καραπιτέρης.

3. Πολιτική στήριξη του Υπουργού

Η πολιτική στήριξη του Πρωθυπουργού προς τον υπουργό παιδείας Γ. Ράλλη είναι δεδομένη. Άλλωστε, η τοποθέτησή του στο Υπουργείο Παιδείας φαίνεται πως έγινε ακριβώς, επειδή θεωρήθηκε ο καταλληλότερος για να φέρει εις πέρας το μεγάλο και δύσκολο έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το ότι ο πρωθυπουργός αποφάσισε να χρησιμοποιήσει όλο το πολιτικό βάρος του για να στηρίξει τον υπουργό του και το μεταρρυθμιστικό έργο του, προκύπτει πριν απ' όλα από την απόφασή του να συγκαλέσει μια μεγάλη

σύσκεψη για την παιδεία, δύο βδομάδες μετά την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον Γ. Ράλλη. Τόσο η σύνθεση της σύσκεψης, όσο και η παρουσία του ίδιου του Κ. Καραμανλή, ο οποίος προήδρευε και συντόνιζε όλη τη συζήτηση, διασφάλισαν μια ουσιαστική διερεύνηση των βασικών προβλημάτων της εκπαίδευσης.

Η σημασία της σύσκεψης αυτής ήταν καθοριστική, γιατί οι αποφάσεις της προσδιόρισαν σε πολύ μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο των βασικών νομοθετημάτων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ακολούθησε. Οι ίδιες οι θέσεις και οι εύστοχες παρεμβάσεις του πρωθυπουργού κατά τη διάρκεια της σύσκεψης πείθουν για την αποφασιστικότητά του να προωθήσει τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Ήδη από το ξεκίνημα της σύσκεψης δηλώνει ότι επιθυμεί οριστική επίλυση του εκπαιδευτικού προβλήματος και μια σταθερή εκπαιδευτική πολιτική: *«Θα πρέπει να ανεύρωμεν τας μεθόδους τας εκπαιδευτικάς και τα συστήματα εκείνα, που θα μας επιτρέψουν να έχωμεν μίαν παγίαν και σταθεράν εκπαιδευτικήν πολιτικήν»* (*«Καθημερινή»*, 01.02.76, σ. 6). Ο Κ. Καραμανλής φέρεται σε άλλο σημείο αποφασισμένος να ενισχύσει την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: *«Όλη αυτή η προσπάθεια γίνεται, δια να δώσωμεν μίαν έντονον στροφήν προς την Τεχνικήν Εκπαίδευσιν. Σας λέγω δε, ότι θα σας διαθέσω όλα τα μέσα δια την επίτευξιν αυτού του σκοπού»* (*«Καθημερινή»*, 03.02.76, σ. 6). Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, ένα απόσπασμα διαλόγου μεταξύ του Κ. Καραμανλή και του Δ. Ζακυθηνού⁴ για το γλωσσικό πρόβλημα: *Δ. Ζακυθηνός: Είτε το θέλουμε είτε δεν το θέλουμε κ. Πρόεδρε, η γλώσσα και η παιδεία η ελληνική είναι αυτή. Τι θα κάνουμε; Ο εξευγενισμός του ανθρώπου είναι τα αρχαία γράμματα. Κ. Καραμανλής: Είναι και η καλλιέργεια του πνεύματος. Διότι, εάν εξ αιτίας της γλώσσας, δεν γνωρίζουν οι νέοι την κλασικήν παιδείαν, αυτό είναι φραγμός εις την μάθησιν* (*«Καθημερινή»*, 11.02.76, σ. 6).

Αλλά και αργότερα, όταν ο Γ. Ράλλης χρειάστηκε τη βοήθεια του πρωθυπουργού για να ξεπεραστούν εμπόδια και καθυστερήσεις στην προώθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκείνος δεν την αρνήθηκε. Έτσι π.χ. στις 06.11.76 συγκαλείται σύσκεψη υπό τον Κ. Καραμανλή για την προώθηση του νομοσχεδίου για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (*«Καθημερινή»*, 07.11.76).

Εκτός όμως από την αποφασιστική στήριξη του πρωθυπουργού, ο Γ. Ράλλης είχε και τη στήριξη των υφυπουργών του Χ. Καραπιπέρη (*συνέντευξη για το νομοσχέδιο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: «Καθημερινή»*, 25.07.76), Α. Ταλιαδούρο (*συνέντευξη στη Γιολάντα Τερέντσιο: «Καθημερινή»*, 06.02.76, σ. 3) και - αργότερα - του Β. Κοντογιαννόπουλου, που ήταν και ο εισηγητής της πλειοψηφίας κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Βουλή (βλ. Πρακτικά της Βουλής, συνεδρίαση ΠΑ', 23.02.1977).

Βέβαια, παρεμβάσεις στο δημόσιο διάλογο από κορυφαία στελέχη του κυβερνώντος κόμματος της Νέας Δημοκρατίας, εκτός του πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή, δεν προκύπτουν από τη μελέτη του υλικού που συγκεντρώσαμε.

4. Η συνολική εικόνα του Υπουργού

4.1. Διαχειριστής - Μεταρρυθμιστής

Κατ' αρχάς ήταν διαχειριστής ή μεταρρυθμιστής ο Γ. Ράλλης; Οι μεγάλες αλλαγές που επέφεραν στην εκπαίδευση οι δύο βασικοί εκπαιδευτικοί νόμοι 399/76 και 576/77, που φέρνουν τη δική του υπογραφή, αρκούν για να κατατάξουμε το Γ. Ράλλη στον τύπο του μεταρρυθμιστή. Η ιστορικής σημασίας απόφαση για καθιέρωση της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η εισαγωγή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο χωρισμός του λυκείου από το γυμνάσιο, η αναμόρφωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μερικές από τις αλλαγές που ανήκουν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνδέθηκε αναμφίβολα με το όνομά του.

Οι αναφορές και των δύο εφημερίδων που εξετάζουμε, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είτε αναγγέλλουν μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση, είτε τις σχολιάζουν, επαινετικά ή επικριτικά, είτε ασχολούνται με τις αντιδράσεις που προκαλούν. Δε φαίνεται, όμως, να αμφισβητείται το γεγονός ότι πρόκειται για σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μάλιστα η «Καθημερινή» χρησιμοποιεί συχνά τον όρο «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Χαρακτηριστικοί είναι οι πρωτοσέλιδοι τίτλοι, «Αναμορφώνεται ριζικά η παιδεία» («Καθημερινή», 20.01.76), «Ριζική αναδιάρθρωση – Τεχνολογική η κατεύθυνση της παιδείας» («Καθημερινή», 29.01.76), «Ριζική αλλαγή στην παιδεία» («Ελευθεροτυπία», 09.07.76) κ.ά., με τους οποίους οι συντάκτες και των δύο εφημερίδων υποδέχονται τη δημοσιοποίηση των μεταρρυθμιστικών μέτρων. Ιδιαίτερα θερμή υποδοχή επεφύλαξαν οι συντάκτες και αρθρογράφοι στην απόφαση για καθιέρωση της δημοτικής, όπως φαίνεται και από τους τίτλους των αντίστοιχων άρθρων και ρεπορτάζ: «Ιστορική απόφαση» («Καθημερινή», 29.01.76), «Νίκη της γλώσσας που όλοι μιλάμε», «Αναστάσεως ημέρα» («Καθημερινή», 01.02.76), «Γεγονός η δημοτική γλώσσα, η γλώσσα του λαού» («Ελευθεροτυπία», 28.01.76), «Αυτή τη φορά η καθαρεύουσα πέθανε ... τελείως» («Ελευθεροτυπία», 13.04.76) κ.ά..

Ο ίδιος ο Γ. Ράλλης υποστηρίζει με τόλμη και αποφασιστικότητα την αναγκαιότητα εισαγωγής αλλαγών στην εκπαίδευση και ως υπεύθυνος Υπουργός Παιδείας, εργάζεται συστηματικά και παρ' όλες τις δυσκολίες, κατορθώνει να επιβάλει την καθιέρωσή τους. Στις 06.11.1976, κάνοντας έναν απολογισμό του έργου της κυβέρνησης, μεταξύ των άλλων τονίζει: «...Δυστυχώς, αυτή τη μεγάλη εθνική προσπάθεια επιδιώκουν ορισμένοι να την τορπιλίσουν. ... Όμως, άλλο τόσο είναι αλήθεια ότι έγιναν πολλά και θα γίνουν περισσότερα, με στόχο να επιτύχει η εκπαιδευτική αλλαγή. Γιατί σ' αυτήν στηρίζουμε το μέλλον της χώρας μας και του λαού μας. Όλοι λοιπόν, διδάσκαλοι, καθηγητές, γονείς, μαθητές, όλος ο λαός, έχει χρέος να περιφρουρήσει και να προφυλάξει σαν τα μάτια του το νέο εκπαιδευτικό μας οικοδόμημα» («Καθημερινή», 07.11.76, σ. 2).

4.2. Διαλλακτικός - Αδιάλλακτος

Είναι όμως διαλλακτικός ή αδιάλλακτος ως Υπουργός Παιδείας ο Γ. Ράλλης; Αν και υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση στις αναφορές των δύο εφημερίδων, λόγω της γενικότερης πολιτικής και ιδεολογικής τοποθέτησής τους, η συνολική εικόνα που προκύπτει είναι ότι ο Γ. Ράλλης ήταν σαφώς διαλλακτικός. Η εκτίμηση αυτή στηρίζεται κατ' αρχάς

στη συχνότητα αλλά περισσότερο στην ποιότητα της επικοινωνίας και του διαλόγου του Υπουργού με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση φορέων, καθώς και στη στάση του στη Βουλή απέναντι στους πολιτικούς του αντιπάλους.

Ο διάλογος του Γ. Ράλλη με τους εκπαιδευτικούς διεξάγεται είτε με συναντήσεις μαζί τους, είτε με ανταλλαγή επιστολών, είτε με δηλώσεις, ανακοινώσεις κ.τ.λ.. Συγκεκριμένα στο πρώτο τρίμηνο του 1976 πραγματοποιούνται τρεις σημαντικές συναντήσεις με τους εκπροσώπους των βασικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Την ημέρα της ανάληψης των καθηκόντων του (07.01.76) ο Γ. Ράλλης συναντάται με τους εκπροσώπους της Ο.Λ.Μ.Ε. Αποτέλεσμα της συνάντησης ήταν η αναστολή – από την επόμενη μέρα - της απεργίας των καθηγητών («Καθημερινή», 08.01.76). Λίγες μέρες αργότερα σε συνάντηση με τη Δ.Ο.Ε., υπόσχεται επίλυση ορισμένων αιτημάτων των δασκάλων («Καθημερινή», 11.02.76). Σε μεταγενέστερη συνάντησή του με τη Δ.Ο.Ε. δεσμεύεται για την ικανοποίηση των δίκαιων αιτημάτων της με αποτέλεσμα την αναστολή της εξαγγελθείσας απεργίας («Καθημερινή», 02.04.76). Στις 11.03.76 συναντάται με τους εκπροσώπους των απεργών ιδιωτικών εκπαιδευτικών, για να συζητήσει, όπως αναφέρεται στο σχετικό ρεπορτάζ, τους όρους τους («Ελευθεροτυπία», 11.03.76).

Επίσης στις 11.02.76 δημοσιεύεται στην «Καθημερινή» ανακοίνωση – απάντηση του Γ. Ράλλη στην απόφαση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών να κατέλθουν σε απεργία, με την οποία εκθέτει τα επιχειρήματά του, προσπαθώντας να αποδείξει ότι η απεργία είναι αδικαιολόγητη. Η διάθεση διαλόγου του Γ. Ράλλη, ο οποίος στηρίζεται σε επιχειρήματα, φαίνεται και σε απαντητική επιστολή του προς την Ο.Λ.Μ.Ε., με την οποία απαντά αναλυτικά στα σημεία εγγράφου της, που αναφερόταν στη λειτουργία του νέου θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων («Καθημερινή», 13.11.76).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ο Γ. Ράλλης διαχειρίστηκε τη μεγάλη απεργιακή κρίση του Μαρτίου - Απριλίου 1977. Σε ρεπορτάζ της «Ελευθεροτυπίας» στις 24.03.77 με κύριο τίτλο «*Τα σχολεία ανοίγουν πριν το Πάσχα*» διαβάζουμε ότι πραγματοποιούνται «*μαραθώνιες διαπραγματεύσεις*» του Υπουργού Παιδείας με τους δύο κλάδους των εκπαιδευτικών που απεργούν (Ο.Λ.Μ.Ε. – Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) και ότι «*σύμφωνα με εξακριβωμένες πληροφορίες, η κυβέρνηση μεθοδεύει τη μερική επίλυση των αιτημάτων των απεργών*». Μετά από λίγες μέρες με κύριο τίτλο «*Υποχωρεί ο κ. Ράλλης*», η ίδια εφημερίδα διευκρινίζει ότι «*Η πορεία των απεργιών κρίνεται σε δύο αλληπάλληλες σημερινές συναντήσεις με τους ιδιοκτήτες και τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς και πιθανόν και με την Ο.Λ.Μ.Ε.*» («Ελευθεροτυπία», 29.03.77). Την επομένη η «Καθημερινή» δημοσιεύει ρεπορτάζ με τον τίτλο «*Παρέμβαση στην απεργία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας διετύπωσε συγκεκριμένες προτάσεις για τη λύση της απεργίας των ιδιωτικών εκπαιδευτικών*» («Καθημερινή», 30.03.77). Τέλος, μετά δύο μέρες με κύριο τίτλο «*Ανοίγουν αύριο τα σχολεία*» και υπότιτλο «*Υπεγράφη συμφωνία Ο.Λ.Μ.Ε. και κυβερνήσεως*» η «Ελευθεροτυπία» αναγγέλλει τη λήξη της απεργίας των καθηγητών του δημοσίου μετά την επιτυχή κατάληξη των διαπραγματεύσεων («Ελευθεροτυπία», 31.03.77). Παρά τη διλλακτική, όμως, στάση του Γ. Ράλλη στις διαπραγματεύσεις με την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. και τους ιδιοκτήτες των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, δεν κατέστη δυνατόν να καταλήξουν σε συμ-

φωνία, με αποτέλεσμα η κυβέρνηση να προχωρήσει στην «*επίταξη των ιδιωτικών σχολείων μετά του προσωπικού τους*» («*Ελευθεροτυπία*», 19.04.77).

Το ότι όμως ο Γ. Ράλλης ήταν διαλλακτικός προκύπτει και από τη δραστηριότητά του στη Βουλή. Κατά τη συζήτηση τόσο των βασικών μεταρρυθμιστικών νομοσχεδίων, όσο και των άλλων, μικρότερης σημασίας σχεδίων νόμου, είναι ανοιχτός στο διάλογο και δέχεται πλήθος τροπολογιών, αν και η κυβέρνηση διέθετε ιδιαίτερα ισχυρή πλειοψηφία στη Βουλή.

Έτσι κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για τη γενική εκπαίδευση, το οποίο έτσι κι αλλιώς αναμορφώθηκε μετά την τοποθέτηση του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας και τη μεγάλη σύσκεψη για την παιδεία που ακολούθησε, αναφέρονται στο ρεπορτάζ της Βουλής τουλάχιστον δύο σημαντικές τροπολογίες. Η μία αναφέρεται στην απαγόρευση απόλυσης ιδιωτικών εκπαιδευτικών, μέχρις ότου ρυθμιστούν οριστικά με ξεχωριστό νόμο τα θέματα της ιδιωτικής εκπαίδευσης («*Ελευθεροτυπία*», 11.02.76, σ. 8). Με την άλλη – πρόκειται ουσιαστικά για προσθήκη – καθιερώνεται η διδασκαλία του μαθήματος της Δημοκρατικής Οργάνωσης της Πολιτείας (Πολιτική Αγωγή) στα Γυμνάσια και στα Λύκεια («*Ελευθεροτυπία*», 13.04.76, σ. 2).

Οι περισσότερες, όμως, τροπολογίες, σύμφωνα με το ρεπορτάζ, έγιναν κατά τη συζήτηση στη Βουλή του νομοσχεδίου για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έτσι η «*Ελευθεροτυπία*», αναγγέλλοντας την κατάθεσή του τις προσεχείς ημέρες στη Βουλή, γράφει: «*Σοβαρά τροποποιημένο πρόκειται να κατατεθεί στη Βουλή τις επόμενες μέρες το νομοσχέδιο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*» («*Ελευθεροτυπία*», 12.08.76). Επίσης, σε ρεπορτάζ της 27ης Αυγούστου απαριθμούνται τροποποιήσεις σε πάνω από 15 άρθρα του ίδιου νομοσχεδίου («*Ελευθεροτυπία*», 27.08.76). Η Καθημερινή αναφέρει ακόμα 7 τροπολογίες που έγιναν δεκτές κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για την ιδιωτική εκπαίδευση.

4.3. Αποτελεσματικός - Αναποτελεσματικός

Κατ' αρχάς, μόνο το πλούσιο και σημαντικό νομοθετικό έργο που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της θητείας του, πείθει για την αποτελεσματικότητα που διέκρινε το Γ. Ράλλη. Η προώθηση και ολοκλήρωση αυτού του έργου⁵ δεν έγινε και κάτω από ιδανικές συνθήκες. Η εκπαίδευση βρισκόταν σε κατάσταση αποδιοργάνωσης και τα αιτήματα και οι διεκδικήσεις που είχαν καταπιεστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα εκδηλώνονταν με εκρηκτικό τρόπο. Κατεστημένα συμφέροντα και νοοτροπίες έμπαιναν εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια αλλαγής. Είχε λοιπόν να παλέψει με ένα πλήθος σοβαρών και περίπλοκων προβλημάτων και όπως φαίνεται από τις αναφορές του τύπου που εξετάζουμε, μάλλον τα αντιμετώπισε με επιτυχία.

Ο Γ. Ράλλης δεν πτοήθηκε από τις μεγάλες πιέσεις που δέχτηκε από πολλά στελέχη της παράταξής του που απαιτούσαν τη ματαίωση της γλωσσικής μεταρρύθμισης. Όπως ήδη αναφέραμε, η συντηρητική παράταξη, στην οποία ανήκε και ο Γ. Ράλλης, ήταν ως τώρα πολέμιος της γλωσσικής κυρίως μεταρρύθμισης. Από την ίδια την παράταξή του δεχόταν επίσης έντονες πιέσεις, ώστε να μην προχωρήσει η «κάθαρση» στο χώρο της παιδείας. Στη δυναμική και αποφασιστική στάση του υπουργού παιδείας απέναντι σ' αυτές τις πιέσεις αναφέρονται δύο συγκεκριμένα ρεπορτάζ. Το ένα με τίτλο «*Θα γίνει η κάθαρση*

στην παιδεία», αναφέρει: «Η κάθαρση στη Γενική Εκπαίδευση θα γίνει τελικά, παρά τις αντιρρήσεις των «σκληρών» της Ν.Δ. και την απειλή της ζωής του παλαίμαχου εκπαιδευτικού και βουλευτού, κ. Ε. Παπανούτσου... Μολονότι ήταν παρών στη Βουλή ο κ. Ράλλης, υπουργός παιδείας και Γραμματέας της Νέας Δημοκρατίας, οι «σκληροί» της δεξιάς πτέρυγας του κόμματος προσπάθησαν να διασώσουν τους επιθεωρητές που προήχθησαν επί χούντας...» («Ελευθεροτυπία», 16.04.76). Το άλλο που φέρει τον τίτλο «Είναι τελεσίδικες οι αποφάσεις για τους χουντικούς καθηγητές» και υπότιτλο «Γ. Ράλλης: Το θέμα για την κυβέρνηση έχει κλείσει» δημοσιεύει την παρακάτω δήλωση του Γ. Ράλλη, με αφορμή ερώτηση βουλευτών της Ν.Δ., οι οποίοι τάσσονται υπέρ της επανάκρισης των απομακρυνθέντων για συνεργασία με τη δικτατορία πανεπιστημιακών καθηγητών: «Δηλώ κατηγορηματικά ότι οι αποφάσεις του Ειδικού Πειθαρχικού Συμβουλίου είναι τελεσίδικες και αμετάκλητες. Είναι συνεπώς επιβεβλημένο όλοι ανεξαιρέτως να τις σεβαστούν, ανεξάρτητα από το θετικό ή αρνητικό περιεχόμενό τους» («Καθημερινή», 07.11.76, σ. 1).

Η αναστάτωση που δημιουργούσαν στην Εκπαίδευση οι έντονες διεκδικήσεις και οι συνεχείς και μακράς – ορισμένες φορές - διάρκειας απεργιακοί αγώνες ήταν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσει ο Υπουργός Παιδείας. Αμέσως μόλις ανέλαβε τα νέα καθήκοντά του συναντήθηκε με τους εκπροσώπους της Ο.Λ.Μ.Ε., πετυχαίνοντας την αναστολή της απεργίας των καθηγητών («Καθημερινή», 08.01.76). Ακολούθως ο Γ. Ράλλης κατάφερε να πείσει τους Δασκάλους να σταματήσουν την απεργία τους, δεσμευόμενος ότι «θα εξετάσει με σκοπό την ικανοποίησή τους» τα δίκαια αιτήματά τους και επικαλούμενος παράλληλα την κρισιμότητα των εθνικών περιστάσεων («Καθημερινή», 02.04.76). Στη συνέχεια, με την κορύφωση των απεργιακών κινητοποιήσεων, το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 1977, μετά από μακρές και επίπονες διαπραγματεύσεις, επιτυγχάνει συμφωνία για τη λήξη της απεργίας των καθηγητών («Ελευθεροτυπία», 31.03.77). Αντίθετα, δεν κατέστη δυνατόν να καταλήξουν σε συμφωνία οι εξαντλητικές διαπραγματεύσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους ιδιοκτήτες των ιδιωτικών σχολείων. Γι' αυτό ο Γ. Ράλλης αναγκάστηκε να λύσει το πρόβλημα με δυναμικό τρόπο, χρησιμοποιώντας δηλαδή το ακραίο μέτρο «της επίταξης των ιδιωτικών σχολείων μετά του προσωπικού τους» («Καθημερινή» – «Ελευθεροτυπία», 19.04.77).

Η ικανότητα αποτελεσματικής δράσης του Γ. Ράλλη σε ιδιαίτερα δύσκολες και περίπλοκες συνθήκες φαίνεται από το γεγονός, ότι στο ίδιο διάστημα κατάφερε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη μεγάλη απεργιακή κρίση και παράλληλα να πετύχει την προώθηση και ψήφιση του δεύτερου βασικού νομοθετήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, του νόμου 576/77, παρά τις αντιδράσεις της αντιπολίτευσης. Την ίδια περίοδο διευθετούνται ακόμη και άλλα εκκρεμή θέματα. Ένα από αυτά είναι ο καθορισμός της αρχαιότητας των εκπαιδευτικών, όπως μας πληροφορεί ρεπορτάζ της «Καθημερινής» με τίτλο «Ερρυθμίσθη το θέμα της επετηρίδος των εκπαιδευτικών υπαλλήλων – Η αρχαιότητα δασκάλων και καθηγητών θα καθορίζεται από το διορισμό» («Καθημερινή», 12.03.77).

Συμπέρασμα

Από την έρευνα του αρχείου των εφημερίδων «Καθημερινή» και «Ελευθεροτυπία» για όλο το χρονικό διάστημα της θητείας του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Κατ' αρχάς, από την εξέταση της συχνότητας, της θέσης και έκτασης προβολής και του είδους των αναφορών των δύο εφημερίδων που σχετίζονται με τη θητεία του Γ. Ράλλη στο Υπουργείο Παιδείας και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνδέθηκε με το όνομά του, προκύπτει ότι και οι δύο εφημερίδες αξιολογούν το μεταρρυθμιστικό έργο του Γ. Ράλλη ως ιδιαίτερα σημαντικό. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι η «Καθημερινή» προβάλλει κατά κανόνα, θετικά το μεταρρυθμιστικό έργο του Υπουργού Παιδείας, ενώ η «Ελευθεροτυπία» εστιάζει περισσότερο στις ποικίλες αντιδράσεις που προκάλεσε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και προβάλλει ιδιαίτερα τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Η καθιέρωση, όμως, της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προβλήθηκε θετικά και στηρίχτηκε και από τις δύο εφημερίδες.

Προκύπτει, επίσης, ότι ο πρωθυπουργός της χώρας Κωνσταντίνος Καραμανλής στηρίζει αποφασιστικά και έμπρακτα τον Υπουργό Παιδείας και το έργο του. Έτσι, για την εξασφάλιση της ευρύτερης συναίνεσης στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, προχωρά στη σύγκληση μιας ευρείας συσκέψεως για την παιδεία υπό την προεδρία του ίδιου, οι αποφάσεις της οποίας αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές για την κατάρτιση των δύο βασικών νομοθετημάτων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Ως προς τη συνολική εικόνα του Υπουργού Παιδείας, οι αναφορές και των δύο εφημερίδων που εξετάζουμε, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, περιγράφουν έναν μεταρρυθμιστή πολιτικό. Μπορεί να παρουσιάζουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση, επαινετικά ή επικριτικά, δε φαίνεται, όμως, να αμφισβητούν το γεγονός ότι πρόκειται για σημαντικές αλλαγές, για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η μεγάλη αναμόρφωση που επέφεραν στην εκπαίδευση οι δύο βασικοί εκπαιδευτικοί νόμοι 399/76 και 576/77 που φέρνουν την υπογραφή του Γ. Ράλλη συνηγορούν στην παραπάνω εκτίμηση.

Τόσο η συχνότητα, αλλά περισσότερο η ποιότητα της επικοινωνίας και του διαλόγου του υπουργού με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση φορέων, καθώς και η στάση του στη Βουλή απέναντι στους πολιτικούς του αντιπάλους, φανερώνουν έναν διαλλακτικό πολιτικό, ο οποίος ακούει και σέβεται τους συνομιλητές του και προβάλλει τις απόψεις του με επιχειρήματα.

Αυτή όμως η διαλλακτικότητα συνδυάζεται με αποτελεσματικότητα. Επιδεικνύοντας αξιοθαύμαστη επιμονή και αποφασιστικότητα κατορθώνει να αντιμετωπίσει τόσο τις πολύ ισχυρές εσωκομματικές αντιστάσεις, όσο και τις εντονότερες συνδικαλιστικές και πολιτικές αντιδράσεις και να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο μιας ιστορικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σημειώσεις

1. Ενώ π.χ. το νομοσχέδιο «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» δημοσιοποιήθηκε στις 5 Ιουλίου 1976, κατατέθηκε στη Βουλή την 1η Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους και ψηφίστηκε στο σύνολό του τον Απρίλιο του 1977.

2. Η σύσταση δύο τουλάχιστον επιτροπών - μία υπό τον ακαδημαϊκό Ι. Θεοδωρακόπουλο για τη Γενική Εκπαίδευση και μία για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση υπό τον Π. Σακελλαρίδη, καθηγητή του Πολυτεχνείου, προκύπτει από τα πρακτικά της σύσκεψης για την παιδεία υπό τον Κ. Καραμανλή. Μία ακόμη επιτροπή, στα πλαίσια της Ακαδημίας Αθηνών, που την αποτελούσαν οι Ν. Λούρος, Π. Θεοχάρης και Ν. Ρουσσόπουλος και μελέτησε το πρόβλημα της παιδείας, προκύπτει από ρεπορτάζ της «Καθημερινής» (04.05 και 06.02.76, σ. 3).
3. Στην πραγματικότητα το νομοσχέδιο για τη γενική παιδεία είχε καταρτιστεί και κατατεθεί στη Βουλή ήδη από το Μάιο του 1975 από τον προηγούμενο υπουργό παιδείας Π. Ζέπο, μετά όμως τη σύσκεψη βελτιώθηκε σημαντικά.
4. Ο Δ. Ζακυνθός και ο Ι. Θεοδωρακόπουλος ήταν αυτοί που εκδήλωσαν έντονη διαφωνία στη συζήτηση για τη γλωσσική μεταρρύθμιση. Κυρίως επέμειναν στην άποψή τους ότι θα έπρεπε να διδάσκονται στο γυμνάσιο αρχαία ελληνικά κείμενα και η αρχαία ελληνική γραμματική.
5. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι, ενώ η συζήτηση στη Βουλή του νομοσχεδίου για τη Γενική Εκπαίδευση εκκρεμούσε από το Σεπτέμβριο του 1975, ο Γ. Ράλλης πέτυχε – σε σύντομο σχετικά διάστημα - να τον αναμορφώσει και να γίνει τον Απρίλιο του 1976 νόμος του κράτους.

Βιβλιογραφία

1. Ημερήσιος τύπος

«Καθημερινή»: Όλα τα φύλλα από 07.01.1976 έως 28.11.1977.

«Ελευθεροτυπία»: Όλα τα φύλλα από 07.01.1976 έως 28.11.1977.

2. Βιβλία

Ζαμπέτα, Ε., *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα 1994.

Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Τόμος Β΄*, Αθήνα 1999.

Ράλλης, Γ., *Πολιτικές Εκμυστηρεύσεις* (επιμέλεια: Π. Β. Πετρίδη), Αθήνα 1990.

Τζάνη, Μ. – Παμουκτσόγλου, Τ., *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: «Ταντόν και Αλλοτριομορφοδίαιτον»*, Αθήνα, 1997.

Χοντολίδου, Ε., *Η συζήτηση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Θεσσαλονίκη 1987.

Τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ένταξης των νέων Εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Κεραμιδά

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαρία Καμαριώτου

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κοινά αποδεκτό και τεκμηριωμένο από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι συσχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και μεγιστοποιείται με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στην παρούσα εργασία, στο πλαίσιο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύονται προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ένταξης νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πρόκειται για πρόγραμμα που θα αφογκράζεται αφενός τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και, αφετέρου, τις ανησυχίες και το άγχος τους. Ανώτεροι στόχοι του προτεινόμενου προγράμματος αποτελούν η βελτίωση της ποιότητας του νέου εκπαιδευτικού, η προσωπική και η επαγγελματική του ευημερία και η ομαλή μετάβαση του εκπαιδευτικού από το πανεπιστήμιο στη σχολική πραγματικότητα, μέσω της υποστήριξης του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα αποσκοπεί στην προώθηση της συλλογικότητας και της ομαδικής εργασίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να γίνει μέλος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και στην παροχή ανατροφοδότησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια του προγράμματος κρίνεται σκόπιμο να είναι διετής, όσο δηλαδή διαρκεί η δοκιμαστική περίοδος του εκπαιδευτικού (Π.Δ. 140/98).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την παροχή δυνατοτήτων στους νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα ανταλλαγής απόψεων με άλλους συναδέλφους τους. Επίσης, στο πλαίσιο της εργασίας κρίνεται αναγκαία αφενός η δημιουργία ενός δομημένου προγράμματος ένταξης, σχεδιασμέ-

Η κ. Κωνσταντία Κεραμιδά είναι Εκπαιδευτικός, δρ. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, η κ. Μαρία Καμαριώτου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

νου σύμφωνα με το πρότυπο που αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, και αφετέρου η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων προς αυτήν τη κατεύθυνση.

Λέξεις – κλειδιά: Προγράμματα Επαγγελματικής Ένταξης, Νέοι Εκπαιδευτικοί, Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας, Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών.

Abstract

The quality of education is widely accepted by the literature to be correlate with the role of the teacher. The teacher is the most important factor for the success of an educational system. Specifically, the professional development of teachers contributes to the improvement of educational work and maximizes the implementation of training programs.

In this article, there are proposals for the design and implementation of an integrated action program integrating beginning teachers at the school level . This program will first recognize the needs of new teachers and the concerns and anxiety. The ultimate goal of this program is to improve the quality of new educational, personal and professional well-being and the smooth transition from university education in school reality through the support of a personal, social and professional level. In addition, the program aims to promote collegiality and teamwork in order for the teacher to become part of the wider school community, enhancing school culture and provide feedback to educational institutions related to teacher education. The program should probably be two years, as long as the probationary period as a teacher (PD 140/98).

Based on bibliography, we conclude that effective management of the school unit requires the involvement of teachers in decision-making, and providing opportunities for new teachers to develop networks for the exchange of views with other colleagues. Also, in the context of work is necessary first to establish a structured integration program designed in accordance with the standard developed in this study, and secondly, the cooperation of all stakeholders in this direction .

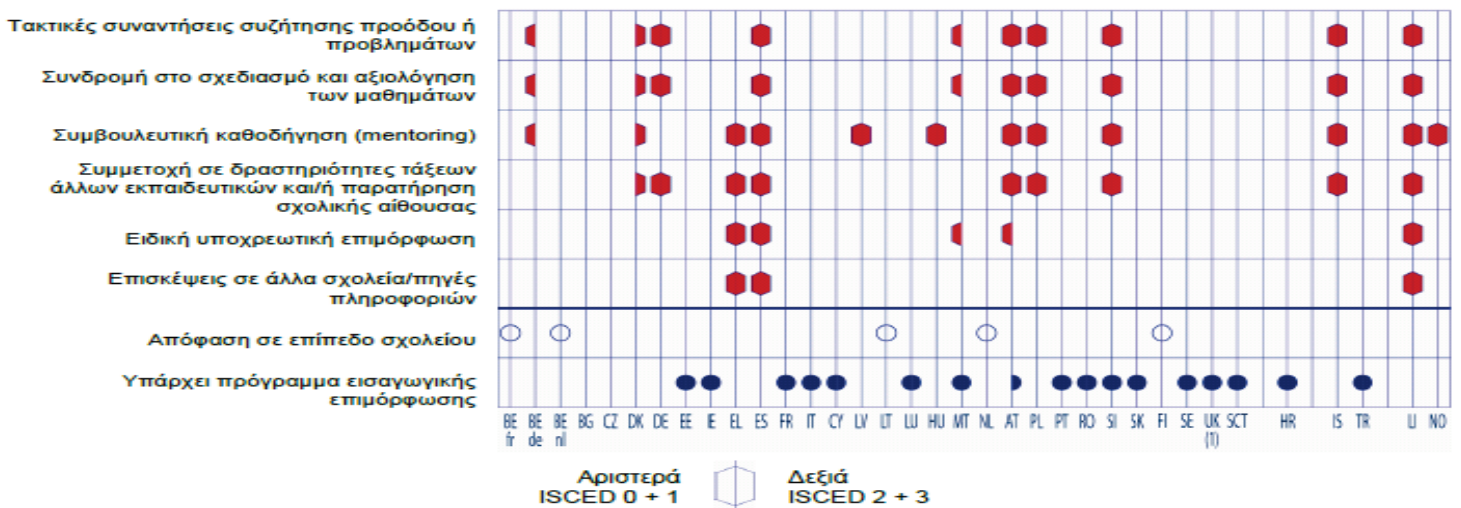
Key-words: Induction Programs, Beginning Teachers, Culture of School, Characteristics of Teachers.

Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κοινά αποδεκτό και τεκμηριωμένο από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι συσχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού.¹ Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος.² Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και μεγιστοποιείται με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.³ Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη πρωτίστως τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία δραστηριοποιούνται οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί καθώς και το τοπικό περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές του, και δευτερευόντως τα χαρακτηριστικά των νέων εκπαιδευτικών που ανέλαβαν έργο στη μονάδα, σε συνδυασμό με τις ανάγκες τους, κρίνεται αναγκαία η ανά-

πτυξη δράσεων με επιμορφωτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Οι δράσεις αυτές είναι θεμιτό να στοχεύουν: 1) στην προώθηση της συμμετοχικής διαβούλευσης, 2) στην επίλυση προβλημάτων, μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών και της καθοδήγησης από παράγοντες εκτός σχολικής μονάδας και 3) στην ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, σημαίνουντα ρόλο στον καθορισμό του βαθμού επιτακτικότητας της υλοποίησης των ενεργειών, που αποσκοπούν στην ενίσχυση του ρόλου του νέου εκπαιδευτικού, διαδραματίζει και η υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα σε θέματα ένταξης και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από παντελή ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων επαγγελματικής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών. Καμία πρωτοβουλία δεν λαμβάνει χώρα προς αυτή τη κατεύθυνση ούτε σε εθνικό επίπεδο ούτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, ο νέος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, τα δύο πρώτα έτη της υπηρεσίας του, να παρακολουθήσει ανά περιοχή και κατά περιόδους προγράμματα επιμόρφωσης συνολικής διάρκειας εκατό (100) διδακτικών ωρών. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν τρεις (3) φάσεις. Οργανώνονται και υλοποιούνται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (στο εξής Π.Ε.Κ.) (Π.Δ. 145/97 βλέπε Παράρτημα), χωρίς την ενεργό συμμετοχή του σχολείου στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη δομή τους. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων υλοποιούνται δράσεις, όπως είναι η συμμετοχή σε δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών και η παρατήρηση της σχολικής αίθουσας, η ειδική εκπαιδευτική επιμόρφωση, οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία και η πρόσβαση σε εξωτερικά κέντρα πληροφόρησης. Θεσπίστηκε επίσης, με το νόμο 3848/2010, η συμβουλευτική καθοδήγηση από τον μέντορα, χωρίς ωστόσο να έχει ενταχθεί ακόμα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης⁴ (βλέπε γράφημα 1).



Γράφημα 1. Μορφές υποστήριξης σε νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύονται προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ένταξης νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πρόκειται για

πρόγραμμα που θα αφουγκράζεται αφενός τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και αφετέρου, τις ανησυχίες και το άγχος τους (βλέπε γράφημα 1 στο παράρτημα). Απώτεροι στόχοι του προτεινόμενου προγράμματος αποτελούν η βελτίωση της ποιότητας του νέου εκπαιδευτικού, η προσωπική και η επαγγελματική του ευημερία και η ομαλή μετάβαση του εκπαιδευτικού από το πανεπιστήμιο στη σχολική πραγματικότητα μέσω της υποστήριξης του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα αποσκοπεί στην προώθηση της συλλογικότητας και της ομαδικής εργασίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να γίνει μέλος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και στην παροχή ανατροφοδότησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.⁵ Η διάρκεια του προγράμματος κρίνεται σκόπιμο να είναι διετής, όσο δηλαδή διαρκεί η δοκιμαστική περίοδος του εκπαιδευτικού (Π.Δ. 140/98).

1. Η Κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας και τα Χαρακτηριστικά των Νέων Εκπαιδευτικών σε Συνδυασμό με τις Ανάγκες τους

1.1 Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας

Ως αφετηρία του προβληματισμού που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία αποτελεί το 2^ο Γενικό Λύκειο Εχεδώρου, που βρίσκεται στην περιοχή του δήμου Δέλτα και συγκεκριμένα στο δημοτικό διαμέρισμα «Εχεδώρος». Η σχολική μονάδα απέχει 10 χιλιόμετρα από τη Θεσσαλονίκη και 5 χιλιόμετρα από τη Σίνδο, η οποία διαθέτει βιομηχανική ζώνη και Ανώτερα Τεχνολογικά Ιδρύματα με σύγχρονες υποδομές. Στην ευρύτερη περιοχή βρίσκονται τα διυλιστήρια της ΕΚΟ, που σε ετήσια βάση χρηματοδοτεί διάφορες δράσεις κοινωνικού, περιβαλλοντικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, στην περιοχή παρουσιάζεται το εξής αντιφατικό φαινόμενο: Ο δήμος Εχεδώρου ενώ σε θεωρητικό επίπεδο είναι ένας εύρωστος οικονομικά δήμος λόγω των εσόδων από τη βιομηχανική ζώνη, εντούτοις παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό ανεργίας.

Συγκεκριμένα, οι γονείς πολλών μαθητών είναι μακροχρόνια άνεργοι και αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά αλλά και ψυχολογικά προβλήματα. Επιπροσθέτως, πολλοί γονείς είναι αλλοδαποί και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και να εργασθούν στην τοπική κοινωνία, διότι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, το 2^ο ΓΕΛ Εχεδώρου είναι ένα σχολείο με πολλά στοιχεία πολυπολιτισμικού χαρακτήρα και πολλές προβληματικές καταστάσεις, που χρήζουν αντιμετώπισης καθημερινά μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον δομημένο σε σχέσεις εμπιστοσύνης.

Ωστόσο, παρόλα τα προβλήματα, στο σχολείο υλοποιούνται διάφορες καινοτόμες δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών, έχοντας την αρωγή και του Δήμου. Το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι υποστηρικτικό αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές.

Επομένως, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι κατάλληλη για την οργάνωση προγραμμάτων ένταξης των νέων εκπαιδευτικών, διότι επικεντρώνεται στη μάθηση, παρέχει κίνητρα, υποστηρίζει την ανάθεση εργασιών και την κατανομή αρμοδιοτήτων. Πέ-

ραν αυτών ενισχύει τη συνεργασία, προωθεί ένα φιλικό περιβάλλον και αντιμετωπίζει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ως δομικό και ζωτικό στοιχείο της σχολικής μονάδας.⁶ Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει έναν ζωτικό και πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία μιας τέτοιας κουλτούρας.⁷

1.2 Χαρακτηριστικά Νέων Εκπαιδευτικών σε Συνδυασμό με τις Ανάγκες τους

Στη σχολική μονάδα του 2^{ου} ΓΕΛ Εχεδώρου το σχολικό έτος 2013-2014 ανέλαβαν υπηρεσία 3 νεοδιόριστοι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρίστευσαν στις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. Οι δύο απ' αυτούς είναι μαθηματικοί και ο τρίτος είναι καθηγητής της Φυσικής επιστήμης. Όλοι τους είναι ηλικίας 28-30 ετών, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις και χωρίς προϋπάρχουσα διδακτική εμπειρία σε σχολική μονάδα. Και οι τρεις μετά το πέρας των σπουδών τους επέλεξαν ως μεταβατική επαγγελματική λύση το φροντιστήριο, αναπτύσσοντας σταδιακά μια άλλη νοοτροπία από αυτή που επικρατεί στα δημόσια σχολεία. Κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής τους φοίτησης δεν υπήρξε κατάλληλη προετοιμασία στην εφαρμογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων. Το γεγονός αυτό ευθύνεται για την εμπειρική αποκλειστικά προσέγγιση των παιδαγωγικών ζητημάτων.⁸ Τα παραπάνω καθιστούν σαφές πως οι ανάγκες των νέων (πρωτοδιοριζόμενων) εκπαιδευτικών εστιάζονται στους εξής τομείς:

- Επαγγελματική ένταξη (όπως για παράδειγμα η ενημέρωσή τους γύρω από τις καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα μαθήματα που διδάσκουν, καθώς και η πληροφόρησή τους για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής)
- Επιμόρφωση (όπως για παράδειγμα σε μεθόδους αποτελεσματικής αντιμετώπισης των απαιτήσεων του εργασιακού προγράμματός τους)
- Συμβουλευτική και Καθοδήγηση σε θέματα:
 - Παιδαγωγικής που συνίσταται στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, στη γνώση των διδακτικών αντικειμένων και των παιδαγωγικών μεθόδων.
 - Διδακτικής όπως είναι η παροχή κινήτρων στην τάξη, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας.
 - Διαχείρισης σχολικής τάξης όπως είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, η επιβολή της πειθαρχίας στη τάξη.
- Σχέσεις με γονείς, μαθητές και τοπική κοινότητα (όπως είναι η οργάνωση μιας εκδήλωσης υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους για το τοπικό περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές τους).
- Συναδελφικότητα
- Επαγγελματική αυτονομία και ισότητα
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι η εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών τους.
- Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων (βλέπε πίνακα 3 στο παράρτημα).

Για την ικανοποίηση όλων των παραπάνω αναγκών των νέων εκπαιδευτικών είναι σκόπιμο να αναπτυχθούν κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα ένταξης, που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας μάθησης.

1.3 Τομείς Υποστήριξης Νέων Εκπαιδευτικών

Τα πρώτα χρόνια του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε διάφορες μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκήσουν το επάγγελμα τους στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος. Συνήθως, η ένταξη αναφέρεται στα δύο (2) πρώτα χρόνια της παροχής διδακτικού έργου σε σχολικές μονάδες, και φυσικά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος της αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η ένταξη κατέχει ένα κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ευκαιρίες και ευνοϊκές συνθήκες για την προετοιμασία του σε θέματα, που άπτονται της συνεχούς επαγγελματικής του ανάπτυξης.⁹

Επισημαίνεται ότι βασικό κριτήριο σχεδιασμού των προγραμμάτων ένταξης αποτελεί η ανάγκη για υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού σε 3 κυρίως επίπεδα, όπως είναι το προσωπικό, το κοινωνικό και το επαγγελματικό (βλέπε πίνακα 1 στο παράρτημα).

1.3.1 Υποστήριξη σε Προσωπικό Επίπεδο

Αυτή η μορφή υποστήριξης αποσκοπεί στην παροχή κινήτρων στο νέο εκπαιδευτικό, ικανών να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του ως διδάσκοντα. Ο εκπαιδευτικός καλείται, τα πρώτα χρόνια που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση, να ανταποκριθεί και να αξιοποιήσει δημιουργικά πολλές επαγγελματικές και προσωπικές προκλήσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στον επαγγελματικό στίβο αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προβληματικές καταστάσεις που συμβάλουν στην απώλεια της αυτοπεποίθησης τους και στη δημιουργία στρεσογόνων και αγχωτικών καταστάσεων. Συνεπώς, το γεγονός αυτό συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών αμφισβήτησης της επαγγελματικής και της προσωπικής τους αξίας.¹⁰ Σε αυτό το στάδιο λοιπόν η ένταξη υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να «επιβιώσουν», και να αναπτύξουν το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Η υποστήριξη έγκειται στην παρακολούθηση προγραμμάτων ένταξης από τους νέους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή τους σ' αυτά και συγκεκριμένα η αξιοποίηση των κινήτρων εκ μέρους τους συντέινε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η βελτίωση του δείκτη αυτοεκτίμησης κατέστησε τους νέους εκπαιδευτικούς αποδεκτούς από τους συναδέλφους τους και συντέλεσε στην αποφυγή της εγκατάλειψης της θέσης τους.¹¹

Συνοψίζοντας, για την προσωπική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών απαιτούνται:

- I. Υποστήριξη από ένα μέντορα ή κριτικό φίλο και από τους συναδέλφους τόσο τους νεοδιόριστους όσο και τους έμπειρους: Συγκεκριμένα, η επικοινωνία με

άλλους νέους εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά, διότι αποδεικνύει πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινά. Επίσης, η συζήτηση με τον μέντορα, του οποίου ο ρόλος περιγράφεται παρακάτω, ή με τους έμπειρους συναδέλφους παρέχει ρεαλιστικές λύσεις στον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα πρακτικά προβλήματα, που παρουσιάζονται καθημερινά στη τάξη.¹²

- II. Ασφαλές περιβάλλον: Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πως τα προβλήματα που τον απασχολούν, καθώς και τα συναισθήματα που συνδέονται με την αντιμετώπισή τους μπορούν να συζητηθούν χωρίς τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης της επαγγελματικής του επάρκειας. Θα μπορούσαν να συζητηθούν με τους συναδέλφους ή με έναν μέντορα-σύμβουλο που δεν είναι υπεύθυνος ούτε για την αξιολόγηση, ούτε για τη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την προαγωγή και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
- III. Μειωμένος φόρτος εργασίας: Για τους νέους εκπαιδευτικούς όλα τα μαθήματα αποτελούν νέα αντικείμενα και η διδασκαλία τους απαιτεί προσεκτική προετοιμασία. Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας μπορεί να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας, ενισχύοντας έτσι το συναίσθημα της ανικανότητας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται αφενός με μείωση του αριθμού των ωρών διδασκαλίας τους (χωρίς μείωση του μισθού τους) και αφετέρου, με ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογία¹³ (βλέπε πίνακα 1 στο παράρτημα).

1.3.2 Υποστήριξη σε Κοινωνικό Επίπεδο

Ένα πρόγραμμα ένταξης συντελεί στην υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού, προκειμένου να γίνει μέλος τόσο του σχολείου όσο και της ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας. Η συνεργασία του με τους άλλους συναδέλφους συμβάλλει στην ενίσχυση της ανατροφολόγησης και της ανταλλαγής νέων ιδεών. Σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι η κουλτούρα του ίδιου του σχολείου.

Μια κουλτούρα που συμβάλλει στο να αισθάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί την αποδοχή μέσα σε μια ομάδα, είναι ανοικτή σε νέες ιδέες και καινοτομίες αφενός και αφετέρου, προωθεί τη συνεργασία. Η κοινωνική στήριξη συμβάλει στη δημιουργία και στην ενίσχυση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης πρωτίστως μέσα στη σχολική μονάδα και, δευτερευόντως, μεταξύ των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα (γονείς, κοινότητα, κ.λπ.).

Η υποστήριξη σε κοινωνικό επίπεδο περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- I. Υποστήριξη από ένα μέντορα: Ο μέντορας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα και στη σχολική κουλτούρα.¹⁴
- II. Συνεργατική-ομαδική εργασία: Διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας όπου δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για ορισμένες τάξεις ή

μαθήματα, καθώς και η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στη σχολική κοινότητα.¹⁵

Προκειμένου ένα πρόγραμμα ένταξης να παρέχει κοινωνική στήριξη είναι σημαντικό να λαμβάνει χώρα σε επίπεδο σχολείου με την ενεργό συμμετοχή των διαφόρων συντελεστών της σχολικής κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος των διευθυντών είναι καθοριστικός τόσο στην οργάνωση όσο και στην επίβλεψη του προγράμματος ένταξης¹⁶ (βλέπε πίνακα 1 στο παράρτημα).

1.3.3 Υποστήριξη σε Επαγγελματικό Επίπεδο

Η επαγγελματική υποστήριξη στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του νέου εκπαιδευτικού τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο. Η επαγγελματική υποστήριξη μπορεί πρωτίστως να συμβάλει στην αναβάθμιση του ατομικού καθώς και του επαγγελματικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και δευτερευόντως να βοηθήσει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Βασικά στοιχεία της υποστήριξης σε επαγγελματικό επίπεδο αποτελούν:

- I. Οι συνεισφορές από εμπειρογνώμονες όπως είναι οι καθηγητές που διδάσκουν στα πανεπιστήμια της Θεσσαλονίκης (Αριστοτέλειο και ΠΑ.ΜΑΚ.) και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ΤΕΙ (ΤΕΙ Σίνδου). Οι παραπάνω φορείς έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν σεμινάρια, ενημερωτικές ημερίδες, καθώς και μεταπτυχιακά μαθήματα.
- II. Η ανταλλαγή πρακτικών γνώσεων μεταξύ νέων και έμπειρων καθηγητών που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες συνεργατικής μάθησης (βλέπε πίνακα 1 στο παράρτημα).

2. Δομή και Δράσεις του Προγράμματος Ένταξης των Νέων Εκπαιδευτικών

2.1 Δομή του Προγράμματος Ένταξης

Το προτεινόμενο πρόγραμμα επαγγελματικής ένταξης, όπως κάθε ολοκληρωμένο πρόγραμμα ένταξης, προκειμένου να παρέχει τις ανωτέρω μορφές υποστήριξης οφείλει να εμπεριέχει στοιχεία από τα ακόλουθα συστήματα:

- Συμβουλευτικό Σύστημα
- Σύστημα Εμπειρογνομόνων
- Συναδελφικό Σύστημα
- Αυτοπροσδιοριστικό Σύστημα

Τα παραπάνω συστήματα συμπλέκονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης. Βέβαια, κάθε σύστημα έχει τους στόχους του, τις απαιτήσεις του και τις δραστηριότητές του και απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων συνθηκών προκειμένου να συμβάλει στην αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος στο οποίο ανήκει (βλέπε πίνακα 2 στο παράρτημα).

2.2 Συμβουλευτικό Σύστημα

Ως «συμβουλευτική» σε ένα πρόγραμμα ένταξης ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός του ίδιου γνωστικού αντικειμένου με αυτό των νέων εκπαιδευτικών καθίσταται υπεύθυνος για την παροχή βοήθειας σε προσωπικό και συναισθηματικό, σε κοινωνικό καθώς και σε επαγγελματικό επίπεδο¹⁷. Επίκεντρο του συμβουλευτικού συστήματος αποτελεί η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής διαφόρων προσεγγίσεων όπως είναι η καθοδήγηση, η υποστήριξη, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η επιμόρφωση και η συζήτηση.¹⁸ Συγκεκριμένα, η δράση του μέντορα είναι λυσιτελής, όταν:

- χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακή ευελιξία.
- παρέχει υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως είναι η διαχείριση της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο και η κινητοποίηση και η αξιολόγηση των μαθητών.
- διαμορφώνει νέες μαθησιακές ευκαιρίες περιγράφοντας και αναλύοντας τις δικές του διδακτικές εμπειρίες.¹⁹

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του συστήματος είναι κυρίως οι τακτικές συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τον μέντορα-σύμβουλο, η διεξαγωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων, οι δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές τάξεις και η αξιολόγησή τους, όπως επίσης ο συντονισμός των αρμοδιοτήτων του μέντορα με το ισχύον θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι μέντορες αποτελούν ίσως το πιο σημαντικό συστατικό ενός προγράμματος ένταξης, διότι υποστηρίζουν το όραμα, την αποστολή και τη δομή των προγραμμάτων ένταξης.²⁰

Ωστόσο, βασική πτυχή για την αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού συστήματος είναι ο βαθμός ικανότητας του μέντορα να παρέχει βοήθεια και να αξιολογεί τις καταστάσεις. Αναμφισβήτητα, οι νέοι εκπαιδευτικοί προβάλλουν έντονη την ανάγκη αφενός να μοιραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και αφετέρου, να λάβουν κατάλληλη βοήθεια μέσα στο πλαίσιο ενός μη επικριτικού περιβάλλοντος. Για τον λόγο αυτό, οι μέντορες-σύμβουλοι δεν πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με θέματα εξέλιξης και προαγωγής των εκπαιδευτικών.

Επίσης, δεδομένου ότι 1) υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ του νέου εκπαιδευτικού και του μέντορα, 2) ο βαθμός αποδοχής μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα αξία, 3) απαιτείται προσεκτική αντιστοίχιση των μεντόρων και των εκπαιδευτών που καθοδηγούν, είναι σημαντικό να αποφευχθούν πιθανές συγκρουσιακές καταστάσεις είτε λόγω προσωπικότητας είτε λόγω των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται. Εξάλλου, το συμβουλευτικό σύστημα είναι σημαντικό να παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς, εκτός από βοήθεια σε γενικά θέματα διδασκαλίας και μάθησης, υποστήριξη σε ζητήματα που άπτονται των μαθημάτων της ειδικότητάς τους. Αυτή η δράση μπορεί να υλοποιηθεί από τον ίδιο μέντορα ή από διαφορετικούς μέντορες²¹ (βλέπε πίνακα 2 στο παράρτημα).

Συνακόλουθα, τα οφέλη της συμβουλευτικής δεν περιορίζονται μόνο στο νέο εκπαιδευτικό, αλλά επεκτείνονται αφενός στον ίδιο τον μέντορα, ενισχύοντας τις δεξιότητες και τις γνώσεις του και αφετέρου, στο σχολείο, δημιουργώντας ευκαιρίες για την ανάπτυξη

της κουλτούρας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να ενεργοποιηθεί ο ρόλος του μέντορα στη δομή του προτεινόμενου προγράμματος ένταξης.

2.3 Σύστημα Εμπειρογνομόνων

Ο ρόλος του συστήματος των εμπειρογνομόνων είναι η εξασφάλιση της επαγγελματικής υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Το σύστημα αυτό εστιάζει, κυρίως, στη δημιουργία πρόσβασης σε εξωτερικές πηγές με συμβουλευτικό χαρακτήρα, αποσκοπώντας στη διεύρυνση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το σύστημα των εμπειρογνομόνων επικεντρώνεται στην υλοποίηση σεμιναρίων και μαθημάτων από ειδικούς και έμπειρους καθηγητές σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής, καθώς και στη διαμόρφωση συνθηκών εύκολης πρόσβασης σε υλικό υποστήριξης, σε πόρους και σε κατευθυντήριες γραμμές που συντελούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση μελέτης της παρούσας εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολύ εύκολη η πρόσβασή σε Π.Ε.Κ., στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (στο εξής ΠΑ.ΜΑΚ.) καθώς και στα ΤΕΙ της Σίνδου.

Ας μην λησμονάμε το γεγονός ότι το σύστημα αυτό είναι απαραίτητο σε περιπτώσεις, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι δόκιμοι. Περιλαμβάνει κατά βάση έμπειρους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε εθνικούς οργανισμούς, ιδρύματα ή πανεπιστήμια (βλέπε πίνακα 2 στο παράρτημα). Ωστόσο, το σύστημα αυτό μπορεί, κατά περίπτωση, να οργανωθεί είτε σε επίπεδο σχολείου με την επίσκεψη ειδικών και έμπειρων καθηγητών πανεπιστημιακών τμημάτων είτε σε επίπεδο πανεπιστημίου μέσω της σύστασης υπηρεσιών που θα προσφέρουν στους αποφοίτους υποστήριξη σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

2.4 Συναδελφικό Σύστημα

Το συναδελφικό σύστημα προάγει την επικοινωνία μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών, που δραστηριοποιούνται είτε στο ίδιο σχολείο είτε σε διαφορετικά σχολεία, διαμορφώνοντας ευκαιρίες δικτύωσης εντός αλλά και εκτός της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο του ομότιμου-συναδελφικού συστήματος παρέχονται στο νέο εκπαιδευτικό οι ακόλουθες μορφές υποστήριξης: η κοινωνική υποστήριξη, ειδικά σε ομάδες εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο, η προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη και, τέλος, η επαγγελματική υποστήριξη.

Επίσης, το συναδελφικό σύστημα προάγει τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο οποίο οι νέοι εκπαιδευτικοί αφενός διέπονται από το ίδιο νομικό εργασιακό καθεστώς και, αφετέρου, μπορούν να ανακαλύψουν ότι πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι κοινά σε πολλούς εκπαιδευτικούς. Για την επίτευξη των παραπάνω η ομάδα των συναδέλφων οφείλει να προωθεί τις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, τη συνδιδασκαλία και την ομαδική εργασία. Το συναδελφικό σύστημα, ως σύστημα της αμοιβαίας στήριξης, μπορεί να επικαλύπτεται από το συμβουλευτικό σύστημα. Σε αυτή τη περίπτωση ο μέντορας και οι νέοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδα, αποσκοπώντας στην ανταλλαγή εμπειριών, προβληματισμών και πρακτικών.

Υπογραμμίζεται ότι οι ομάδες των συναδέλφων, όταν τα σχολεία είναι μεγάλα και έχουν έναν σημαντικό αριθμό νέων εκπαιδευτικών, ενισχύουν την άμεση ανταλλαγή από-

ψεων, διότι όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο και στην ίδια σχολική μονάδα. Απεναντίας, όταν τα σχολεία είναι μικρά και υπάρχει μόνο ένας ή δύο νέοι εκπαιδευτικοί, όπως είναι το 2^ο ΓΕΛ Εχεδώρου, οι ομάδες των συναδέλφων αποτελούνται απαραίτητως και από καθηγητές που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία²². Η συνύπαρξη εκπαιδευτικών, που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μονάδες, συντελεί σε ενδιαφέρουσες ανταλλαγές απόψεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υλοποιούνται στα σχολεία (βλέπε πίνακα 2 στο παράρτημα).

2.5 Αυτοπροσδιοριστικό Σύστημα

Ένα πρόγραμμα ένταξης παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς δυνατότητες και πλαίσια να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν, σχετικά με τη μάθησή τους σε ένα άλλο μετα-γνωσιακό επίπεδο. Η αυτορρυθμιστική αυτή διαδικασία διασφαλίζει τη συνεχή μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Προάγει τον επαγγελματισμό και εξασφαλίζει την ενίσχυση της δια βίου μάθησης λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Και τέλος, η παροχή δυνατοτήτων έκφρασης στους νέους εκπαιδευτικούς, η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς χωρίς αυστηρούς χρονικούς περιορισμούς καθώς και η ύπαρξη ενός θετικού και φιλικού περιβάλλοντος εγγυώνται την ανάπτυξη μιας κοινής κουλτούρας και ήθους.²³

Ασφαλώς, η αποδοτικότητα του αυτοπροσδιοριστικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ένα οργανωμένο σύστημα καταγραφής που περιλαμβάνει τη χρήση χαρτοφυλακίων, την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία, την ομαδική διδασκαλία και την τήρηση ημερολογίων. Επιπροσθέτως, ο χαρακτήρας του εν λόγω συστήματος ενισχύεται με τη χρήση των καθιερωμένων πρακτικών προτύπων, τις εκθέσεις των επιδόσεων των νέων εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους από συναδέλφους. Το σύστημα αυτοπροσδιορισμού μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός επίσημου εθνικού συστήματος αξιολόγησης των νέων εκπαιδευτικών ή να ενταχθεί, όπως στην περίπτωση μας, στην άσκηση εσωτερικής πολιτικής σε θέματα προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

3. Συνθήκες Επιτυχίας των Προγραμμάτων Ένταξης των Νέων Εκπαιδευτικών

Η επίτευξη των στόχων και η διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας όλων των συστημάτων ενός προγράμματος ένταξης προϋποθέτουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων συνθηκών. Οι συνθήκες αυτές εξαρτώνται και σχετίζονται με παράγοντες όπως είναι:

1. Η χρηματοδότηση του προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, από τα Πανεπιστήμια(στην περίπτωση μας τα ΤΕΙ Σίνδου, το ΠΑ.ΜΑΚ., το Αριστοτέλειο), από τοπικούς φορείς (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Δήμος Εχεδώρου και η Ε.Κ.Ο).
2. Η αποσαφήνιση των ρόλων και των περιοχών ευθύνης των εμπλεκόμενων φορέων, όπως είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες, οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών, το Υπουργείο Παιδείας και δια βίου Μάθησης, οι τοπικοί φορείς

και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, τα σωματεία και οι κλαδικές επαγγελματικές ενώσεις και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις.

3. Η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του συστήματος κάνοντας χρήση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (βλέπε παράρτημα).
4. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που προάγει τη συνεργασία και δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο υποβοηθά την μάθηση και συμβάλλει στη διάμορφωση κλίματος εμπιστοσύνης.²⁴

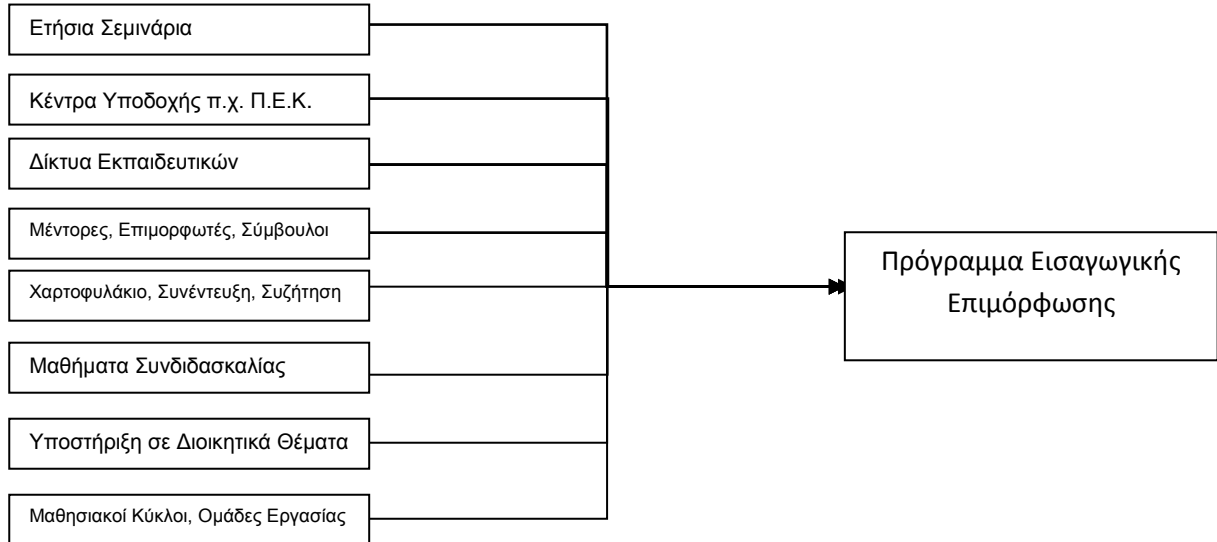
Καταληκτικές Επισημάνσεις

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την παροχή δυνατοτήτων στους νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα ανταλλαγής απόψεων με άλλους συναδέλφους του.²⁵ Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί επιζητούν συναναστροφές με τους τελευταίους, όταν έχουν κοινές προσδοκίες και κοινούς στόχους. Συνεπώς, επιλέγουν να εργαστούν σε σχολεία που υπάρχουν αφενός ομοιόδεατες συνάδελφοι, πρόθυμοι να μοιραστούν τις αρμοδιότητές τους προκειμένου να συμβάλουν στην επιτυχία των μαθητών τους και, αφετέρου, διευθυντές ικανοί να υλοποιήσουν δράσεις που συντελούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παραμείνουν σε σχολεία, στα οποία οι διευθυντές λειτουργούν αναποτελεσματικά.²⁶

Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν σε δομημένα προγράμματα ένταξης λειτουργούν με αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης προς τους μαθητές τους και συντελούν στην σχολική επιτυχία.²⁷ Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τη κουλτούρα της σχολικής μονάδας που εξετάσθηκε και με τα χαρακτηριστικά των νέων εκπαιδευτικών της καθιστούν αναγκαία αφενός τη δημιουργία ενός δομημένου προγράμματος ένταξης, σχεδιασμένου σύμφωνα με το πρότυπο που αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, και αφετέρου, απαιτούν τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων προς αυτήν τη κατεύθυνση.

Παράρτημα

Γράφημα 1. Βασικά Στοιχεία του Προγράμματος Ένταξης των Νέων Εκπαιδευτικών



Πηγή : Wong, 2004, σ. 49

Πίνακας 1. Επίπεδα Υποστήριξης Νέου Εκπαιδευτικού

	Προσωπικό	Κοινωνικό	Επαγγελματικό
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη της ταυτότητας του ως εκπαιδευτικός • Ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης • Τόνωση της αυτοπεποίθησης • Ελαχιστοποίηση της πίεσης και του άγχους • Παροχή κινήτρων • Αποφυγή της εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχολική και επαγγελματική κοινωνικοποίηση • Προώθηση της συνεργασίας • Προώθηση της συνεργατικής μάθησης • Προώθηση της συμμετοχής στις δράσεις της σχολικής κοινότητας 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη των διδακτικών ικανοτήτων • Σύνδεση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη δια βίου μάθηση • Ανάπτυξη του επαγγελματισμού των νέων εκπαιδευτικών
Βασικές Απαιτήσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Ασφαλές και μη επικριτικό περιβάλλον • Μείωση του εργασιακού φόρτου • Ομαδική διδασκαλία • Συνδιδασκαλία 	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εργασία • Συνδιδασκαλία • Ομαδική διδασκαλία • Ομαδική εργασία • Ερευνητικές ομάδες εργασίας • Οργάνωση εκδηλώ- 	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσβαση στη γνώση μέσω της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών • Επιπρόσθετα μαθήματα • Συσκέψεις

		σεων υποδοχής • Ενημερώσεις σχετικά με τις τοπικές ιδιαιτερότητες • Εργαστηριακά μαθήματα	
Υποστηρικτικά Συστήματα που απαιτούνται	• Συμβουλευτικό • Συναδελφικό • Αυτοπροσδιοριστικό	• Συμβουλευτικό • Συναδελφικό	Συμβουλευτικό Συναδελφικό Εμπειρογνομόνων Αυτοπροσδιοριστικό
Άλλοι Παράγοντες / Φορείς	Διευθυντές	• Διευθυντές • Γονείς • Κοινότητα	Διευθυντές

Πηγή: European Commission, 2010.

Πίνακας 2. Συστήματα Προγράμματος Επαγγελματικής Ένταξης (Σ.Π.Ε.Ε.) Νέων Εκπαιδευτικών

Σύστημα	Συμβουλευτικό	Εμπειρογνομόνων	Συναδελφικό	Αυτοπροσδιοριστικό
Επίπεδο Παρεχόμενης Υποστήριξης	• Επαγγελματικό • Προσωπικό • Κοινωνικό	• Επαγγελματικό	• Επαγγελματικό • Προσωπικό • Κοινωνικό	Επαγγελματικό Προσωπικό
Στόχοι	• Ενίσχυση και τόνωση της επαγγελματικής μάθησης • Δημιουργία ασφαλούς εκπαιδευτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος • Κοινωνικοποίηση στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας	• Εξασφάλιση της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού • Επέκταση των γνώσεων και των διδακτικών αρμοδιοτήτων	• Δημιουργία ασφαλούς εκπαιδευτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος • Συμμετοχή σε κοινές εκπαιδευτικές προκλήσεις	• Προώθηση του επαγγελματισμού • Ανάπτυξη στοιχείων δια βίου μάθησης • Σύνδεση της εισαγωγικής επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη
Βασικοί Παράγοντες	• Έμπειρους και κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους	• Έμπειρους Καθηγητές από Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά Τμήματα	• Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί • Έμπειροι εκπαιδευτικοί • Άλλοι συνάδελφοι	• Οι ίδιοι οι νέοι εκπαιδευτικοί
Δραστηριότητες	• Προπονήσεις • Εκπαιδευτικά σεμινάρια	• Σεμινάρια • Διάφορα μαθήματα	• Δικτύωση εντός σχολείου αλλά και μεταξύ δια-	• Παρατήρηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας

	<ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση • Συζήτηση • Συμβουλευτική • Συντονιστικές ρυθμίσεις σε σχολικό επίπεδο 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρικτικό υλικό • Πόροι • Κατευθυντήριες γραμμές 	<p>φορετικών σχολείων</p> <ul style="list-style-type: none"> • συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο • ομαδική διδασκαλία • Συναδελφική ανατροφοδότηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση από ομότιμους συναδέλφους • Σύστημα για την καταγραφή εμπειριών, προβλημάτων και μάθησης όπως χαρτοφυλάκια, ημερολόγια κ.λ.π.
Συνθήκες Επιτυχίας	<ul style="list-style-type: none"> • Προσεγμένη συσχέτιση των συμβούλων και των εκπαιδευτικών • Οι σύμβουλοι οφείλουν να μοιράζονται και να υποστηρίζουν το όραμα, τη δομή του Σ.Π.Ε.Ε. • Ύπαρξη συντονισμού με το σχολείο • Διευκόλυνση των συμβούλων στην διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (π.χ. φόρτος εργασίας) 	<ul style="list-style-type: none"> • Εύκολη πρόσβαση σε εξωτερικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες (καθηγητές πανεπιστημίων, συμβούλους, εμπειρογνώμονες) • Μη επικριτική προσέγγιση 	<ul style="list-style-type: none"> • Μείωση του φόρτου εργασίας προκειμένου να επιτραπεί η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων 	<ul style="list-style-type: none"> • Μείωση του χρόνου εργασίας προκειμένου να υπάρξει χρόνος για προβληματισμό • Υιοθέτηση προκαθορισμένων προτύπων αυτοαξιολόγησης
Σημειώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Διάφοροι σύμβουλοι μπορεί να εμπλέκονται (π.χ. εξειδικευμένοι σε συγκεκριμένα θέματα συνεργάζονται με συμβούλους από άλλα εκπαιδευτικά πεδία) 		<ul style="list-style-type: none"> • Μπορεί να επικαλυφθεί από το συμβουλευτικό σύστημα αν χρησιμοποιηθεί μια συμβουλευτική ομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> • Μπορεί να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου επίσημου εθνικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου • Μπορεί να γίνει μέρος μιας πολιτικής που αναπτύσσει η σχολική μονάδα και σχετίζεται με θέματα προσωπικού.

Πηγή: European Commission 2010

Πίνακας 3. Διδακτικά Αντικείμενα Προγράμματος Ένταξης Νέων Εκπαιδευτικών

Διδακτικό Αντικείμενο	Επιμέρους Ενότητες
Βασικές αρχές διαχείρισης σχολικής τάξης & Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας.	<ul style="list-style-type: none"> • προσδοκίες και επιδιώξεις των εκπαιδευτικών • διαμόρφωση και διαπραγμάτευση παιδαγωγικού και διδακτικού συμβολαίου • παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές • ζητήματα συμπεριφοράς • εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης
Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού.	<ul style="list-style-type: none"> • διαφοροποιημένη διδασκαλία • μαθησιακές δυσκολίες • ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών και εφήβων • διαπολιτισμική εκπαίδευση
Το σχολείο ως πολυδύναμη εκπαιδευτική και πολιτισμική κοινότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό.	<ul style="list-style-type: none"> • δια βίου μάθηση • ανάπτυξη και αξιοποίηση δραστηριοτήτων του σχολείου σε συνεργασία με τους γονείς, την εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα • Ολοήμερο Σχολείο • Ευέλικτη Ζώνη
Αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.	<ul style="list-style-type: none"> • θεσμικό πλαίσιο • εκπαιδευτική δομή και ιεραρχία • σχολική μονάδα και πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας της • αρμοδιότητες και καθήκοντα
Προγραμματισμός και οργάνωση διδακτέας ύλης, εκπόνηση σχεδίου μαθήματος.	<ul style="list-style-type: none"> • προετοιμασία διδακτικής ενότητας με επιλογή διδακτικών στόχων και αντίστοιχων δραστηριοτήτων, καθώς και μοντέλων διδασκαλίας και στρατηγικών που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών • εφαρμογή σε επίπεδο εικονικής τάξης ή/και σε εργαστήρια
Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.	<ul style="list-style-type: none"> • σχεδιασμός διδασκαλίας και αξιοποίηση του Διαδικτύου και των πολυμέσων για τις ανάγκες της διδακτικής πράξης • καινοτόμοι τρόποι διαδραστικής διδασκαλίας
Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη και	<ul style="list-style-type: none"> • βασικές αρχές, μορφές, κριτήρια, τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

ερευνητική διαδικασία σε σχέση με τον μαθητή και το διδακτικό έργο.	<ul style="list-style-type: none"> • τρόποι αξιολόγησης του διδακτικού έργου αξιολόγηση μεθόδων και μορφών διδασκαλίας • επίτευξη στόχων • αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	<ul style="list-style-type: none"> • αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Πηγή: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2011 (<http://www.oepек.gr/>)

Σημειώσεις

1. Smith & Ingersoll, 2004, σ. 684, Wong, 2004, σ. 42, Ingersoll & Strong, 2011, σ. 201-205, Shockley, Watlington & Felsher, 2013, σ. 350-351.
2. O' Brien & Christie, 2005, σ. 189, Wong, Britton & Ganser, 2005, σ. 379, Stanulis & Floden, 2009, σ. 112.
3. Ingersoll & Smith, 2004, σ. 28.
4. Kastanidou & Iordanidis, 2012, σ. 133.
5. Wong, 2004, σ. 48, Ingersoll & Strong, 2011, σ. 201.
6. Smith & Ingersoll, 2004, σ. 694, 702, Ingersoll & Smith, 2004, σ. 34.
7. Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, σ. 41. Shockley et al., 2013, σ. 372
8. Ingersoll & Smith, 2004, σ. 33,34, Wang, Odell & Schwille, 2008, σ. 147.
9. Williams, Prestage & Bedward, 2001, σ. 254.
10. Brown & Schainker, 2008, σ. 14.
11. Smith & Ingersoll, 2004, σ. 684.
12. Carver & Katz, 2004, σ. 450, O' Brien & Christie, 2005, σ. 191, Ingersoll & Strong, 2011, σ. 201, Hallam, Chou, Hite, J. & Hite, S., 2012, σ. 257.
13. Marker, Mitchall & Lassiter, 2013, σ. 78-79.
14. Wang et al., 2008, σ. 133, 140-141, Καλογήρου et al, 2010, σ. 199-200.
15. Wong, 2004, σ.52.
16. Brown & Schainker, 2008, σ. 14.
17. Ingersoll & Smith, 2004, σ. 36, Wong, 2004, σ.43, Hallam et al., 2012, σ. 246.
18. Shockley et al., 2013, σ.362.
19. Harrison, Dymoke & Pell, 2006, σ. 1062, Stanulis & Floden, 2009, σ. 115
20. Harrison et al., 2006, σ. 1056
21. Stanulis & Floden, 2009, σ.115.
22. Smith & Ingersoll, 2004, σ. 683.
23. Williams et al., 2001, σ. 254.
24. Ingersoll & Strong, 2011, σ. 228.
25. Θεοφιλίδης, 1994, σ. 21-22, Λαΐνας, 2004, σ. 157.
26. Wong, 2004, σ.55.
27. Wong, 2004, σ.55, Πασιαρδής, 2012, 43-44.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. “Η δευτεροβάθμια τεχνική & επαγγελματική εκπαίδευση & η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)”. Αθήνα, Έλλην (1999).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ, Ευρυδίκη, “Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη”, Έκθεση Ευρυδίκη, Λουξεμβούργο, Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013).
- Θεοφιλίδης, Χ. “Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου”, Λευκωσία (1994).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. “Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης: επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)”, Αθήνα (2014).
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α. & Παντελής, Μ. “Ο Θεσμός του Μέντορα- Παράμετροι του Μεντορικού Έργου”, Κύπρος, Γ΄ έκδοση (2010).
- Λαΐνας, Α. “Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου”. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17, (2004) 151-179.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. «Οδηγός Επιμορφωτή», (2011). Ανακτήθηκε από <http://www.oepek.gr>.
- Πασιαρδής, Π. “Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα”. Αθήνα, ΙΩΝ (2012).
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. “Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων”. Αθήνα. Αυτοέκδοση (2011).
- Brown, K., & Schainker, S., “Doing all the right things: teacher retention issues”, *Journal of Cases in Educational Leadership*, τ. 11 (1) (2008) 10-17.
- Carver, C., & Katz, D., “Teaching at the boundary of acceptable practice: what is a new teacher mentor to do?”, *Journal of Teacher Education*, τ. 55 (5) (2004) 449-462.
- European Commission, “Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers”, (2010). Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf.
- Hallam, P., Chou, F., Hite, J., & Hite, S., “Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers”, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, τ. 96 (3) (2012) 243-278.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T., “Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice”, *Teaching and Teacher Education*, τ. 22 (2006) 1055-1067.
- Ingersoll, R., & Smith, T., “Do teacher induction and mentoring matter?”, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, τ. 88 (638) (2004) 28-40.
- Ingersoll, R., & Strong, M., “The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research”, *Review of Educational Research*, τ. 81 (2) (2011) 201-233.
- Kastanidou, S., & Iordanidis, G., “The contribution of school principal of secondary education in the induction of novice teachers in Greece”, *Menon: Journal of Educational Research*, (2012) (1) 130-144.
- Marker, K., Mitchall, A., & Lassiter, S., “Doing more with less: how to maintain the integrity of beginning teacher support programs”, *Journal of Cases in Educational Leadership*, τ. 16 (1) (2013) 73-81.
- O’Brien, J., & Christie, F., “Characteristics of support for beginning teacher: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland”, *Mentoring and Tutoring*, τ. 13 (2) (2005) 189-203.
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R., “Out on the limp: the efficacy of teacher induction in secondary schools”, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, τ. 97 (4) (2013) 350-377.
- Smith, T., & Ingersoll, R., “What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?”, *American Educational Research Journal*, τ. 41 (3) (2004) 681-714.
- Stanulis, R., & Floden, R., “Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction”, *Journal of Teacher Education*, τ. 60 (2) (2009) 112-122.
- Wang, J., Odell, S., & Schwille, S., “Effects of teacher induction on beginning teachers’ teaching: a critical review of the literature”, *Journal of Teacher Education*, τ. 59 (2) (2008) 132-152.

- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J., "Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers", *Journal of Education for Teaching*, τ. 27 (3) (2001) 253-267.
- Wong, H., "Induction programs that keep new teachers teaching and improving", *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, τ. 88 (638) (2004) 41-58.
- Wong, H., Britton, T., & Ganser, T., "What the world can teach us about new teacher induction", *Phi Delta Kappan*, τ. 86 (5) (2005) 379-384.

Σχολικός Εκφοβισμός: απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά θύτη και θύματος

Λαμπροπούλου Αθηνά

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μάνεσης Νικόλαος

Περιφερειακή Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αναγνωρίζεται πλέον ως ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο διαταράσσει την ομαλή σχολική λειτουργία σε πολλές χώρες του κόσμου και απαιτεί την έγκαιρη αναγνώριση, αντιμετώπιση και πρόληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι θύτες και τα θύματα στιγματοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να προλάβουν το φαινόμενο, οι γονείς ανησυχούν. Στην εργασία μας παρουσιάζονται αναλυτικά οι δύο τύποι μαθητών, ο «θύτης» και το «θύμα» με τα ιδιαίτερα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά σκιαγραφούνται μέσα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα, την εμφάνιση, το οικογενειακό και εκπαιδευτικό προφίλ των θυτών και θυμάτων, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τόσο τις πράξεις των πρώτων όσο και τη θυματοποίηση των δεύτερων. Η εργασία στοχεύει, επίσης, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν έγκαιρα τους πιθανούς «θύτες» και «θύματα», ώστε να σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις - κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, θύτης, θύμα, χαρακτηριστικά εμφάνισης, προσωπικότητα, κοινωνικό πλαίσιο.

Abstract

Bullying is a phenomenon that raises concern within the educational community (teachers, students, parents). Both bullies and victims are stigmatized, teachers try to prevent and deal with the phenomenon, while parents worry. Our work aims to sketch the profile of bullies and victims, through teachers' descriptions. According to teachers certain characteristics of personality, appearance, family and educational profile can be attributed to

Η κ. Λαμπροπούλου Αθηνά είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ70 και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο κ. Μάνεσης Νικόλαος είναι Σχολικός Σύμβουλος της 2^{ης} Περιφέρειας Δ.Ε. Αχαΐας και Δρ. Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών.

both bullies and their victims in an attempt to understand both the deeds of bullies and the victimization of the victims. Moreover our work aims to help teachers to recognize, in time, “bullies” and “victims”, in order to implement educational mediation to confront bullying.

Key words: bullying, victimization, bully, victim, characteristics of appearance, personality, social framework

Εισαγωγή

Ο όρος «εκφοβισμός» ή «bullying», όπως μεταφράζεται στην αγγλική βιβλιογραφία, περιγράφει την κατάσταση στην οποία ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών (Olweus, 1993). Πρόκειται για πράξεις παραβατικού χαρακτήρα που βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η επαναληψιμότητα που τις διακρίνει (Μανιάτης 2010). Το χαρακτηριστικό που καθιστά τον σχολικό εκφοβισμό ιδιαίτερα επώδυνο είναι ότι το θύμα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί ικανοποιητικά τον εαυτό του και συνάμα δεν μπορεί να διαφύγει άμεσα (Smith & Brain, 2000), αφού υπάρχει διαφορά εξουσίας με τον θύτη (Olweus, 2000).

Ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών αναγνωρίζεται πλέον σε πολλές χώρες του κόσμου ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα της σχολικής ζωής (Andreou, 2001; Nikolaidis, Toda & Smith, 2002) με αυξητικές τάσεις (Μανιάτης, 2010). Οι επιπτώσεις του αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση (Fonagy et al, 2005), σε ψυχολογικές δυσκολίες (Swearer et al, 2001), σε προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις (Goldbaum et al, 2003) και αποτιμώνται ως ιδιαίτερα σοβαρές τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα (Swearer et al, 2010).

Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης και στην πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού, εντούτοις οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για το φαινόμενο και τους εμπλεκόμενους σε αυτό δεν έχουν μελετηθεί και διερευνηθεί επαρκώς (Hiebert, 2003).¹ Ωστόσο, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται ισχυρά με την αποτελεσματική ή όχι διαχείρισή του σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1995). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ευαισθησίας των εκπαιδευτικών ως προς τους εμπλεκόμενους στον σχολικό εκφοβισμό, τόσο υψηλότερες είναι οι πιθανότητες επιτυχούς έκβασης των προγραμμάτων παρέμβασης (Beran, 2005).

Η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών πηγάζει από την καθημερινή επαφή που έχουν με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Είναι οι μόνοι επαγγελματίες που μπορούν να ανιχνεύσουν συμπεριφορές που παρεκκλίνουν του φυσιολογικού, να τις αναφέρουν και να παρέμβουν έγκαιρα. Οποιαδήποτε καθυστέρηση συμβάλλει στην κατ' εξακολούθηση θυματοποίηση του παιδιού, θέτοντας σε κίνδυνο και άλλους μαθητές που μπορεί να έρχονται σε επαφή με τους θύτες. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνά μας (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα περιστατικά εκφο-

βισμού ποικίλλουν. Αν και καταδεικνύουν τις θετικές προθέσεις τους ως προς τη διευθέτηση του ζητήματος, η πιο συχνή πρακτική τους είναι μετά την αρχική παρέμβαση να μεταθέτουν την ευθύνη για εύρεση λύσης στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναζητούν την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου ή άλλων αρμόδιων φορέων. Δυστυχώς, οι ανεπαρκείς ή ελλιπείς γνώσεις, η ελλιπής εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι λανθασμένες αντιλήψεις που φέρουν σχετικά με την ευθύνη τους απέναντι σε περιστατικά κακοποίησης εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, παρεμποδίζουν τη συμβολή τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών αυτών (Μάνεσης & Πανουργιά, 2012).

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι δύο τύποι μαθητών, ο «θύτης» και το «θύμα» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως τα σκιαγράφησαν οι εκπαιδευτικοί.

Τα χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων σχολικού εκφοβισμού

Οι άμεσα εμπλεκόμενες κατηγορίες μαθητών σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είναι ο θύτης, το θύμα και ο παρατηρητής. Σε έναν απλουστευμένο ορισμό ως θύτης θεωρείται ο δράστης ανάλογων πράξεων και ως θύμα το άτομο που δέχεται τα αποτελέσματα των πράξεων του θύτη. Ο παρατηρητής επιτρέπει να εκτυλίσσονται παρουσία του τέτοια περιστατικά και παραμένει συνήθως αμέτοχος είτε από αδιαφορία είτε από φόβο μήπως και ο ίδιος υποστεί ανάλογη συμπεριφορά ως αντίποινα (DfES, 2009).

Ο θύτης αισθάνεται την ανάγκη να «δημιουργήσει» ένα θύμα (εξουσία), επιβάλλοντας τη βούλησή του (πλαίσιο) με σκοπό να προκαλέσει ζημιά ή βλάβη (Αλαμπρίτης, 2008), στο συγκεκριμένο θύμα (αποτελέσμα) (Τσιάντης, 2008). Αυτό το χαρακτηριστικό τον διαφοροποιεί από ένα επιθετικό παιδί που στρέφεται εναντίον πολλαπλών προσώπων (Ασημακόπουλος & συν., 2000). Οι αιτίες που τον οδηγούν σε τέτοια συμπεριφορά μπορεί να είναι η διάθεση και επιθυμία του για δύναμη και έλεγχο των άλλων, το κοινωνικό γόητρο, το οικογενειακό του περιβάλλον ή ένας συνδυασμός των παραπάνω (Lee, 2006).

Στις περισσότερες μελέτες, οι θύτες σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται ως επιθετικοί, σκληροί, με υψηλή αυτοπεποίθηση, παρορμητικοί, χωρίς αισθήματα συμπόνιας και ενσυναίσθησης προς τα θύματά τους (Olweus, 1993). Είναι άτομα συνήθως αρνητικά, ανυπάκουα, προκλητικά, ακόμα και ως προς τους ενήλικες. Μαθητές, συνήθως αγόρια, με έντονη μυϊκή δύναμη, η οποία τους επιτρέπει να υπερτερούν σε επίπεδο φυσικής δύναμης έναντι των θυμάτων τους (Τσιάντης, 2008; Χαντζή, 2000). Παρουσιάζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και σε άλλα επίπεδα, πέραν της επιθετικότητας, που σχετίζονται με την αδυναμία ομαλής δραστηριοποίησης και συνεργασίας στην ομάδα συνομηλίκων, καθώς και υπερδραστηριότητας και νευρικότητας στις σχέσεις με τους άλλους (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Υιοθετούν ειρωνική διάθεση τόσο απέναντι στην οικογένειά τους όσο και στο σχολείο (Τριλίβα, 1999). Συνηθίζουν να παραβαίνουν τους σχολικούς και γονικούς κανόνες και κακομεταχειρίζονται με μύριους τρόπους τους άλλους, θέλοντας να αισθάνονται ισχυροί και δυνατοί, επιβεβαιώνοντας την αυταρέσκειά τους (Smith et al, 1999). Το υπερτροφικό «εγώ» τους, η αρχηγική και αυταρχική συμπεριφορά και κομπορρημοσύνη (Τσιάντης, 2008; Κακαβούλης, 2003) σκιαγραφούν σύμφωνα με νεότερους ψυχολόγους την άμετρη ανασφάλειά τους, παρ' όλο που έρευνες καταδεικνύ-

ουν ότι εμφανίζουν ασυνήθιστα λίγο άγχος. Παρουσιάζουν μια διογκωμένη αυτοεικόνα, χάνουν συχνά την αίσθηση του μέτρου και τον έλεγχο με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ηρεμήσουν τις παρορμήσεις τους. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ομάδες θυτών με αγχώδη συμπεριφορά. Επιπλέον, ενώ φαίνεται να χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους στο σχολείο, δεν είναι ευχαριστημένοι στο σχολικό περιβάλλον και δεν είναι αγαπητοί στους εκπαιδευτικούς (Ασημακόπουλος & συν., 2008), οι οποίοι εκλαμβάνουν την επιθετική συμπεριφορά τους (συνήθως εκδηλώνεται με απείθεια, προκλητικές ερωτήσεις, αντιρρήσεις), ως αμφισβήτηση του ρόλου τους και προσωπική προσβολή (Κουράκης, 2009). Συχνά, η χαμηλή σχολική τους επίδοση είναι το μοναδικό κριτήριο με το οποίο αξιολογούνται, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται (Νέστορος, 1992). Ανησυχητικό σε σχέση με τη συμπεριφορά τους είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών – θυτών (35-50%), εξελίχθηκαν σε ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά (Τσιάντης, 2008).

Οι παραπάνω ερευνητικές απόψεις σχετικά με την ελλειμματική επάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων των θυτών και τη δυσλειτουργική επεξεργασία κοινωνικών μηνυμάτων έρχονται σε αντίθεση με άλλες, σύμφωνα με τις οποίες οι θύτες όχι μόνο μπορούν να χαρακτηριστούν κοινωνικά επαρκείς, αλλά και ιδιαίτερα έξυπνοι κοινωνικά, διαθέτοντας ικανότητες χειρισμού των άλλων. Η παραπάνω πραγματικότητα οδηγεί στην άποψη ερευνητών ότι οι θύτες είναι άτομα με ανεπτυγμένη κοινωνική αντίληψη που συμπεριφέρονται εκφοβιστικά, έχοντας πλήρη συνείδηση τόσο των δυνατοτήτων τους, όσο και της βλάβης που προκαλούν στο θύμα (Rigby, 2008). Ο Rigby (2008) αναφέρει ότι οι θύτες έχουν χαμηλή ικανότητα ενσυναίσθησης τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, ενώ δεν επιδεικνύουν κανένα συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους. Οι Menesini et al (2003) γράφουν ότι τα άτομα που ασκούν εκφοβιστική συμπεριφορά παρουσιάζουν στοιχεία ανεπάρκειας στην ηθική τους ανάπτυξη, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το δίκαιο και τις συμπεριφορές που το συνοδεύουν.

Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν χαρακτηριστικά διαμετρικά αντίθετα από τους θύτες. Συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου και της τάξης, ενώ παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (πάνω από τον μέσο όρο). Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό που να μπορεί εξ ορισμού να θεωρηθεί υπεύθυνο για τη θυματοποίηση ορισμένων μαθητών. Παρ' όλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένα γνωρίσματα στην προσωπικότητα και συμπεριφορά κάποιων μαθητών φαίνεται να ευνοούν τη θυματοποίησή τους, προκαλώντας την προσοχή των δραστών. Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού μπορούν να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες, τα ενδοτικά και τα προκλητικά θύματα.

Τα ενδοτικά θύματα είναι ο τύπος που συναντάμε συχνότερα. Πρόκειται για μαθητές υπάκουους, προσεκτικούς, ήσυχους, ευαίσθητους, με εσωστρεφή προσωπικότητα και ελάχιστους ή καθόλου φίλους (Ασημακόπουλος & συν., 2008). Θεωρούν τον εαυτό τους άσχημο, ανάξιο και συνήθως κατηγορούν τους ίδιους για τις επιθέσεις που δέχονται. Διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας και τρομερού άγχους (Κακαβούλης, 2003). Έχουν κακή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες και το γεγονός αυτό τους οδηγεί να δέχονται με παθητική στάση τη βία (Banks, 1997). Το κυριότερο χαρακτηριστικό των ενδοτικών θυμάτων που προσελκύει τους θύτες είναι η σωματική αδυναμία σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα χαρακτηριστικά όπως το βάρος, το ντύσιμο, το ότι φορούν γυαλιά, δεν σχετίζονται άμεσα με τη θυματοποίηση (Τσιά-

ντης, 2008). Άλλες, ωστόσο, έρευνες (Cullingford & Brown, 1995) έδειξαν ότι τα ίδια τα θύματα απέδωσαν την εκφοβιστική συμπεριφορά εναντίον τους στο γεγονός ότι διέφεραν ακόμα και σε κάτι φαινομενικά ασήμαντο, όπως για παράδειγμα το χρώμα των μαλλιών τους (Lee, 2006), η διαφορετική εθνικότητα ή θρησκεία, αλλά και οι σωματικές ιδιαιτερότητες (Κοντοσοπούλου, 2007).

Οι μαθητές που ανήκουν στα προκλητικά θύματα παρουσιάζουν συνδυασμούς ανήσυχων και προκλητικών μοντέλων αντίδρασης. Πρόκειται για μαθητές ευέξαπτους, που προσπαθούν να εμπλακούν ή να απαντήσουν με αντίποινα σε επιθέσεις που δέχονται, αλλά όχι με αποτελεσματικό τρόπο. Παρουσιάζουν συνήθειες οι οποίες δημιουργούν ένταση στο χώρο που βρίσκονται. Εξαιτίας της συμπεριφοράς τους προκαλούν εκνευρισμό και ένταση σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Χαντζή & συν., 2000) και δεν είναι δημοφιλή στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Στα περιστατικά εκφοβισμού με προκλητικά θύματα, είναι δυνατόν να συμμετέχουν πολλοί μαθητές ή ακόμα και ολόκληρη η τάξη.

Τα θυματοποιημένα παιδιά εμφανίζουν περισσότερους πονοκεφάλους και στομαχόπουνους από τα μη θυματοποιημένα, ενώ στην ενήλικη ζωή τους αδυνατούν να αναλάβουν ευθύνες, δεν ανταποκρίνονται στον κοινωνικό τους ρόλο και δυσκολεύονται να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις ή να έχουν ομαλή σεξουαλική ζωή (Γιοβαζολιάς, 2007).

Το οικογενειακό περιβάλλον τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές, καθώς είναι σημαντικό να εστιάσουμε στους λόγους που ένα παιδί οδηγείται στην υιοθέτηση ή αποδοχή μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη χάραξη πολιτικών και στρατηγικών αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου.

Οι θύτες φαίνεται να προέρχονται από δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η αυταρχική αγωγή. Έχουν υποστεί ή ήταν μάρτυρες περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας, με «αρνητικό», συνήθως, πρότυπο πατέρα (Νεστορίδου, Καρακάση, Ζαγκάλης & Δασκαλάκη 2010; Κακαβούλης, 2003; Baldry & Farrington, 2000). Από την άλλη πλευρά τα θύματα μεγαλώνουν σε υπερπροστατευτικό πλαίσιο, στο οποίο κυριαρχεί το πρόσωπο της μητέρας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι άτομα μοναχικά, ανώριμα, με ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας και δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων (Olweus, 1999).

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των θυτών και των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, όπως τα αντιλαμβάνονται και τα περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ζητήσαμε να απαντήσουν σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις. Στην εργασία μας παρουσιάζουμε τις απαντήσεις τους σε δύο από αυτές. Αρχικά, κλήθηκαν να αναφέρουν όσο αναλυτικά μπορούσαν ένα περιστατικό σχολικής βίας το οποίο υπέπεσε στην αντίληψή τους και στη συνέχεια να περιγράψουν το θύτη και το θύμα. Στη συνέχεια να αναφερθούν στο φύλο, στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, σε στοιχεία της προσωπικότητας, στη συμπεριφορά των θυτών και θυμάτων, χωρίς όμως να χρησιμοποιήσουν στοιχεία που πιθανόν θα οδηγούσαν κάποιον να τα «αναγνωρίσει».

Μεθοδολογία έρευνας

Η μελέτη διενεργήθηκε τον περασμένη σχολική χρονιά. Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας υπηρετούσαν 1423 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (375 άνδρες και 1048 γυναίκες), σε 9 εκπαιδευτικές περιφέρειες. Επιλέξαμε με τυχαία δειγματοληψία τρεις (3) από αυτές, οργανώσαμε τις σχολικές μονάδες με λειτουργικότητα 6/θ και άνω σε απόλυτη αριθμητική σειρά σε τρεις κατηγορίες (αστικά, ημιαστικά, αγροτικά). Επιλέξαμε από πίνακα τυχαίων αριθμών 15 από τα 110 σχολεία με διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική σύσταση μαθητών, στα οποία υπηρετούσαν 150 εκπαιδευτικοί (10.5% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Αχαΐα). Συμπληρώθηκαν 108 ερωτηματολόγια (72%). Από αυτούς 64% είναι γυναίκες και 36% άντρες, στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος, στην πλειοψηφία τους (37%) με 11-15 χρόνια υπηρεσίας. Για τη συγκέντρωση των περιστατικών επιλέξαμε ως εργαλείο έρευνας ερωτηματολόγιο με δέκα (10) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι έξι (6) αφορούσαν στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι τέσσερις (4) ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ερευνητική ομάδα ήταν παρούσα κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα οποία διατηρούσαν την ανωνυμία των συμμετεχόντων και τόνιζαν την αξία της συμμετοχής τους στην έρευνα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν με την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου, με μονάδα ανάλυσης τη φράση (Weber, 1994). Γενικότερα, για τη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού ακολουθείται ποικιλία ερευνητικών προσεγγίσεων και στρατηγικών (Swearer et al, 2010: 41).

Αποτελέσματα

Θα παρουσιάσουμε αρχικά τις απαντήσεις για τους θύτες και στη συνέχεια για τα θύματα, ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, το φύλο, το ρόλο της οικογένειας και τη σχολική τους επίδοση, κάτι που είναι προκλητικό - challenging (Graham, 2009).

Οι θύτες

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της εξωτερικής εμφάνισης των θυτών. Οι απαντήσεις τους για τα αγόρια – θύτες σκιαγραφούν μια αρνητική εικόνα που δεν συνάδει με αυτή ενός μαθητή δημοτικού σχολείου: «επιθετικός, βίαιος, ενοχλητικός, μάγκας, οξύθυμος, απείθαρχος, ανταρχικός, υπερόπτης, αλαζόνας», «απεριποίητος, σκληρά χαρακτηριστικά, μέτρια εμφάνιση, καρφάκια, αμάνικα μπλουζάκια, περίεργο κούρεμα, σκοτεινή εμφάνιση». Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες περιγραφές «μικρόσωμων» θυτών - αγοριών, που χαρακτηρίζονται ως «δειλοί», «ήσυχου», «πονηροί» και «νάρκισσοι», με «προσεγμένη εμφάνιση» και «όμορφα εξωτερικά χαρακτηριστικά». Σε αντίθεση με τα αγόρια, τα κορίτσια – θύτες διακρίνονται από ηγετικές – κυριαρχικές τάσεις, «δυναμική, χωρίς ηθικές αναστολές, αδίστακτη, τάσεις

χειραγώγησης», ενώ κοινό τους γνώρισμα είναι η προσεγμένη εμφάνιση, «προσέχουν το ντύσιμό τους, είναι όμορφη, καθαρή και περιποιημένη».

Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος για τη συμπεριφορά των θυτών. Αναφέρονται σε δυσλειτουργικές οικογένειες, με περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, κυρίως από τον πατέρα, γονείς υπερβολικά αυστηρούς ή παραχωρητικούς: «ο πατέρας ζούσε στο εξωτερικό, ο πατέρας ήταν στη φυλακή, έχει φάει πολύ ξύλο στην οικογένειά του, πατέρας αφέντης και ανύπαρκτη μητέρα», «την πιέζουν για τη σχολική της επίδοση», «άγχος για την επίδοση με τεράστια πίεση από το σπίτι», «κακομαθαίνουν τα παιδιά, κάνουντάς τα αυτάρεσκα, ναρκισσιστικά, με έντονο εγωισμό», «είναι περισσότερο χαιδεμένος, οι γονείς του έχουν στρέψει όλο τους το ενδιαφέρον πάνω του». Λίγοι, συσχετίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών με το κοινωνικό status της οικογένειας «μπαμπάς οικοδόμος, με κόμπλεξ κατωτερότητας, γονείς, βουνίσιοι, αμόρφωτοι αγρότες, έμποροι με μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους».

Ως προς την σχολική επίδοση των θυτών, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, στην πλειοψηφία τους έχουν δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη: «παρουσιάζει άρνηση για τις σχολικές εργασίες», «μετριότατη μαθήτρια», «ζωηρός, υπερκινητικός, ποτέ δεν ακούει», «δεν ανέχεται παρατηρήσεις».

Τα θύματα

Όσον αφορά στα θύματα, για τα μεν αγόρια οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εκ διαμέτρου αντίθετα με αυτά των θυτών ως προς τη συμπεριφορά – προσωπικότητα: «ήρεμος», «καθόλου αντιδραστικός», «ήσυχος και φιλότιμος», «ευγενικός», «ήπιων τόνων», «ευαίσθητος» και ως προς την εμφάνιση: «υπέρβαρος, συναισθηματικός γίγαντας», «αγόρι φροντισμένο και εμφανίσιμο», «φοράει ρούχα της ηλικίας του», «με αστεία εμφάνιση», «εκκεντρική εμφάνιση». Παρ' όλα αυτά κάποιοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ως θύματα παιδιά με προκλητική, εγωιστική συμπεριφορά και αθλητική, σωματώδη εμφάνιση: «εγωιστής, διαλέγει την παρέα του, ψηλός, δεμένος, πολύ μελαχρινός, αθλητικός τύπος». Τα κορίτσια – θύματα σχολικού εκφοβισμού περιγράφονται ως ιδιαίτερα ανασφαλής, προσπαθούν να ενταχθούν στην ομάδα, αλλά δεν γίνονται αποδεκτές, κυρίως λόγω εμφάνισης: «ήπιος χαρακτήρας, ευαίσθητη, χαμηλών τόνων», «μεσογειακή ομορφιά, με όλα τα χαρακτηριστικά της εφηβείας», «καλοντυμένη αλλά εύσωμη».

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στο οικογενειακό περιβάλλον των θυμάτων. Πρόκειται συνήθως για μεσαίες ή ευνοημένες οικογένειες, με έντονη τη μητρική παρέμβαση: «Διέκρινα υπερπροστασία από τη μεριά της μητέρας γιατί είναι μοναχοπαίδι, συμπεριφορά παιδιού της μαμάς». Ωστόσο, αναφέρονται και σε οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και αρνητικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης ορθού πατρικού προτύπου, «ο πατριός του το κυνηγάει και το απειλεί ότι θα το σκοτώσει, ορφανός από πατέρα, χωρίς όρια και αξίες, μητέρα κακοποιείται από τον πατέρα ενώ υπερπροστατεύει το παιδί της».

Η σχολική επίδοση των θυμάτων, σε αντίθεση με αυτή των θυτών, είναι υψηλότερη του μέσου όρου της τάξης, ενώ διακρίνονται από συνέπεια στις υποχρεώσεις τους: «στην τάξη συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες», «ένα κορίτσι από την ομάδα που έδειχνε πά-

να πρόθυμη να βοηθήσει, ιδίως μέσα στην τάξη, συμμαθητές της κυρίως αδύναμους», «υπάκουος στις οδηγίες και φιλότιμος», «έχει σεβασμό, αλλά όχι καλός μαθητής».

Συζήτηση

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα των σχετικών ερευνών που προαναφέραμε, οι οποίες αποδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα, καθώς και στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό προφίλ των θυτών και των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό, αφού τον βιώνουν στην καθημερινότητα των δημοτικών σχολείων. Στα περιστατικά που περιγράφουν δεν είναι ξεκάθαρη η προϋπόθεση της επανάληψης και της διάρκειας στο χρόνο για να χαρακτηρίσουν μια πράξη bullying. Παρ' ότι τα στοιχεία της επαναληψιμότητας και της διάρκειας του εκφοβισμού αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για τον ορισμό που αποδεχόμαστε για το bullying στην παρούσα εργασία, όσο και για τους κυριότερους ορισμούς που έχουν ερευνητικά διατυπωθεί, ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ο εκφοβισμός δεν είναι απαραίτητο να έχει διάρκεια και να επαναλαμβάνεται στο χρόνο. Μπορεί να αφορά ένα μόνο περιστατικό, το οποίο όμως βιώνεται με τέτοια ένταση από το θύμα, ικανή να του προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό (Randal, 1991).

Η γενική εικόνα που αποκομίζει κανείς από τις απαντήσεις τους είναι ότι οι μαθητές των τάξεων του δημοτικού σχολείου υιοθετούν άμεσες μορφές βίας (σωματική, λεκτική) και έμμεσες, (περιθωριοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό), γεγονός που επιβεβαιώνεται από πρωύτερη έρευνα του Τσιάντη (2008), ο οποίος επίσης υπογραμμίζει την εμφάνιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyber bullying) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την αλόγιστη χρήση μέσων επικοινωνίας (κινητό, tablet, Η/Υ κ.ά.) και τη συμμετοχή τους σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στη σωματική και λεκτική επιθετικότητα, αγνοώντας κάποιες άλλες εξίσου σοβαρές μορφές εκφοβισμού όπως οι κακές γκριμάτσες ή χειρονομίες και η διάδοση φημών (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2006).

Μια επίσης σημαντική παρατήρηση αφορά στο γένος του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος αναδεικνύεται ως αντρική υπόθεση (Μανιάτης, 2010; Espelage & Holt, 2001, στο Swearer et al., 2010:40), με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να περιγράφουν ως θύτες και θύματα αγόρια. Αντίστοιχες έρευνες καταδεικνύουν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο πιθανό να είναι θύτες από τα κορίτσια, ωστόσο ο εκφοβισμός που προέρχεται από κορίτσια είναι πιο δύσκολο να ανακαλυφθεί, διότι κατά κανόνα χρησιμοποιούν λιγότερο ορατά και περισσότερο «πονηρά» μέσα παρενόχλησης (Olweus, 1993), όπως ειρωνικά σχόλια, κουτσομπολιά, φήμες, αποκλεισμό από την ομάδα, αποξένωση, απειλή, παρενόχληση κ.τλ.

Οι θύτες του εκφοβισμού είναι ως επί το πλείστον αγόρια με συγκεκριμένη εμφάνιση και χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά στους θύτες ανάλογα με το φύλο τους. Αυτά αφορούν στην προσωπικότητα, στη συμπεριφορά, αλλά και στην εξωτερική τους εμφάνιση (π.χ. κούρεμα, ντύσιμο, βάρος). Σκιαγραφούν αγόρια σωματικά δυνατότερα από τους συνομηλίκους τους, με έφεση στις αθλητικές δρα-

στηριότητες και στις συμπλοκές, που πειράζουν επανειλημμένα με έναν δυσάρεστο τρόπο τους πιο αδύναμους συμμαθητές τους, τους χλευάζουν, τους κοροϊδεύουν, τους βρίζουν, τους γελοιοποιούν και τους απειλούν. Από την άλλη στους θύτες – κορίτσια αποδίδουν επίθετα που παραπέμπουν σε προσεγμένη εξωτερική εμφάνιση (μαλλιά, ντύσιμο), την οποία και ενοχοποιούν για την αποξένωση και την αποπομπή από την παρέα κάποιων συμμαθητών τους, που η εμφάνιση τους δεν παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά. Πάντως οι θύτες, οποιουδήποτε φύλου, νιώθουν την ανάγκη να εξουσιάζουν τους άλλους και να τους κάνουν πειθήνιους. Τους παρουσιάζουν σκληρούς, πωρωμένους, ενώ δεν συμπάσχουν με τους συμμαθητές τους που θυματοποιούνται. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έχουν σχηματίσει στερεοτυπική «εικόνα» για την εμφάνιση θυτών, μέσω της οποίας «ερμηνεύουν» τις όποιες αντιδράσεις τους. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλά σκιαγραφείται στην ξενόγλωσση (Lee, 2006).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό που η ύπαρξη προβλημάτων στο εσωτερικό της οικογένειας, καθώς και μεταξύ των μελών της συμβάλλει στην έκφραση συμπεριφορών εκφοβισμού. Καταδεικνύουν ως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα που βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τα περιστατικά εκφοβισμού τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια επιλέγει να επιλύει τα προβλήματά της, τη δομή και λειτουργία της. Τα ποσοστά δραστών είναι υψηλότερα στις περιπτώσεις εκείνες που η οικογένεια επιλύει τις συγκρούσεις της είτε με τη βία είτε με επικράτηση της θέλησης του ισχυρότερου. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και η χρήση βίας για την επίλυση οικογενειακών προβλημάτων επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση συμπεριφορών που θα αναπτύξει το παιδί τόσο στον ευρύτερο χώρο του σχολείου όσο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Ο Olweus υποστηρίζει ότι για τους δράστες οι πράξεις εκφοβισμού αποτελούν μέρος ενός γενικευμένου αντικοινωνικού προτύπου συμπεριφοράς, μέρος του οποίου προκύπτει από τον τρόπο που έχουν διαπαιδαγωγηθεί και τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με πράξεις εχθρότητας καθώς και την ανάγκη επιβολής των επιθυμιών τους στους άλλους (Olweus & Limber, 2010). Αναφορικά με τα γονικά χαρακτηριστικά των θυτών, αναφέρεται ότι οι πατέρες αυτών παραμένουν αυταρχικοί στην άσκηση των γονικών τους καθηκόντων, γεγονός που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά, καθώς και ότι πολλοί εξ αυτών υπήρξαν και οι ίδιοι θύτες εκφοβισμού στην παιδική τους ηλικία (Baldry & Farrington, 2000).

Τα θύματα, εκ διαμέτρου αντίθετα, παρουσιάζονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ως παιδιά σωματικά αδύναμα (ιδίως σε ότι αφορά τα αγόρια), που συχνά υποφέρουν από σωματικό άγχος (body anxiety) (Olweus, 1993) και φοβούνται ότι θα πληγωθούν ή θα πονέσουν, γεγονός που τους κάνει αναποτελεσματικούς στο παιχνίδι και στα αθλήματα, όπου παρατηρείται φτώχός σωματικός συντονισμός. Μαθητές προσεκτικοί, ήσυχοι, αποσυρμένοι, παθητικοί, πειθήνιοι, ιδιαίτερα ανασφαλείς που μπορούν εύκολα να «ξεσπάσουν σε κλάματα» και γίνονται «εύκολοι στόχοι».

Μελετώντας το οικογενειακό προφίλ των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού όπως το σκιαγραφούν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε την ύπαρξη σοβαρών ενδοοικογενειακών προβλημάτων. Τα θύματα εκφοβισμού φαίνεται να βιώνουν οικονομική ανασφάλεια εντός του οικογενειακού πλαισίου, που συνοδεύεται από έλλειψη ηθικής υποστήριξης. Η πλειοψηφία των θυμάτων προέρχεται από οικογένειες στις οποίες ισχύει το δίκαιο του ισχυρότερου. Το γεγονός αυτό οδηγεί το παιδί στην αποδοχή της χρήσης βίας ως μορφής εξου-

σίας που βασίζεται στη δύναμη, καθώς και στην αποδοχή και αναγνώριση των σχέσεων αυτών εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Σχετική έρευνα των Cowie, Boulton & Smith (1992) συσχετίζει το βαθμό εξάρτησης ενός παιδιού από τους γονείς, και ιδιαίτερα από τη μητέρα, με τις πιθανότητες για τη θυματοποίηση του, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής του ζωής (Νεστορίδου κ.ά., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαφοροποιούν ουσιαστικά το οικογενειακό προφίλ των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού από αυτό των θυτών. Σε κάθε περίπτωση, μολαταύτα, οι συμπεριφορές των θυτών και των θυμάτων αποδίδονται στην πολυπλοκότητα των σχέσεων και στη δυσλειτουργία της οικογένειας η οποία δεν ικανοποιεί βασικές ανάγκες, υπάρχει έλλειψη φροντίδας και απαραίτητης προσοχής, χρησιμοποιεί μη αποτελεσματικές ή παρωχημένες μεθόδους ανατροφής (Μανιάτης, 2010; Espelage & Swearer, 2003; Suckling & Temple, 2001; Sharp & Smith, 1994).

Ως προς τη σχολική επίδοση των θυτών σχολικού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα. Παρουσιάζονται να έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα, να είναι ασυνεπείς στις υποχρεώσεις τους, συχνά απείθαρχοι και αντιδραστικοί και χωρίς διάθεση συμμετοχής σε δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν παιδιά προκλητικά ανυπάκουα που συχνά τους εναντιώνονται και έχουν αναπτύξει ένα βαθμό εχθρότητας προς το περιβάλλον τους και κυρίως προς τους ίδιους (Ασημακόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου, Τσιάντης, 2008). Χαρακτηριστικό τους είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας η παράβαση των σχολικών κανόνων, οι συνεχείς απουσίες και η δυσκολία προσαρμογής (Κακαβούλης, 2003), ενώ δεν φαίνεται από τις απαντήσεις τους να επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μη αναμενόμενες είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική επίδοση των θυμάτων. Οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Γιοβαζολιάς, 2007; Glew et al, 2005; Due, 2005; Nansel et al, 2003) αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων έχουν χαμηλή, κάτω του μέτριου σχολική επίδοση, άρνηση για το σχολείο και αποστροφή πολλές φορές για τα πρόσωπα, τους θεσμούς και τις δραστηριότητές του καθώς και σχολική αποτυχία. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, ωστόσο, σκιαγραφούν μαθητές με επίδοση πάνω από το μέσο όρο, με κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίοι συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Beran (2008, στο Swearer et al 2010:39), η οποία υποστηρίζει ότι δεν αρκεί η απλή εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού για να θέσει το μαθητή σε κίνδυνο, εάν υπάρχει ένα υποστηρικτικό σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Στην παρούσα εργασία, αν και υπάρχουν κάποιες αναφορές των εκπαιδευτικών σε αλλοδαπούς μαθητές, κυρίως ως θύτες σχολικού εκφοβισμού, αυτές δεν είναι επαρκείς για να μπορέσουμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Σύμφωνα με τις Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007), η εθνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών, δεν φαίνεται να ασκεί σαφή επίδραση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και δεν εξετάζεται ως παράγοντας επικινδυνότητας. Γενικότερα, το ζήτημα της εθνικής προέλευσης είναι σύνθετο και δεν είναι εύκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Swearer et al, 2010:40). Πολλοί μαθητές, ωστόσο, αποδίδουν τη θυματοποίησή τους στη διαφορετική γλώσσα που μιλούν ή στη χώρα προέλευσή τους. Για το λόγο αυτό, όπως σημειώνει ο Μπενέκος (2007), το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ακολουθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

να συμβάλουν στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών και να μην αποτελεί η γλωσσική τους αδυναμία αιτία κοινωνικού αποκλεισμού.

Κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο να εμπλακεί μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εν κατακλείδι, ο εκφοβισμός έχει κοινά χαρακτηριστικά τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα, ενώ είναι υπόθεση που αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα παιδιά που εμπλέκονται εμφανίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής υγείας σε υψηλότερο ποσοστό από ότι οι συνομήλικοί τους, ενώ θύτες και θύματα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαβίωση σε οικογένειες με δυσλειτουργικούς μηχανισμούς) που οδηγούν σε τελείως διαφορετικές αντιδράσεις. Το σχολείο καλείται να παρέχει λύσεις αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού καθώς συνιστά ταυτόχρονα το γενεσιουργό πλαίσιο της βίας και τον κοινωνικοποιητικό θεσμό πρόληψης και αντιμετώπισής της (Milton & O' Moore, 2006). Για τους λόγους αυτούς κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την επιστημονική κοινότητα, ώστε μέσα από τη μεθοδική και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων δράσης σε τοπικό, περιφερειακό, αλλά και εθνικό επίπεδο, να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Γενικότερα, η παρέμβαση και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να ακολουθεί το οικοσυστημικό μοντέλο με την οργάνωση και λειτουργία σχετικών προγραμμάτων με βάση το σχολείο (school based), όπως αναδεικνύεται και από την αναδυόμενη σχετική εμπειρική έρευνα (Swearer et al, 2010).

Σημειώσεις

1. Στο Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων λειτουργεί Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Το Παρατηρητήριο στοχεύει στον σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, την ταυτοποίηση, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς και περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Απώτερη αποστολή του η βέλτιστη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης, ώστε να υλοποιούνται ενδοσχολικές δράσεις που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Αλαμπρίτης, Μ. (2008) Σύγχρονα Μοντέλα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Επιθετικότητας: Διεθνής και Τοπική Εμπειρία. Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα: *Σχολική Επιθετικότητα: Μια Σοβαρή Πρόκληση για το Σχολείο στον 21ο Αιώνα*, Αρχάγγελος Κύπρου, 22.11.2008. Ανακτήθηκε στις 1/12/2015 από <http://www.diki.org/index.php/synedria/2013-08-28-14-44-53/21>
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Β. & Καίλα, Μ. (2007). Εκφοβισμός και θυματοποίηση: Μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 187-196.
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). Η υπόγεια διαδρομή από θύμα σε δράστη. Ανακτήθηκε στις 15/11/2015 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=28068>

- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαμερέ, Σ., Γιαννακοπούλου Δ., & Τσιάντης, Γ. (2007). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου*, 10, 1-20. Ανακτήθηκε στις 15/11/2015 από http://iamnotscared.pixel-online.org/database_publications_scheda.php?id_doc=484&str_search_langreview=&str_search=&doc_lang=&part_id=
- Βέργου, Ν., & Αντωνιάδη, Κ. (2009). Από το παιχνίδι στο έγκλημα. *Ελευθεροτυπία*, 21/3/2009. Ανακτήθηκε στις 15/11/2015 <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=28066>
- Γιοβαζολιάς, Α. (2007). Σχολικός εκφοβισμός – θυματοποίηση (bullying). Ειδικά χαρακτηριστικά και αντιμετώπιση. Ανακτήθηκε στις 21/1/2013 από http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf
- Γκουντούσιδου, Β. (2007). Το φαινόμενο Bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε. *Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής – Α.Π.Θ.*, 1-20. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://sofiaxatzinikolaou.eu/wp-content/uploads/2013/03/%CE%A4%CE%BF-CF%86%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF-BULLYING.pdf>
- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). Ο άνδρας το ‘χει μέσα του...: Απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (σ. 75-106). Αθήνα: Gutenberg.
- Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 559-573.
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III (2009). Ανακτήθηκε στις 21/7/2015 από: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf
- Ζαρίντα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική δράση η απάντηση στον εκφοβισμό* Ανακτήθηκε στις 15/11/2015 από: <http://ekpaideusi.blogspot.gr/2008/06/blog-post.html>
- Κακαβούλης, Α. (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., & Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 χρονών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνεσης, Ν. & Πανουργιά, Κ. (2012). Παιδική Κακοποίηση: Απόψεις Ελλήνων και Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 99-117.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Παιδαγωγική - Θεωρία & Πράξη*, 7, 83-89.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-139.
- Μαυρογιώργος, Α. (1995). Η βία του λόγου στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 59-64.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών. *Μέντορας*, 10, 43-51.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζαγκάλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, *Τεχνολογικά Χρονικά*, 22, 22 – 24.
- Παπάνης, Ε. (2008). Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής. Ανακτήθηκε στις 10/12/2015 από: www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022
- Σπυρόπουλος, Φ. (2007). *Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc
- Σώκου, Κ. (2003). *Η προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας ως πολιτική πρόληψης της βίας στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: <http://www.24grammata.com/?p=15406>
- Τριλίβα, Σ. (2000). Προγράμματα παρέμβασης. Προτάσεις: Πρόγραμμα ελέγχου και συγκρούσεων. Στο Ν. Πετρόπουλος και Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση* (σ. 373-389). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Τσαπρούνης, Α. (2001). *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί- δυνατότητες-προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιάντης, Γ. (2008). Ενδοσχολική βία. *11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: <http://www.kede.org/userfiles/file/%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%91%20%CE%9A%CE%95%CE%94%CE%95%20%20%CE%99%CF%89%CE%A>

- [C%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82%20CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%82.pdf](#)
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2, 97-111.
- Χιόνη, Μ. (2008). Σχολικός εκφοβισμός (bullying): *Εκπαιδευτικοί και γονείς*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: <http://www.ssneond.sch.gr/keimena%20se%20word/via/5%20ekfobismos%20xioni.pdf>
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school – age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Baldry, A. & Farrington D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, ED 407154. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: www.ericdigests.org/1997-4/bullying.htm
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49
- Besag, E.V. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. England and Philadelphia: Open University Press.
- Boulton, J. M., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cowie, H., Boulton, M. J., & Smith, P.K. (1992). *Bullying: Pupil relationships*. London: Kogan Page.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What works? *School Psychology International*, 28, 465-477.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E., Sacco, F. C., & Little, T. D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11, 317-325.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 139-156.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1,026-1,031.
- Graham, S. (2009). *Some myths and facts about bullies and victims*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: <http://www.education.com/reference/article/bullying-myths-facts/>
- Hiebert, B. (2003). Assessing student needs: Implications for comprehensive school programming. *The Alberta Counsellor*, 28 (1): 17-26.
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fronzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Logeudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behaviour*, 29, 515 – 530.
- Minton, St.J, & O' Moore, M. (2006). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers understanding of bullying. *Canadian Journal of education*, 28 (4), 718-738. Ανακτήθηκε στις 20/11/2015 από: <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-mishnaetal.pdf>
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-61.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire- Standard School Report*. U.S.A: Hazelden- PDA

- Olweus, D. (1999). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Randal, D.J. (1991). *The Prevention of School Based Bullying*. Hull: University of Hull.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher* (2010) 39(1): 38-47.
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J., & Mickelson, W. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 95-121.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., Shelley Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher* (2010) 39(1): 38-47.

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Χρονοπούλου Γιούλη (Αγγελική)

Δ' Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας



Περίληψη

Το άρθρο, βασιζόμενο στη διαχρονική σχέση λογοτεχνίας και εικόνας, παρά τη φαινομενική αντίθεση των δύο χώρων, προσανατολίζεται στη διδακτική εφαρμογή αυτής της σχέσης και στην αξιοποίηση ποικίλων πλευρών της τομής τους κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The paper based on the relation between literature and picture, which – although contradictory - is actually close and constant, focuses on the teaching side of the whole thing, namely the exploitation of various aspects of such a relation during the instruction of literature in the secondary education classroom.

Η σχέση της λογοτεχνίας με την εικόνα

Αν θελήσει κάποιος να κάνει μια σύντομη περιδιάβαση στη σχέση της λογοτεχνίας με την εικόνα, θα διαπιστώσει ότι, παρά τη θρυλούμενη ανταγωνιστικότητα των δύο χώρων,

Η κ. Γιούλη Χρονοπούλου (Αγγελική) είναι Σχολική Σύμβουλος της Δ' Περιφέρειας Δ.Ε. Αθήνας και Δρ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με αντικείμενο Αρχαία Τραγωδία και Ρητορική.

η σχέση αυτή είναι διαρκής και αμοιβαία, ότι ανά τους χρόνους, ανά τους τόπους τέμνονται αέναα και συνυπάρχουν: Εικονογράφηση λογοτεχνικών έργων (περιγραφική ή ερμηνευτική), εικαστική δημιουργική μετάπλαση και ερμηνεία του λόγου, έμπνευση από λογοτεχνικά έργα ή αντίστροφα δημιουργία λογοτεχνικών έργων με αφορμή από εικαστικά, οπτικά ποιήματα (καλλιγραφήματα, σχηματοποιήματα:¹) και άλλα εικαστικά στοιχεία στο στίχο, απεικόνιση της ανάγνωσης και της λογοτεχνίας σε εικαστικά έργα, ένταξη λόγου, λέξεων μέσα σε εικαστικά δημιουργήματα,² περαιτέρω η «έκφρασις»,³ η ζωγραφική ως αντικείμενο της λογοτεχνίας,⁴ εντέλει η ίδια η εικονιστική υπόσταση της λογοτεχνίας, η εικονοποιητική δύναμη των λέξεων, η λογοτεχνική εικόνα, αλλά και το ρεύμα των εικονιστών ποιητών⁵ κι ακόμη η ύπαρξη ξεχωριστά εικαστικών λογοτεχνών⁶ και βέβαια λογοτεχνών που παράλληλα είναι εικαστικοί καλλιτέχνες,⁷ και τόσες άλλες τομές των δύο χώρων, που παραπέμπουν στη γνωστή ρήση του Σιμωνίδη ότι η ποίηση είναι ζωγραφική που μιλά και η ζωγραφική ποίηση που σιωπά⁸ και δείχνουν πως ο λόγος και η εικόνα συνδιαλέγονται και επικοινωνούν, σηματοδοτώντας την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση⁹. Σ' αυτό το πλαίσιο αξίζει να προβληματιστούμε σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.



Ένα από τα γνωστότερα καλλιγραφήματα του Γκυγιώμ Απολινέρ «Το λαβωμένο περιστέρι και το συντριβάνι», γραμμένο για τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο και δίπλα το «Καλλιγράφημα» του Σεφέρη από το Ημερολόγιο Καταστρώματος Β΄, με τους στίχους να απεικονίζουν τρία ιστιοφόρα του Νείλου, γραμμένο στον Β Παγκόσμιο πόλεμο.



Ευλογραφία του Σπύρου Βασιλείου για τα «Ακριτικά» του Σικελιανού, που περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο της Α Λυκείου.



Childe Hassam: Γυναίκα που διαβάζει (1885)



Έργο του Ελευθέριου Πλαβού από τη ΦωτοΜπιενάλε της Θεσσαλονίκης με θέμα το λόγο (2014)



Από τον εμβληματικό πίνακα του Ζερικό «Η σχεδία της Μέδουσας» (1819) εμπνεύστηκε ο Μιχ. Μοδινός το μυθιστόρημά του «Η σχεδία» (2011)

Η εικόνα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας Εισαγωγικά ερωτήματα – Θεωρητικές προσεγγίσεις

Ας ανοίξουμε, λοιπόν, την πόρτα του σχολείου! Άραγε σ' ένα κατεξοχήν λογοκεντρικό μάθημα μπορεί να παίξει ρόλο η εικόνα; Και κάτι τέτοιο νομιμοποιείται; Μήπως υπονομεύεται η δύναμη του λόγου, η αυτοτέλειά του, η ίδια η εικονοποιητική του δύναμη; Άραγε ο λόγος με την εικόνα μπορούν να αλληλοϋπηρετηθούν και στο επίπεδο της σχολικής πράξης; Και για ποιες εικόνες μπορούμε να κάνουμε λόγο; Για εικαστικά έργα ή πια στην εποχή της πολιτισμικής θεωρίας¹⁰ για οποιαδήποτε εικόνα; Και με ποιον τρόπο θα μπορούσε αυτή να χρησιμοποιηθεί στη σχολική τάξη, ώστε να προαγάγει το μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, με αποτέλεσμα να συμβάλει στη δημιουργία αναγνωστών; Ή μήπως η κυριαρχία της εικόνας στην εποχή μας δημιουργεί μιαν «ασωτία του βλέμματος»;¹¹

Είναι αλήθεια ότι η οπτικοκεντρική εποχή μας από τη μια επιβάλλει την πραγμάτευση του λόγου από την άλλη υποχρεώνει στην επεξεργασία της εικόνας, στην αισθητηριακή πρόσληψη εικονιστικών μηνυμάτων, στην άσκηση της ερμηνείας τους. Ο οπτικός γραμματισμός,¹² δηλαδή η ικανότητα να «διαβάζεις», να ερμηνεύεις και να κατανοείς πληροφορία που παρουσιάζεται σε εικόνα, καθώς και να παράγεις τέτοια μηνύματα, είναι πλέον απαραίτητος. Μάλιστα η κριτική προσέγγιση προς το εικονιστικό - οπτικό μήνυμα (κριτικός οπτικός γραμματισμός), η δυνατότητα δηλαδή εγρήγορσης, ενδεχομένως αμφισβήτησης και πάντως αποκωδικοποίησής του είναι αναγκαίος και ως διαδικασία ενδυνάμωσης απέναντι στους λεγόμενους «ανεξέλεγκτους παιδαγωγούς» (ΜΜΕ),¹³ αλλά και ως τρόπος

«ισορροπίας μεταξύ πραγματικού και εικονικού»,¹⁴ καθώς το δεύτερο μοιάζει να κατακυριεύει τους μαθητές. Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού αλλά και στην ενίσχυση της συγκινησιακής και φαντασιακής διάστασης της μάθησης έχει επισημανθεί επανειλημμένα από τους μελετητές.¹⁵

Κατόπιν αυτών επιφανειακή μοιάζει η προσέγγιση που υποτιμά την εικόνα ως υποδεέστερη και απλουστευτική. Και η εικόνα, όπως και ο λόγος, πρέπει να αντιμετωπιστεί στη διδασκαλία ως πεδίο παραγωγής νοήματος.¹⁶ Ιδιαίτερα στη λογοτεχνία, η τόσο στενή συνοδοιπορία με την εικόνα, που δείξαμε εισαγωγικά, καθιστά μάλλον επιβεβλημένη ή τουλάχιστον ελκυστική τη χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία. Η εικόνα βέβαια είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά και πολιτιστικά καθορισμένη, παρά το ότι αποτελεί διεθνή γλώσσα, και αυτό επίσης πρέπει να διαπεράσει τη χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία.

Η πρόταση για την αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας εδράζεται στις αναγνωστικές θεωρίες,¹⁷ χωρίς ασφαλώς να εκτοπίζονται οι άλλες, καθώς άλλωστε οι θεωρίες αυτές ενσωματώνουν πολλαπλές προσεγγίσεις. Εξάλλου, ο Jauss εντάσσεται ουσιαστικά στην ερμηνευτική παράδοση, αφού ενδιαφέρεται προπάντων για την πρόσληψη του κειμένου στην ιστορικότητα της ανάγνωσης, για την υποδοχή του ανά τις εποχές, τονίζοντας τον παράγοντα του εκάστοτε πολιτιστικού – κοινωνικού πλαισίου, αλλά και την ύπαρξη (ιστορικού) ορίζοντα προσδοκίας από την πλευρά του δέκτη. Ο Iser περιορίζεται στην ατομική πρόσληψη του εκάστοτε αναγνώστη, στον οποίον αποδίδει ενεργητικό ρόλο στην ερμηνεία και παραγωγή του νοήματος. Ουσιαστικά, μπορούμε να έχουμε τόσες αναγνώσεις όσους και αναγνώστες.¹⁸ Ιδιαίτερα, όμως, η μοναδική γυναίκα στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας, η Louise M. Rosenblatt (1910-1999), η οποία μάλιστα προηγείται χρονικά, είναι κατ' ουσίαν εκείνη που έχει συνδέσει τη θεωρία της¹⁹ με την εκπαίδευση, ταυτίζοντας τον αναγνώστη με τον μαθητή και τονίζοντας την ανάγκη επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας στο μάθημα της λογοτεχνίας.²⁰ Θεωρεί ότι οι συναισθηματικές και διανοητικές λειτουργίες που κινητοποιούνται κατά την ανάγνωση προκαλούν αισθητική απόλαυση, ενώ το λογοτεχνικό γεγονός δημιουργείται εξίσου από τον αναγνώστη και το κείμενο.

Εν γένει η προσθήκη του παράγοντα «αναγνώστης» στο (κάποτε αποκλειστικό) δίπολο «συγγραφέας – κείμενο» δημιούργησε μια νέα δυναμική, πολλαπλασιάζοντας την επικοινωνιακή ισχύ της λογοτεχνίας, αλλά και τον αριθμό, την ποικιλία και τη νομιμότητα των αναγνώσεων, που επισημώς καθίστανται πολλαπλάσιες των κειμένων.²¹

Η όλη προσέγγιση καθίσταται εξαιρετικά δημιουργική για τη διαδικασία της διδασκαλίας, εφόσον επιτρέπει στο μαθητή να προσέλθει στο κείμενο όχι απλώς με τις ερμηνευτικές υποδείξεις του καθηγητή ή της τάξης αλλά με τα βιώματα, τις εμπειρίες του, την ιδιοσυγκρασία, την ευαισθησία, την ιδεολογία του, εντέλει τον εξοπλισμό του, ώστε να εγγράψει το κείμενο στον εσωτερικό του κόσμο ως ένα επιπλέον βίωμα (όπως εξάλλου συμβαίνει με κάθε αναγνώστη). Η ανάγνωση γίνεται δημιουργική διαδικασία, που μπορεί περαιτέρω να εμπλουτιστεί περισσότερο με δημιουργική γραφή και έκφραση με την αφορμή του κειμένου. Ασφαλώς το κείμενο δεν μπορεί να σχετικοποιηθεί πλήρως, όμως η διανοητική και συναισθηματική αντίδραση, συμπλήρωση και ερμηνεία του μαθητή – αναγνώστη είναι εμπλουτιστική, ανανεωτική και διδακτικά γόνιμη.

Περαιτέρω, για να επανέλθουμε στην έννοια της εικόνας, μπορούμε να τη δούμε και ως εσωτερική απεικόνιση του νοήματος, ως το μέσον της ερμηνευτικής κατανόησης του κειμένου που πραγματοποιείται με τη συνδρομή του αναγνώστη. Κατά τον Iser: «το νόημα δεν είναι δυνατόν παρά να συλληφθεί ως εικόνα. Η εικόνα προσφέρει το γέμισμα όσων οι τυπικές δομές του κειμένου αφήνουν απ' έξω...». Το ίδιο ισχυριζόταν και ο Αριστοτέλης: «Η ψυχή δεν σκέφτεται χωρίς εικόνα».²² Οι προσωπικές, λοιπόν, εικόνες του αναγνώστη, του μαθητή συμβάλλουν στη νοηματοδότηση του κειμένου και ανοίγουν κι αυτές το δρόμο για δημιουργική έκφραση.

Στο υπόβαθρο όλων αυτών των προβληματισμών και αναζητήσεων βρίσκονται επιπλέον οι θεωρίες της βιωματικής μάθησης του Dewey, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow,²³ καθώς και η διδασκαλία του Σελεστέν Φρενέ και οι απόψεις του για το Σύγχρονο Σχολείο αλλά και του Πάουλο Φρέιρε περί απελευθερωτικής εκπαίδευσης,²⁴ που ωθούν, επίσης, στη χρήση και άλλων μέσων (εδώ οπτικών) αλλά κυρίως στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία – Διδακτικές λειτουργίες

Η χρήση της εικόνας εντάσσεται στη βιωματική μάθηση, αποτελεί μια μορφή πολυτροπικής διδασκαλίας, υπηρετεί τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης²⁵, έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τους ορίζοντες και τα σύμβολα, να εντάξει αδιάφορους ή διαφορετικούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Προσφέρεται κατεξοχήν για τάξεις πολυπολιτισμικές και ετερογενείς, ενώ ασκεί παράλληλα στην αισθητική αγωγή (αν και δεν είναι αυτός ο πρώτιστος στόχος).

Η εικόνα (πίνακας, φωτογραφία, σκίτσο, αφίσα) μπορεί να συμπληρώνει, να τεκμηριώνει και να διευρύνει τη γνώση, αλλά και να προσφέρει δυνατότητες ερμηνείας και εμπάθυνας, όσο και αφορμές για δημιουργικότητα. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι προσφέρει ερεθίσματα, προκαλεί ενδιαφέρον και μ' αυτή την έννοια αποτελεί κίνητρο για μάθηση, συμβάλλοντας έτσι στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, όπως ήδη είπαμε, αλλά και αφήγησης προσωπικών ιστοριών.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ασφαλώς η λειτουργική ένταξη της εικόνας στη διδασκαλία και η συνομιλία με το κείμενο, που τρόπον τινά «αναδιπλασιάζει την πραγματικότητα» και αυξάνει τους σημειωτικούς κώδικες. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται όχι απλώς η εύστοχη επιλογή εικόνας (που μπορεί να προέρχεται είτε από το σχολικό εγχειρίδιο είτε εκτός αυτού) αλλά και η κατάλληλη αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτικό, η σύνδεσή της με τους στόχους της διδασκαλίας, η ανάλυση της υπονοούμενης γλώσσας, ο συσχετισμός με άλλα είδη πηγών.

Στο σημείο αυτό θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (συλλογή στοιχείων 2004-2006, δημοσίευση 2009) που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε καθηγητές και μαθητές σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Η έρευνα, η οποία ήταν πανελλαδική και στην οποία έλαβαν μέρος 25.246 μαθητές και 2803 φιλόλογοι, ερεύνησε τις στάσεις, τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Θα σταθούμε μόνο στο σημείο που διερευνώνται οι προτιμήσεις των μαθητών

απέναντι στο ζήτημα της εικονογράφησης των εγχειριδίων. Στην ερώτηση «Σε ικανοποιεί η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας;» οι μαθητές απάντησαν κατά 53% θετικά (17% πολύ, 36% αρκετά) και κατά 47% αρνητικά (28% λίγο, 19% καθόλου).²⁶ Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε η εικονογράφηση των βιβλίων Λογοτεχνίας να περιείχε περισσότερα έργα ζωγραφικής, φωτογραφίες εποχής, σκίτσα;» οι μαθητές απάντησαν «ναι» (40% φωτογραφίες εποχής, 37% σκίτσα και 23% έργα ζωγραφικής). Οι ερευνητές ερμηνεύουν την προτίμηση προς τις φωτογραφίες εποχής, επειδή αφενός διευκολύνουν την πρόσληψη του κειμένου, καθώς φωτίζουν τον τόπο, τους ανθρώπους και το κλίμα της εποχής και του έργου, αφετέρου επειδή τους πίνακες τους αποκωδικοποιούν πιο δύσκολα δεδομένης και της πλημμελούς σχέσης των μαθητών με την τέχνη και ειδικά με τη ζωγραφική. Μπορούμε επιπλέον να συνυπολογίσουμε και ένα συναφές στοιχείο από άλλη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) σχετικά με το αν η αισθητική του βιβλίου επηρεάζει το ενδιαφέρον για το μάθημα, που έλαβε θετική απάντηση (κατά 73% στο Δημοτικό, κατά 60% στο Γυμνάσιο και κατά 62% στο Λύκειο)²⁷, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται η έλλειψη χρήσης εποπτικού υλικού κάθε είδους, όπως προκύπτει από την ίδια έρευνα, που εμφανίζεται πολύ περιορισμένη (11% στο Γυμνάσιο, 4% στο Λύκειο). Μπορούμε, συνεπώς, να συμπεράνουμε ότι ένα σημαντικό κεφάλαιο της διδακτικής προσέγγισης είναι η χρήση της εικόνας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και άλλη μία συναφής έρευνα (Τζ. Καλογήρου 2006), σύμφωνα με την οποία τα εικονογραφημένα βιβλία επιδρούν θετικά στον αναγνώστη, κυρίως όταν η εικονογράφηση δεν συνομιλεί απλώς με το κείμενο αλλά το προεκτείνει.

Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία ασφαλώς σχετίζεται χωρίς να ταυτίζεται με την αξιοποίηση της τέχνης. Η εικόνα μπορεί να είναι ή να μην είναι εικόνα τέχνης (όπως ήδη επισημάναμε, μπορεί να είναι φωτογραφία – ντοκουμέντο, σκίτσο ή αφίσα, κλπ). Σύμφωνα με τον Douglas Boughton (2011) μάλιστα, οι οπτικές τέχνες με τις διάφορες μορφές τους είναι μέρος της καθημερινής ζωής, ενώ όλες οι μορφές οπτικού πολιτισμού έχουν εκπαιδευτική αξία, καθώς άλλωστε έχουν τη δύναμη ν' αλλάξει τη συμπεριφορά. Από την άλλη, κάθε άλλο παρά υποτιμούμε το ρόλο της τέχνης, εικαστικής ή άλλης. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τη ρήση του Γκάρντνερ: «Περισσότερες σκέψεις για τον ισπανικό εμφύλιο διαμορφώθηκαν και άλλαξαν από την Γκουέρνικα του Πικάσο, από τα μυθιστορήματα του Χεμινγκουέι και του Μαλρώ παρά από τα χιλιάδες δελτία ειδήσεων».

Απ' αυτή την άποψη, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του και να μπορεί κατά περίπτωση να αξιοποιεί (ακόμη και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας) κάποια μοντέλα παρατήρησης έργων τέχνης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον έναν ή τον άλλο βαθμό στην τάξη και να ασκήσουν τους μαθητές σε αντίστοιχες δεξιότητες εξαιρετικά χρήσιμες συνολικά. Εν πολλοίς, τα διάφορα μοντέλα συγκλίνουν στο ότι η παρατήρηση ξεκινά από τα εξωτερικά στοιχεία και προχωρά σταδιακά προς τα εσωτερικά, από την περιγραφή στην ερμηνεία. Τα πιο καθιερωμένα θεωρούνται του Πανόφσκι και του Πέρκινς. Η μέθοδος του Πανόφσκι αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: το εμπειρικό (εξοικείωση – αναγνώριση στοιχείων που ήδη εντάσσονται στις γνώσεις μας – σύλληψη της απλής μορφής), το εικονογραφικό (δίνονται / ανιχνεύονται στοιχεία τέχνης – τεχνικής, καθώς και στοιχεία πολιτισμού και εικονογραφικών γνώσεων) και το εικονολογικό (μήνυμα, περιεχόμενο, η τέχνη ως προϊόν συγκεκριμένης κοινωνίας). Το μοντέλο Πέρκινς²⁸ αναπτύσσεται σε τέσσερις

φάσεις: την αυθόρμητη παρατήρηση (έκφραση πρώτων παρατηρήσεων, ερωτημάτων, συναισθημάτων), την ανοιχτή και περιπετειώδη παρατήρηση (εντοπισμός πιθανής ιστορίας, παράξενων αντικειμένων, σχέσεων, υπερβολών, αναζήτηση συμβόλων, τεχνικών, αλλαγή κλίμακας παρατήρησης, χωροχρονική τοποθέτηση), την αναλυτική και βαθιά παρατήρηση (επάνοδος στα αρχικά ερωτήματα, προβληματισμοί, απόπειρες ερμηνείας, χρήση άλλων πηγών, απαντήσεις), και την ανασκόπηση διεργασίας – ολιστική προσέγγιση (τελικά συναισθήματα, διαφοροποιήσεις, δημιουργικές δραστηριότητες).²⁹ Όλα αυτά μπορούν να εκτιμηθούν από τον εκπαιδευτικό και να αξιοποιηθούν με σχετική ελευθερία κατά περίπτωση και ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους του μαθήματος.

Τρόποι αξιοποίησης εικόνας - Διδακτικά παραδείγματα

Η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για την ενότητα, ως «αποδεικτικός επίλογος», ως συμπληρωματική προσφορά στοιχείων για εμπέδωση του μαθήματος, ως μέσο για δημιουργία πολυτροπικής αφήγησης, αλλά και ως αφορμή (από κοινού με το κείμενο) για πλήθος δημιουργικών δραστηριοτήτων (ανάλυση και παραγωγή λόγου, θεατρικό δρώμενο, δημιουργική γραφή).

Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα διδακτικά παραδείγματα απλώς ως δημιουργικό σπόρο, ώστε να αναβλαστήσουν ποικιλοτρόπως στη σχολική αίθουσα.

Στη διδασκαλία, για παράδειγμα, ρευμάτων λογοτεχνίας η παρουσίαση των αντίστοιχων ρευμάτων ζωγραφικής μπορεί να αποβεί εξαιρετικά υποβοηθητικός τρόπος για την κατανόηση των χαρακτηριστικών, στις περιπτώσεις τουλάχιστον που παρατηρείται παράλληλη πορεία λογοτεχνίας – ζωγραφικής (π.χ. ρεαλισμός, υπερρεαλισμός).

Οι Γάλλοι ρεαλιστές ζωγράφοι (ο ρεαλισμός ξεκίνησε και ως λογοτεχνικό ρεύμα από τη Γαλλία) είχαν κοινές αφητηρίες, και αρχές με τους λογοτέχνες (απεικόνιση της πραγματικότητας όπως είναι, χωρίς εξωραϊσμούς, κριτική ματιά στην κοινωνία, νέα θεματική: οι ταπεινοί άνθρωποι, η καταπίεση της εργατικής τάξης, η δύναμη του ανθρώπινου μόχθου, κ.λπ.).³⁰ Η παρουσίαση πινάκων των Κουρμπέ, Ντωμιέ, Μιγιέ διαυγάζει την ουσία του ρεαλισμού, βοηθά στην εμπέδωση και εμβάθυνση των χαρακτηριστικών του ρεύματος και επιτρέπει τη διείσδυση στα κείμενα.

Ανάλογα μπορεί να λειτουργήσει ο καθηγητής στη διδασκαλία της ελληνικής ηθογραφίας, που εν γένει χαρακτηρίζεται από εξωραϊσμό, πλην όμως στις δυνατές στιγμές της αγγίζει το ρεαλισμό, παρουσιάζοντας πίνακες των Ιακωβίδη, Γύζη, Λύτρα, κ.ά.



Ζαν Φρανσουά Μιγιέ: «Ο άνθρωπος με την αξίνα» (1860-1862) Από αυτόν τον πίνακα εμπνεύστηκε ποίημα ο Ουγκώ.

Αντίστοιχη είναι και η συγγένεια της υπερρεαλιστικής ποίησης με τη ζωγραφική, καθώς συγκροτούνται από τα ίδια υλικά. Η επίδειξη υπερρεαλιστικών πινάκων από κοινού με την ανάγνωση ποιημάτων προσφέρεται κατεξοχήν για την κατανόηση του ρεύματος. Το γεγονός μάλιστα ότι στον ελληνικό υπερρεαλισμό υπάρχει η περίπτωση του Εγγονόπουλου, εξίσου ζωγράφου και ποιητή, επιβάλλει την παράλληλη χρήση των δύο μέσων. Για παράδειγμα, το ποίημα «Μπολιβάρ» σκόπιμο είναι να συνοδευτεί με τον πίνακα του ίδιου του Εγγονόπουλου, που απεικονίζει τον Λατινοαμερικανό επαναστάτη (μαζί και με άλλες απεικονίσεις του από τις πολλές που έχουν γίνει).



Νίκος Εγγονόπουλος: Μπολιβάρ Ρενέ Μαγκρίτ: «Δεν βλέπω την κρυμμένη μέσα στο δάσος» (1929)



Πίνακας και φωτογραφίες σουρεαλιστών με κλειστά μάτια. Όλοι οι γνωστοί Γάλλοι σουρεαλιστές κλείνουν τα μάτια μπροστά στην (αναπαραστατική) πραγματικότητα (αλλά όχι στη φαντασία).

Επιπλέον η επίδειξη πινάκων του Ρενέ Μαγκρίτ (ίσως χαρακτηριστικότερου εκπροσώπου του υπερρεαλισμού, ακόμη και από τον Νταλί) μπορεί να αναδείξει τόσο τη σημασία του υποσυνείδητου όσο και τη γενικότερη αντιοπτικοκεντρική στάση του κινήματος (στάση αντίθετη προς το ρεαλισμό). Εδώ οι εικόνες είναι φαντασιακές, εσωτερικές, ανατρεπτικές.

Η αναζήτηση της ελληνικότητας από τη γενιά του 30 καθίσταται διαυγέστερη με την επίδειξη της παράλληλης πορείας ποίησης και ζωγραφικής. Η βασική επιδίωξη και των δύο τεχνών είναι ταυτόσημη: η σύνδεση της παράδοσης της ελληνικής ανατολής με το δυτικό, ευρωπαϊκό μοντερνισμό σε μια προσπάθεια διατήρησης της αυθεντικότητας. Τα παραδείγματα των Σπύρου Παπαλουκά, Νίκου Χατζηκυριάκου – Γκίκα, Αγήνορα Αστεριάδη, Γιάννη Τσαρούχη, Κώστα Μαλάμου, Σπύρου Βασιλείου, Γιώργου Σικελιώτη, Αγγελικής Χατζημιχάλη, αλλά και των λίγο παλαιότερων (όσο και αφομοιωμένων από τους προηγούμενους) Παρθένη και Κόντογλου είναι απολύτως διαφωτιστικά.³¹ Όπως και στην ποίηση, η θεματική αντλεί κυρίως από την παράδοση, ενώ η τεχνοτροπία από τον μοντερνισμό, χωρίς βεβαίως αυτό να είναι απόλυτο. Οι καλλιτέχνες στρέφονται στο ελληνικό

τοπίο, στο ελληνικό φως, στη νησιωτική καθαρότητα, για να αποτυπώσουν με λιτότητα το ελληνικό πρόσωπο.



Γιώργος Σικελιώτης: Κύθηρα



Νίκος Χατζηκυριάκος – Γκίκας: Καΐκια

Επίσης η διδασκαλία του Σολωμού ή του Κάλβου μπορεί να συσχετισθεί με το ρομαντισμό (π.χ. Ντελακρουά).

Από την άλλη, οι συμβολιστές ποιητές (Πορφύρας, Ουράνης, Χατζόπουλος, Άγρας, Φιλύρας, Καρυωτάκης, Λαπαθιώτης) μπορούν να παραβληθούν με ζωγράφους επηρεασμένους από τον φωβισμό και την ευρύτερη οπτική του συμβολισμού (Νικόλαος Λύτρας, Μιχάλης Οικονόμου), με θαλασσογραφίες (που υπερβαίνουν την τοπιογραφία – οι εικόνες της θάλασσας στους ποιητές λειτουργούν επίσης συμβολιστικά, συχνά μάλιστα σε σύνδεση με δραματικούς χωρισμούς ακόμη και το θάνατο),³² αλλά και ιμπρεσιονιστές ζωγράφους, καθώς ο ιμπρεσιονισμός με την κυριαρχία της στιγμής πάνω στη διάρκεια και της υποκειμενικής εντύπωσης πάνω στη στατική αντικειμενικότητα προσπαθεί να αποδώσει διαθέσεις και ψυχικές καταστάσεις σε όλες τις αποχρώσεις και σκιάσεις, ενώ τόσο ο ιμπρεσιονισμός όσο και ο συμβολισμός χαρακτηρίζονται από υποβλητικότητα, ρευστότητα και υπαινικτικότητα.³³

Γενικά η αναζήτηση και παρουσίαση εικαστικών έργων που δημιουργήθηκαν την ίδια εποχή με τα λογοτεχνήματα, ακόμη κι αν δεν ανήκουν υποχρεωτικά στο ίδιο κίνημα, ασφαλώς διευρύνει τους προσληπτικούς ορίζοντες του μαθητή. Το ίδιο και η κοινή ιστορική αναφορά, η απεικόνιση αντίστοιχων θεμάτων (και σε διαχρονία), τα εικαστικά διακείμενα, οι φωτογραφίες – ντοκουμέντα, που βοηθούν τον μαθητή να συλλάβει το κλίμα της εποχής. Επίσης φωτογραφίες ή απεικονίσεις του ιστορικού και οικιστικού περιβάλλοντος του συγγραφέα, της οικογένειας, της εποχής του.

Χαρακτηριστικό το παράδειγμα φωτογραφιών, εικαστικών έργων αλλά και αφισών του Α΄ παγκοσμίου πολέμου στη διδασκαλία σχετικών λογοτεχνικών έργων (π.χ. «Η ζωή εν τάφω» του Μυριβήλη), η φωτογραφία της μάνας που θρηνεί το γιο της από το Μάη του 36 στη Θεσσαλονίκη στη διδασκαλία του «Επιτάφιου» του Ρίτσου³⁴ ενώ η πραγμάτευση έργων της Αντίστασης και του Β΄ Παγκοσμίου καλό είναι να συνοδεύεται με παρουσίαση αντίστοιχων εικαστικών έργων (π.χ. χαρακτηριστικά Βάσως Κατράκη, Τάσσου, Βαρλάμη, Κατσκογιάννη, Λουκίας Μαγγιώρου, Βελησσαρίδη, μνημεία Εθνικής Αντίστασης Αθήνας, συνοικιών, άλλων τόπων, φωτογραφίες ντοκουμέντα της εποχής, κ.λπ.).

Αλλά ακόμη και η διδασκαλία εννοιών της λογοτεχνίας, όπως του εγκιβωτισμού μπορεί να υπηρετηθεί και ίσως να γίνει πιο εύκολα κατανοητή με την επίδειξη πινάκων, όπου εντός του πίνακα εκτυλίσσεται και άλλο ζωγραφικό θέμα (όπως συχνά στην Αναγέννηση με τα ανοιχτά παράθυρα που επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός ακόμη θέματος τυπικά δευτερεύοντος, ουσιαστικά όμως συνήθως πρωτεύοντος). Ακόμη και η έννοια της αφήγησης μπορεί να διερευνηθεί από κοινού με πίνακες αφηγηματικούς, όπως είναι οι ιστορικοί ή μυθολογικοί πίνακες, εφόσον και στους πίνακες υπεισέρχεται η έννοια του αφηγητή, της οπτικής γωνίας, της εστίασης, του αφηγηματικού χρόνου, κλπ. Δεν είναι τυχαίο ότι η ορολογία της ζωγραφικής έχει υιοθετήσει όρους της λογοτεχνίας (μοτίβο, θέμα, εγκιβωτισμός, ακόμη και η αφήγηση).³⁵

Ένα άλλο πεδίο είναι η κοινή θεματική σε κείμενα και πίνακες ή φωτογραφίες (π.χ. η μητέρα, η αναμονή, ο πόλεμος, η ανεργία, η προσφυγιά, η μετανάστευση, οι εποχές, γενικά οι διάφορες θεματικές ενότητες των βιβλίων). Η παρουσίαση του ανάλογου οπτικού υλικού διευκολύνει τόσο την πρόσληψη όσο και την ευαισθητοποίηση, αλλά και τη δημιουργικότητα.

Τέλος, όταν εξετάζεται ένας ποιητής που αναπτύσσει και εικαστική δραστηριότητα είναι καλό οι μαθητές να έρχονται σε επαφή και με αυτή την πλευρά του έργου του. Έτσι, οι «συγκεκριμένες» του Ελύτη βοηθούν να αναγνωρίσουμε από έναν άλλο δρόμο την πρώτη ύλη της ποίησής του.³⁶ Επίσης τα εικαστικά του Ρίτσου, που απεικονίζουν κατά κανόνα την ανθρώπινη μορφή πάνω σε πέτρες, ρίζες και άλλα ταπεινά υλικά, συμπληρώνουν μ' έναν άλλο τρόπο την ποίησή του.³⁷



Ο Ρίτσος έλεγε ότι αντιμετωπίζει τη ζωγραφική σαν έναν άλλο τρόπο άσκησης της ποίησης. Εκτός από τα έργα τέχνης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει φωτογραφίες ποιητών – λογοτεχνών ή πορτρέτα τους φιλοτεχνημένα από ζωγράφους.

Δημιουργικές ασκήσεις από, με (ή και χωρίς) εικόνα

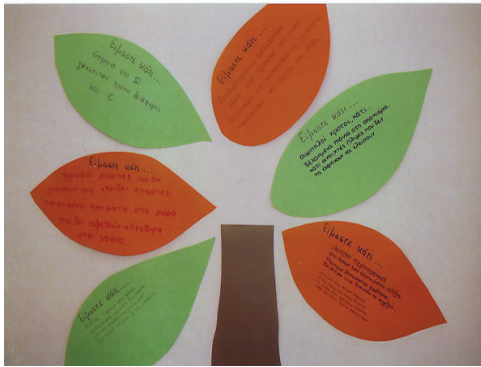
Παραθέτω ενδεικτικά τύπους ασκήσεων, που μπορεί να σχετίζονται με τη δημιουργική πρόσληψη του κειμένου και να είναι ατομικές ή ομαδικές.³⁸

- Αποδώστε εικονιστικά το κείμενο.
- Αναζητήστε και επιλέξτε εικόνες που μπορούν να το αποδώσουν (ψηφιακά ή όχι)
- Τι εικόνες φαντάζεστε διαβάζοντας το κείμενο; Ζωγραφική ή περιγραφή.
- Εικονογραφήστε ένα κείμενο με αντικείμενα
- Δημιουργήστε ζωγραφικά πορτρέτα χαρακτήρων – ηρώων, όπως προκύπτουν από τα κείμενα που εξετάστηκαν στην τάξη

- Ταυριάστε ποιήματα σε πίνακες (που δίνονται)
- Υπομνηματίστε με ποιητικές λεζάντες (αποσπάσματα από ποιήματα) έργα τέχνης (που δίνονται)
- Βάλτε δικές σας λεζάντες σε εικόνες.
- Γράψτε κάτι (ποίημα, πεζό, ελεύθερος λόγος) με αφορμή έναν πίνακα ή μια εικόνα (φωτογραφία, κλπ.)
- Δημιουργήστε μια δική σας εικόνα (ζωγραφική, αφίσα, εξώφυλλο, κολάζ, γελοιογραφία, κόμικς, φωτογραφία, κλπ.) με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο
- Επιχειρήστε ένα κολάζ με τα υλικά του Ελύτη
- Δημιουργήστε μια πολυτροπική αφήγηση (εικόνα και λόγος) ψηφιακά ή όχι (δίνεται ένα σώμα εικόνων – πίνακες, φωτογραφίες, κλπ. – και ζητείται από τους μαθητές να κάνουν επιλογή, να βάλουν σε σειρά και να δημιουργήσουν με τον κατάλληλο υπομνηματισμό – λόγο μια ιστορία).
- Γράψτε την ιστορία που αφηγείται μια εικόνα.
- Δημιουργήστε μια γωνιά στην τάξη με αγαπημένες φράσεις από κείμενα ή συγγραφείς, με άλλες κατασκευές (π.χ. σελιδοδείκτες με ποιητικές φράσεις ή εικόνες σχετικές), κλπ.
- Συγκρίνετε εικαστικά έργα (θεματική συγγένεια, χρονική συνάφεια).
- Συσχετίστε το λογοτεχνικό κείμενο με άλλα είδη τέχνης.
- Γράψτε – δραματοποιήστε μια ιστορία με αφορμή μια εικόνα από το βιβλίο της Λογοτεχνίας.
- Φωτογραφηθείτε, ενώ διαβάζετε έναν ποιητή και συνθέστε δημιουργικά τις φωτογραφίες σας.
- Φωτογραφηθείτε, ενώ παριστάνετε έναν λογοτεχνικό ήρωα και συνθέστε δημιουργικά τις φωτογραφίες σας.
- Φωτογραφίστε αντικείμενα σαν να είναι λογοτεχνικοί ήρωες.
- Δημιουργήστε τη διαφήμιση ενός βιβλίου ή ενός λογοτεχνικού έργου.
- Φιλοτεχνήστε το εξώφυλλο ενός λογοτεχνικού βιβλίου.
- Περιγράψτε τους «χαρακτήρες» των πορτρέτων (που δίνονται) -Υποθέστε: ηλικία, τόπο, χρόνο, επάγγελμα, πολιτισμό, κοινωνική τάξη, συναισθηματική κατάσταση, χαρακτήρα.
- Δημιουργήστε μια ιστορία μ' αυτούς
- Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία
- Διαμορφώστε το τέλος του διηγήματος (το δίνουμε χωρίς το τέλος)
- Προσθέστε έναν χαρακτήρα στην ιστορία και δείξτε τις πιθανές αλλαγές
- Μετά από χρόνια... Γράψτε την ιστορία του ήρωα μετά από κάποια χρόνια
- Γράψτε το ημερολόγιο ενός χαρακτήρα
- Γράψτε ένα νέο διήγημα με τον ίδιο τίτλο ή με την ίδια θεματική
- Δημιουργήστε αρκτικόλεξα με τον τίτλο του ποιήματος ή μια λέξη – κλειδί, που θα αποδίδουν στοιχεία του νοήματος
- Γράψτε χαϊκού με αφορμή το κείμενο
- Δημιουργήστε οπτικά ποιήματα (σχηματοποιήματα)
- Αποδώστε το ποίημα ως σχηματοποίημα (ψηφιακά ή όχι)

- Χρησιμοποιήστε τις λέξεις (που δίνονται από το ποίημα) σε ποίημα ή ελεύθερο κείμενο
- Δημιουργήστε ένα δικό σας κείμενο (ποιητικό ή όχι) με αφορμή τον τίτλο ή κάποιο στίχο
- Γράψτε σε χαρτόνια τα ποιήματα – κείμενά σας και εικονογραφήστε τα
- Δημιουργήστε μια σκηνή ή έναν διάλογο με συνάντηση ηρώων διαφορετικών έργων (αποδώστε και εικαστικά τη συνάντηση)
- Επιλέξτε έναν από τους παρακάτω τρόπους για να εκφράσετε πώς συναντηθήκατε με το κείμενο: με λόγο (πεζό, ποιητικό), με ζωγραφική, με μουσική, με κίνηση, με θέατρο

Αντί επι-λόγου μια εικόνα



Ένας συνδυασμός εικαστικής και λογοτεχνικής προσπάθειας με αφορμή το «Είμαστε κάτι» του Καρυωτάκη. Το δέντρο της τάξης δημιουργείται από τα φύλλα κάθε ομάδας, στα οποία καταγράφεται ποιητικά το δικό τους «είμαστε κάτι...» συμπληρώνοντας τα αποσιωπητικά....

(Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αγ. Αναργύρων, 2013, διδάσκουσα Γιούλη Χρονοπούλου)

Σημειώσεις

¹ Των οποίων οι στίχοι είναι έτσι γραμμένοι ώστε να σχηματίζουν μια εικόνα που σχετίζεται με το νόημα του ποιήματος. Εμφανίζονται ήδη από την ελληνιστική εποχή και φθάνουν στον κορυφαίο εκπρόσωπο του είδους, τον Γκιγιώμ Απολινέρ, κι ακόμη τον δικό μας Σεφέρη.

² Ακόμη και ο τίτλος των εικαστικών έργων έχει μια τέτοια λειτουργία.

³ «η εναργής διά λόγου περιγραφή» και εντέλει η περιγραφή έργων τέχνης σε βιβλία διασχίζει το χρόνο (από τον Όμηρο και την περιγραφή του διάκοσμου της ασπίδας του Αχιλλέα και τις *Εικόνες* του Φιλόστρατου, που περιγράφει τους πίνακες ζωγραφικής που είδε σε μια πολυτελή οικία στη Νεάπολη, μέχρι τις περιγραφές εικόνων στη σύγχρονη λογοτεχνία, ξένη και ελληνική).

⁴ «Το άγνωστο αριστούργημα» του Μπαλζάκ είναι εμβληματικό παράδειγμα.

⁵ Πρόκειται για ένα λογοτεχνικό κίνημα κυρίως της αγγλο-αμερικανικής ποίησης των αρχών του 20ού αιώνα, με εισηγητή τον Έζρα Πάουντ, που πρέσβευε την ακρίβεια των οπτικών εικόνων και την καθαρότητα της γλώσσας.

⁶ Κατεξοχήν εικαστικός ποιητής θεωρείται ο Σαχτούρης, αν και, σύμφωνα με τη στατιστική μελέτη του Γ. Παπαντωνάκη (2007), είναι ο Ρίτσος που πρωτοπορεί στη χρήση και την έκταση των χρωμάτων στην ποίησή του.

⁷ Ενδεικτικά αναφέρω από τον ελληνικό χώρο τους: Φ. Κόντογλου, Ν. Εγγονόπουλο, Ν. Χουλιάρη, Ν. Πεντζίκη, Γ. Ρίτσος, Οδ. Ελύτη, Τ. Σινόπουλο, αλλά και τους νεότερους Χρ. Σιπή, Αλ. Ίσαρη, Μάρκο Μέσκο, Παυλίνα Παμπούδη, κ.ά.

⁸ Μας παραδίδεται από τον Πλούταρχο στα Ηθικά: «Πλήν ὁ Σιμωνίδης την μὲν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσηγόρευεν, τὴν δὲ ποίησιν ζωγραφίαν λαλοῦσαν... Εἰ δ' οἱ μὲν χρώμασι καὶ σχήμασιν, οἱ δ' ὀνόμασι καὶ λέξεσι ταῦτα δηλοῦσι, ὕλη καὶ τρόποις μιμήσεως διαφέρουσι, τέλος ἀμφοτέροις ἔν ὑπόκειται.»

⁹ Για εκτενή παρουσίαση των συναντήσεων λογοτεχνίας και εικόνας βλ. Χρονοπούλου Γ. (2014).

¹⁰ Η πολιτισμική θεωρία κάνει λόγο για ισοτιμία τρόπον τινά όλων των μορφών οπτικού (εν προκειμένω) πολιτισμού (εικαστικά, φωτογραφία, διαφήμιση, κόμικς, γκράφιτι, τηλεοπτικές σειρές κλπ.) και γενικότερα ενοποιεί όλες τις μορφές κουλτούρας που συγκροτούν πολιτισμικές ταυτότητες.

¹¹ Ο Λεάνδρος Πολενάκης (2013) διατυπώνει ως εξής κάτι που ασφαλώς εκφράζει και άλλους: «Αυτό που λέγεται συχνά, ότι μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις, δεν είναι πάντοτε σωστό, επειδή στον κατ' εξοχήν οπτικό μας αιώνα η ασωτία του βλέμματος έχει την τάση να μεταβάλλει την εικόνα σε θέαμα προς κατανάλωση. Υπάρχουν περιπτώσεις στην τέχνη, όπου ο λόγος είναι δυνατότερος από την εικόνα, επειδή ανοίγει την εσωτερική μας όραση και γονιμοποιεί τη φαντασία μας.»

¹² Ο Δημοσθένης Κοκκινίδης (2011) κάνει λόγο για οπτική μόρφωση διαπιστώνοντας φαινόμενα οπτικής αδράνειας και ανάγκη ενίσχυσης της αγωγής της όρασης που προσφέρει το σχολείο και που θα σχετίζεται με την ανάγνωση του ευρύτερου κόσμου που μας περιβάλλει.

¹³ Η αναφορά στη Δημητριάδου Κ.

¹⁴ Δ. Κοκκινίδης (ό.π., σ. 64).

¹⁵ Ο Αλέξης Κόκκος (2011) καταγράφει αναλυτικά τις σχετικές προσεγγίσεις.

¹⁶ Η Ουρανία Σέμογλου (2001) τονίζει την ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η εικόνα ενεργητικά, παραγωγικά, καθώς από τη φύση της φέρει εγγενή χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην παθητικότητα: σχέση ομοιότητας με την πραγματικότητα – πιο απλή νοητική διεργασία πρόσληψης σε σχέση με το λεκτικό μήνυμα, μικρότερη συνυποδηλωτική σημασία.

¹⁷ «πρόσληψης» του Jauss, «αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser, «συναλλακτική» της Louise M. Rosenblatt: φαινομενολογία, σχολή της Κωνσταντίας

¹⁸ Βεβαίως, το ίδιο ισχύει και για την «ανάγνωση» των εικαστικών τεχνών. Οι θεατές προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο το έργο.

¹⁹ Χρησιμοποιεί τον όρο «συναλλακτική θεωρία» και υποστηρίζει τη μοναδικότητα της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου ως συμβάντος στο χρόνο και στη ζωή του κάθε αναγνώστη με την ταυτόχρονη συμμετοχή της διάνοιας και του συναισθήματος.

²⁰ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ. (2005), σ. 56.

²¹ Αναφέρω ενδεικτικά την ποικιλία των προσλήψεων από τη «Μεταμόρφωση» του Κάφκα, όπως την καταγράφει ο συγγραφέας Αλμπέρτο Μανγκέλ (1997, σ. 159-160): «Η κόρη μου Ρέιτσελ διάβασε τη «Μεταμόρφωση» στα δεκατρία της και τη βρήκε αστεία, ο Γκούσταβ Γιάνουκ, φίλος του Κάφκα, τη διάβασε ως θρησκευτική και ηθική παραβολή, ο Μπέρτολτ Μπρεχτ τη διάβασε ως το έργο «του μόνου γνήσιου μπολσεβίκου συγγραφέα», ο Ούγγρος κριτικός Γκιόργκι Λούκατς τη διάβασε ως τυπικό προϊόν ενός παρακαμιακού αστού, ο Μπόρχες τη διάβασε ως μια εκ νέου διήγηση των παραδόξων του Ζήνωνα, η Γαλλίδα κριτικός Μαρτ Ρομπέρ τη διάβασε ως ένα υπόδειγμα της γερμανικής γλώσσας στην πιο διαυγή μορφή της, ο Βλαντιμίρ Ναμπόκοφ τη διάβασε (εν μέρει) ως μια αλληγορία για τον εφηβικό Φόβο».

²² Αριστοτέλη «Περί ψυχής» (III 431a 14-17): «διὸ οὐδέποτε νοεῖ ἄνευ φαντάσματος ἢ ψυχῆ»: τα φαντάσματα (οι εικόνες) ενεργοποιούν ή βοηθούν τη διανοητική ψυχή να λειτουργήσει.

²³ Ο Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στη δεκαετία του 1980 ως προσέγγιση για την εκπαίδευση ενηλίκων και εστιάζει στη μεταπλαστική δυνατότητα της εκπαίδευσης για το άνοιγμα και τη δεκτικότητα των αντιλήψεων.

²⁴ Ο Φρέιρε θεωρούσε σημαντικό το να επεξεργάζονται οι εκπαιδευόμενοι εικαστικές κωδικοποιήσεις και μάλιστα συνήθιζε να χρησιμοποιεί σκίτσα προκειμένου να προκαλέσει ερεθίσματα για συζήτηση σχετικά με διάφορες πλευρές του εκάστοτε θέματος. Βέβαια επέλεγε αναπαραστάσεις σχετικές με τα βιώματα των εκπαιδευομένων (πηγή: Αλ. Κόκκος 2011)

²⁵ Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εισήχθη από τον καθηγητή Ψυχολογίας του Παν/μίου του Χάρβαρντ Χάουαρντ Γκάρντνερ το 1984 και επέδρασε καταλυτικά στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, καθώς διεύρυνε τους ορίζοντες της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Γκάρντνερ ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης στο άτομο. Αρχικά έκανε λόγο για οκτώ είδη (γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, οπτική, αισθησιοκινητική, χωρική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική) και εν συνεχεία πρόσθεσε άλλα τέσσερα (φυσιοκρατική, ηθική, πνευματική, υπαρξιακή). Συνεπώς, το σχολείο δεν πρέπει να απευθύνεται μόνο στα δύο πρώτα.

²⁶ Είναι αλήθεια ότι τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου άλλαξαν με το πέρας ακριβώς της έρευνας, δηλαδή το σχολικό έτος 2006-2007, ωστόσο η έρευνα διατηρεί την αξία της στο βαθμό που ανιχνεύει τις προτιμήσεις καθηγητών και μαθητών για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων. Πρέπει να πούμε πάντως ότι στο σημείο που μας ενδιαφέρει (εικονογράφηση βιβλίων Λογοτεχνίας) τα σχολικά εγχειρίδια βελτιώθηκαν σημαντικά.

²⁷ Με τον περιορισμό βέβαια ότι αυτή η ερώτηση δεν αφορούσε ειδικά τα βιβλία της Λογοτεχνίας και επιπλέον ότι η αισθητική δεν περιορίζεται στην εικονογράφηση αλλά σχετίζεται και με πολλά άλλα στοιχεία, όπως γραμματοσειρές, διάταξη της ύλης, ποιότητα εκτύπωσης, εξώφυλλο, κλπ.

²⁸ Ο Πέρκινς είναι συνεργάτης του Γκάρντνερ, καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παν/μιο του Χάρβαρντ.

²⁹ Για το μοντέλο Πέρκινς βλ. περισσότερα στο Γ. Μέγα (2011)

³⁰ Κάποιοι από τους ζωγράφους μάλιστα διώχθηκαν για τις ιδέες και τη στάση τους: ο Κουρμπέ πήρε μέρος στην Παρισινή Κομμούνα, οι πίνακές του δημεύτηκαν και ο ίδιος εξορίστηκε, ο Ντωμέ φυλακίστηκε για 6 μήνες επειδή απεικόνισε γελοιογραφικά (ως Γαργαντούα) τον μονάρχη Λουδοβίκο Φίλιππο, το 1832.

³¹ Η ίδια η περίπτωση του Εγγονόπουλου, που συνδυάζει την υπερρεαλιστική όσο και μεταφυσική ζωγραφική με την ελληνική θεματολογία είναι επίσης χαρακτηριστική.

³² Για εκτενή ανάλυση του θέματος βλ. Ελ. Μύστακας – Αλ. Τσοτσόρου: «Εικόνες της θάλασσας στην ελληνική ποίηση και ζωγραφική των αρχών του 20ού αιώνα» στο Αγγελάτος – Γαραντούδης (2013), σ. 185-229.

³³ Για τον Μαλαρμέ, βασικό εκφραστή του συμβολισμού, η ποίηση είναι «ο υπαινιγμός αιωρούμενων, πάντα εξαφανιζόμενων εικόνων».

³⁴ Η φωτογραφία της μάνας που θρηνεί το γιο της από το Μάη του 36 στη Θεσσαλονίκη δημοσιεύτηκε στην πρώτη σελίδα του Ριζοσπάστη και μεταπλάστηκε σε ποίημα από τον Γιάννη Ρίσο («Επιτάφιος»), που συγκλονισμένος έγραψε σε μια μέρα τα τέσσερα πρώτα μέρη του ποιήματος, που δημοσιεύτηκαν στην ίδια εφημερίδα με τίτλο «Μοιρολόι».

³⁵ Βλ. Βασιλική Κανελλιάνου («Η ζωγραφική αφηγομένη: Ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αφήγηση στις εικαστικές τέχνες» στο Αγγελάτος – Γαραντούδης (2013), σ. 178). Η αφήγηση παραδοσιακά συνδέεται με το χρόνο, ο οποίος λείπει τυπικά από τη ζωγραφική. Ωστόσο, αφενός σήμερα τα όρια ανάμεσα στις τέχνες του χώρου και αυτές του χρόνου είναι πια δυσδιάκριτα, αφετέρου θεωρείται ότι και στη ζωγραφική (τουλάχιστον την αφηγηματική) ενυπάρχει ο χρόνος, υπονοείται ένα πριν και ένα μετά ως προς τη στιγμή που επιλέγει ο ζωγράφος να παραστήσει. Ακόμη όμως και πίνακες με πιο στατικές απεικονίσεις (π.χ. πορτρέτα, νεκρές φύσεις) εμπεριέχουν το πριν και το μετά, αφηγούνται κάτι, π.χ. το ύφος του προσώπου, το ντύσιμο, η συναισθηματική του κατάσταση, η ηλικία του, το περιβάλλον του, κλπ. Περίπου κάθε πίνακας παραστατικής ζωγραφικής είναι με μιαν έννοια αφηγηματικός (υψηλής ή χαμηλής αφηγηματικότητας). Σύμφωνα με τον Σωτήρη Σαράκη («Η εικόνα στην αφετηρία και στην εξέλιξη του ποιήματος» στα Σκαρτσά (2009), σ. 400), ο τρόπος του αφηγητή είναι η εικόνα. Αναφέρει μάλιστα ότι στον τόπο του (στην περιοχή του Αγρινίου) αντί για το ρήμα «ζωγραφίζω» χρησιμοποιούν τη λέξη «στορίζω».

³⁶ Η Μαρίνα Λαμπράκη – Πλάκα στην ομιλία της στο Συμπόσιο «Ο 20ος Αιώνας στην ποίηση του Ελύτη. Η ποίηση του Ελύτη στον 21^ο αιώνα» (1/11/2011) με τίτλο: «Οι συνεικόνες του Ελύτη και η συγγυμνασία των αισθήσεων» αναφέρει γι' αυτές: «... συμπληρώνουν το ποιητικό σώμα του Ελύτη όχι ως πάρεργα, αλλά ως οργανικά του μέλη. Χρώματα, πίνακες ζωγραφικής, ερατεινά και μελλέφηβα σώματα κοριτσιών και αγγέλων, πτυχές κυμάτων και χιτώνων, αγάλματα και μέλη ναών, τα λευκά του ασβέστη και του γάλακτος από ένα στίχο της Σαπφούς, η Ακρόπολη, η Πομπηία, η Αγία Σοφία συναρμολογούνται για να δημιουργήσουν μιαν υπερβατική άνω πατρίδα, με ταυτότητα πρόδηλα ελληνική και απόλυτα ελυτική. Εδώ, όπως και στην ποίησή του, αποκαθίσταται η διαχρονία του Ελληνισμού, χωρίς ιστορικά χάσματα και τραύματα...»

³⁷ Όπως γράφει ο ίδιος («Ποίηση και Εικόνα»): «Στην περίοδο της εξορίας οι πέτρες ήταν φιλικές προσφορές, που μας έδωσαν τη χαρά να μπορούμε να εκφραστούμε... Δεν έδειχνα σκηνές βασιανιστηρίων, ούτε σκηνές σκληρές, αγροίκες, αλλά έδειχνα ωραία πρόσωπα νεανικά κοριτσιών και αγοριών και πολλά γυμνά - ανθρώπινο σώμα- αντιπαράθετοντας στην αγριότητα, στη σκληρότητα, στη βία, στην καταπίεση, την πίστη ότι υπάρχει ο έρωτας, υπάρχει η ομορφιά, υπάρχει η ζωή. ... έκανα μιαν αντίσταση, μια μάχη μ' αυτόν τον τρόπο και μάλιστα την περισσότερο αποτελεσματική, γιατί δεν άφηνα τους ανθρώπους ν' απελπιστούν.»

³⁸ Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα από ένα ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλοαναγνωσίας (Π.Τ.Δ.Ε. του ΕΚΠΑ υπό την καθοδήγηση της Άντας Κατσίκη – Γκίβαλου με τίτλο «Όταν ο Ροβινσώνας συνάντησε τον Χάρυ Πότερ»), κατά το οποίο δόθηκαν αναγνωστικά ερεθίσματα και προέκυψαν σημαντικές δραστηριότητες από τα παιδιά περιλαμβανομένων και εικαστικών δημιουργικών δραστηριοτήτων υπό τύπον πρόσληψης των κειμένων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάτος, Δ. - Γαραντούδης, Ε. (επιμ.) (2013), *Η λογοτεχνία και οι τέχνες της εικόνας: Ζωγραφική και κινηματογράφος*, Καλλιγράφος.
- Boughton, D., «Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση» στο Σάλλα Τ. (επιμ.) (2011), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Νήσος

- Cavanaugh C., «Images in Education», διαθέσιμο στον δικτυακό κόμβο <http://drscavanaugh.org/digitalcamera/images-in-education.htm>.
- Η διδασκαλία της λογοτεχνίας (Συνέδριο του Σεριζί) (2002), Επικαιρότητα.
- Δημητριάδου, Κ., «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο», διαθέσιμο στο διαδίκτυο.
- Διαμαντοπούλου, Ε. (2012), «Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Η ένταξη της τέχνης της εικόνας στην ανάλυση της τέχνης του λόγου», διαθέσιμο στο διαδίκτυο.
- Καλογήρου, Τζ. - Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας» στο Καλογήρου, Τζ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) (2005), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός.
- Κοκκινίδης, Δ., «Οπτική αφασία και καλλιέργεια του βλέμματος στο σχολείο» στο Σάλλα Τ. (επιμ.) (2011) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Νήσος.
- Κόκκος, Α., «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου» στο Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Μεταίχμιο.
- Μανγκέλ, Α. (1997), *Η ιστορία της ανάγνωσης*, Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Μέγα, Γ., «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία» στο Κόκκος Αλ. και συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011), «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* (Συντονίστρια: Αργυροπούλου Χρ.).
- Πανόφσκι, Έ. (1991), *Μελέτες εικονολογίας*, Νεφέλη.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2007), *Πίνακες χρωμάτων στην ποίηση Νεοελλήνων ποιητών*, Οδυσσέας.
- Παπαγεωργίου, Κ., «Η εικονικότητα της γλώσσας στο δωμάτιο των λέξεων. Μερικές σκέψεις για τον γραπτό λόγο στη σύγχρονη εποχή», στο Κιντή Β. (επιμ.) (2011), *Φιλοσοφία και τέχνη*, Οκτώ.
- Πολενάκης, Λ., «Λόγος και εικόνα». *Εφ. Αυγή*, 17/3/2013.
- Σέμογλου, Ου. (2001), «Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση» στον δικτυακό τόπο Πύλη για την ελληνική γλώσσα.
- Σκαρτσής, Ξ. (επιμ.) (2009), *Πρακτικά του 28^{ου} Συμποσίου ποίησης: Ποίηση και Εικόνα*, Ελληνικά γράμματα
- Stokes, S. (2010), «Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective», διαθέσιμο στο διαδίκτυο.
- Σφυρόερα, Μ. (2007), *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ και ΕΚΠΑ.
- Τσακρής, Π. (2007), *Διδασκαλία της λογοτεχνίας - εφαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία*, Λιβάνη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική.
- Χρονοπούλου, Γ. (2014), «Λογοτεχνία και εικόνα: μια περιδιάβαση», *Ηώς*, τχ. 4.

Η «αίσθηση του ανήκειν» μαθητών Γυμνασίου και ο ρόλος της στη σχολική επιτυχία. Προοπτικές και προβληματισμοί.

Ρεντζελά Ο. Αικατερίνη

Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται τον ρόλο της αίσθησης του ανήκειν στη μαθητική κοινότητα γενικότερα, αλλά και ειδικότερα τον ρόλο της στην επίδοση μαθητών Γυμνασίου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορεί να σημειωθεί ότι όσοι μαθητές έχουν βιώσει και εσωτερικεύσει τη σύλληψη του «ανήκειν», θεωρούν ότι αποτελούν μέρος του σχολικού περιβάλλοντος και ότι το σχολείο συνιστά τμήμα της προσωπικής τους επιτυχίας, με αποτέλεσμα να αξιολογούν την επιτυχία τους σε σχέση με τους σχολικούς στόχους. Στο ίδιο περιβάλλον, οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται ευκολότερα τις σχολικές νόρμες και αξίες και να ασχολούνται περισσότερο και με μεγαλύτερη προθυμία με σημαντικές ακαδημαϊκές εργασίες. Επιπλέον, αυτό που φαίνεται από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που διεξήχθη σε Γυμνάσιο της Αττικής είναι ότι σε ό,τι αφορά τους βαθμούς η ισχυρότερη σχέση είναι αυτή ανάμεσα στην αίσθηση του ανήκειν και την ευαρέσκεια ή απαρέσκεια απέναντι στο σχολείο.

Abstract

The present paper generally reviews the role of the sense of belonging on students' community but particularly its influence over the performance of Junior High School students. Literature review has revealed that students, who experience the perception of belonging, not only consider themselves as part of their school and their school as an essential part of their success but they also appraise their success in relation to the school goals. Within the same environment students come to accept school norms and values more easily and they are eagerly engaged in meaningful academic work. Moreover, the results and the analysis of the data collected from a Junior High School in Attiki, indicate that the association between students' sense of belonging and students' gratification or displeasure at school is significantly very strong.

Η κ. Αικατερίνη Ο. Ρεντζελά είναι Δρ Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, του Τμήματος Κοινωνιολογίας.

Εισαγωγή

1.Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1. Η προβληματική του θέματος

Η ένταξη των μαθητών σε ένα κοινωνικό σύνολο συνιστά σημαντική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, παράλληλα, βέβαια, και συμπληρωματικά προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η κοινωνική αυτή ένταξη συνδέεται οργανικά με την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν, που, για να επιτευχθεί, προαπαιτείται η κατανόηση των αξιών, οι οποίες είναι κοινές για τα μέλη του κοινωνικού συνόλου και τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσει εκείνος που επιθυμεί να ενταχθεί σ' αυτό (Gundara, 2000). Αυτές οι κοινές αξίες στην πραγματικότητα καθορίζουν πρότυπα και τρόπους ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, που δεν είναι απλώς αποδεκτοί, αλλά και επιβεβλημένοι από το εν λόγω κοινωνικό σύνολο. Από αυτήν την άποψη και εφόσον υιοθετηθούν, οι αξίες αυτές μετατρέπονται σε κανόνες, που με τη σειρά τους υπαγορεύουν την επιλογή ή όχι ορισμένων πράξεων (Rokeach, 1968). Επιπλέον, συνάπτονται με βασικούς στόχους, που διαφοροποιούνται ως προς τη σπουδαιότητά τους· οι στόχοι αυτοί, μέσω των αξιών, λαμβάνουν τη μορφή γνωστικών ή κοινωνικών επιδιώξεων και τελικά καθίστανται κατευθυντήριες αρχές στη ζωή των ανθρώπων (Roccas & Brewer, 2002).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκεται η καλλιέργεια συγκεκριμένων συμπεριφορών, που συνδέονται με τον πολιτισμό και τις κοινές αξίες. Τέτοιες συμπεριφορές είναι, λ.χ. ο σεβασμός των κοινών αξιών, η διαχείριση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν από την απόπειρα να συμβιβαστούν τοπικές και εθνικές πολιτικές ενσωμάτωσης, η απάλειψη των διακρίσεων και η προώθηση του σεβασμού των ιδιαίτερων ταυτοτήτων και άρα της διαφορετικότητας εν γένει. Έτσι, δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για την προσέγγιση των μαθητών, σε κοινωνικό-ψυχικό και συναισθηματικό επίπεδο, προστατεύεται η αξιοπρέπειά τους και ενδυναμώνεται η συνοχή των ομάδων στις οποίες ανήκουν, του σχολείου εν προκειμένω.

1.2. Η «αίσθηση του ανήκειν»: Εννοιολογική οριοθέτηση - Ορισμός και σημασία

Κατά κοινή διαπίστωση, ακόμη και σε εντελώς εμπειρικό επίπεδο, κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη να νιώθει ότι ανήκει κάπου (Adler, 1930). Έτσι, η αίσθηση του ανήκειν θεωρείται, εδώ και αρκετές δεκαετίες, από τα σημαντικότερα στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι το σχολείο έχει αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων, και συγχρόνως παρέχει μοναδικές ευκαιρίες επίδρασης στους μαθητές (Allen & Bowles, 2012).

Η αίσθηση του ανήκειν παρουσιάζει, επίσης, εννοιολογική ευρύτητα και μπορούν να δοθούν πολλοί ορισμοί γι' αυτήν. Όμως, το κεντρικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι μαθητές αισθάνονται μέρος του σχολείου, νιώθουν ασφαλείς, είναι πολύ κοντά σε αυτό και αισθάνονται ευτυχισμένοι, επειδή νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν με

ενδιαφέρον και με δικαιοσύνη (Libbey, 2007). Κεντρικής σημασίας είναι η αίσθηση της κοινότητας, δηλαδή της κοινωνικής-συναισθηματικής σύνδεσης, η οποία έχει άμεση σχέση με την ιδιότητα του μέλους, μια ιδιότητα από την οποία απορρέει η υποστήριξη και η ταύτιση ανάμεσα σε ένα άτομο και ένα ευρύτερο σύνολο, στην περίπτωση μας έναν οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, το οποίο αντιπροσωπεύει, συστηματοποιεί και ενσωματώνει συγκεκριμένες προσδοκίες, αξίες και πεποιθήσεις (Lambert, Stillman, Hicks, Kamble, Baumeister, & Fincham, 2013).

Η φράση «αίσθηση του ανήκειν» περιλαμβάνει δύο κύριες έννοιες, οι οποίες συμπλέκονται και συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να τη σημασιοδοτήσουν: αφενός, σημαίνει την επίγνωση του ατόμου ότι είναι μέρος συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών ή ομάδων (που μπορεί να ορίζονται με διάφορα κριτήρια, όπως λ.χ. το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, η επαγγελματική ομάδα, κ.ά.) και αφετέρου προσυπολογίζει τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που έχει η συγκεκριμένη ομάδα για το άτομο-μέλος της. Η αίσθηση αυτή συνιστά μία από τις τρεις διαστάσεις της ταυτότητας (Δραγώνα, 2007). Η ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε ένα ευρύτερο σύνολο μπορεί να είναι πραγματική ή φαντασική, σε κάθε περίπτωση όμως θεωρείται άκρως σημαντική για τους ανθρώπους και προφανώς συνδέεται άμεσα με την επιθυμία μας να γινόμαστε αποδεκτοί και αγαπητοί και να εντασσόμαστε σε μια κοινότητα (Maslow, 1968). Είναι άλλωστε σαφές και ιστορικά αποδεδειγμένο ότι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία, την ύπαρξη και τη λειτουργία μιας κοινότητας είναι να έχουν τα μέλη της την εμπειρία της αίσθησης του ανήκειν ή της προσωπικής σχέσης (Osterman, 2000). Στην αίσθηση του ανήκειν, λοιπόν, επιδρούν από τη μια παράγοντες της κοινωνικής δομής, και από την άλλη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατομικής προσωπικότητας, καθώς και παράγοντες του εκάστοτε συγκείμενου.

1.3. Σχολείο - Αίσθηση του ανήκειν - Σχολική επίδοση

Παρόλο που το σχολείο συμβάλλει στην καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν, δεν είναι αυτός ο πρωταρχικός του στόχος. Άλλωστε, κάθε μαθητής, προτού ακόμη ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον, είναι ήδη μέλος ενός συλλογικότερου σώματος (οικογενειακού, ταξικού, εθνικού, εθνοτικού, θρησκευτικού κ.λπ.), οπότε το σχολείο δεν είναι καν η πρωτογενής και πρωταρχική πηγή της αίσθησης του ανήκειν. Για παράδειγμα, η αίσθηση της φιλίας (άρα της αποδοχής σε φιλικό επίπεδο από τους άλλους) και η αίσθηση ότι κάποιος εκτιμάται προσωπικά, που προϋπάρχουν του σχολικού βίου και συχνά είναι ανεξάρτητες από αυτόν, αποτελούν άλλες μορφές της αίσθησης του ανήκειν - υπ' αυτήν την έννοια, είναι απαραίτητες συνθήκες για την επιτυχία, αλλά όχι επαρκείς (Osterman, 2000).

Σε σχέση με την κοινωνικοποίηση που καλλιεργείται και επιτυγχάνεται στο σχολείο, η αίσθηση του ανήκειν προσλαμβάνει ειδικότερο και πολύ συγκεκριμένο χαρακτήρα. Η ουσία της αφορά την καθημερινή υποστήριξη ανάμεσα στους συμμαθητές μεταξύ τους και στους μαθητές και τους καθηγητές και την ύπαρξη ορισμένου δεσμού ανάμεσά τους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την αμοιβαία και αμφίδρομη δράση ανάμεσα στο πρόσωπο και στο περιβάλλον του μέσα σε ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και οικειότη-

τα και που είναι ευχάριστη και στις δυο πλευρές, μέσα σε πλαίσιο κατανόησης, αλληλεγγύης, συνεργασίας, σεβασμού, υποστήριξης της προσωπικής αυτονομίας και του μαθητή ως ατομικότητας (Goodenow, 1993a) και επομένως της αποδοχής του. Η αποδοχή και ο σεβασμός σχετίζονται μεταξύ τους με τρόπο αμφίδρομο και προκαλούν αισθήματα ένταξης στο σχολείο, γεννώντας αίσθηση υπερηφάνειας για την ιδιότητα μέλους του σχολείου (Finn, 1989). Από όλα αυτά προκύπτει και η επιμονή του μαθητή στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που ενδεχομένως θα ανακύψουν ως προς τη μελέτη και τους στόχους του.

Το να είναι κάποιος αποδεκτός, ενσωματωμένος ή ευπρόσδεκτος γεννά θετικά συναισθήματα, όπως ευτυχία, ευχαρίστηση, ηρεμία. Αντιθέτως, η απόρριψη προκαλεί έντονα αρνητικά αισθήματα άγχους, κατάθλιψης, μελαγχολίας και μοναξιάς (Osterman, 2000). Από την άλλη, η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική τάξη βοηθά στη δημιουργία της αίσθησης της μαθητικής κοινότητας, η οποία ενισχύει τα θετικά συμπεριφορικά, ψυχολογικά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών, όπως το κίνητρο για την επιτυχία, το αυτοσυναίσθημα, την αυτοεπάρκεια, την ακαδημαϊκή και κοινωνική κινητοποίηση και επάρκεια προσόντων, απομειώνοντας συγχρόνως τα αρνητικά αποτελέσματα, όπως την αντικοινωνική συμπεριφορά και τη χρήση ουσιών (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997· Maestas, Vaquera & Munoz, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι όσοι μαθητές θεωρούν το σχολείο ως έναν χώρο στον οποίο έχουν την αίσθηση του στόχου, διακρίνονται για τις υψηλότερες επιδόσεις τους σε σύγκριση με όσους δεν έχουν αυτή την αίσθηση, (Solomon, Battistich, Kim & Watson, 1997) λόγω του ότι μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρέχεται κινητοποίηση για τη σχολική τους επιτυχία (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995· Goodenow, 1993a· Hagborg, 1998). Συνεπώς, η αίσθηση εχθρικού σχολικού κλίματος, που επηρεάζει τα αισθήματα ένταξης των μαθητών, επηρεάζει άμεσα και την επίδοσή τους.

Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετέχουν σε μια σχολική κοινότητα, στην οποία κυριαρχεί το ενδιαφέρον για τα μέλη της, αποκτούν πολύ ισχυρό κίνητρο να μην αποξενωθούν από το σχολείο, αλλά να εργαστούν ώστε να υιοθετήσουν και να εσωτερικεύσουν τις αξίες και τις αρχές του σχολείου, που ακολούθως θα τους επιτρέψουν να υιοθετήσουν και να εσωτερικεύσουν τις αξίες και τους κανόνες του κοινωνικού συνόλου και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτό μπορεί να συμβεί ακόμα και στις περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών δε χαρακτηρίζεται από οικογενειακή υποστήριξη ως προς τους στόχους. Εάν στη σχολική κοινότητα κυριαρχεί η υποστήριξη και η σαφήνεια των στόχων της, και στο πλαίσιο της είναι ζωντανό και ενεργό το ενδιαφέρον, τότε αντισταθμίζεται η έλλειψη τέτοιων χαρακτηριστικών από τη ζωή των μαθητών και παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν κίνητρα, κάτι που δε θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995) και να ενδιαφερθούν για τη σχολική επιτυχία τους, θέτοντας στόχους και προσδοκίες οι ίδιοι για τον εαυτό τους (Roche & Kuperminc, 2012).

1.4. Λειτουργικοί ορισμοί των κεντρικών εννοιών

Σε αυτή τη μελέτη η συνάφεια των ορισμών είναι η εξής:

Αίσθηση του ανήκειν: η έκταση στην οποία ένας μαθητής αισθάνεται προσωπικά αποδεκτός, σεβαστός, ενταγμένος και υποστηριγμένος από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Σχολική επιτυχία: η κλίμακα βαθμολογικής κατάταξης σύμφωνα με τους δείκτες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από το 1-20. Πιο συγκεκριμένα ο αριθμητικός βαθμός στο γενικό μέσο όρο βαθμολογίας α' τριμήνου.

Μαθητές: όλοι οι μαθητές και μαθήτριες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας¹ που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και στους μαθητές των οποίων και οι δυο γονείς έχουν γεννηθεί σε χώρα άλλη από την Ελλάδα και φοιτούν, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, στην Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, ηλικίας 12- 16 ετών.

Κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα: Με τον όρο αυτό, αναφέρομαι στους γηγενείς² Έλληνες μαθητές.

Σκοπός - Στόχος της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να γίνει συσχέτιση της αίσθησης του ανήκειν με τη σχολική επίδοση για μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και φοιτούν σε δημόσιο Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2013-2014, με στόχο την αναζήτηση εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών μέσα από νέου τρόπου προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στο δημόσιο Γυμνάσιο.

Σε αυτό το πλαίσιο διαπραγμάτευσης η παρούσα μελέτη ασχολείται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι σχέση μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν (ανεξάρτητη μεταβλητή) και της επίδοσης (εξαρτημένη μεταβλητή) των μαθητών Γυμνασίου;

2. Υπάρχει διαφορά στη σχέση μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν (ανεξάρτητη μεταβλητή) και της επίδοσης (εξαρτημένη μεταβλητή) των μαθητών Γυμνασίου που ανήκουν στις εξής κατηγορίες:

α) Κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (ρυθμιστική μεταβλητή)

β) Μαθητές, των οποίων και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί σε χώρα άλλη από την Ελλάδα (ρυθμιστική μεταβλητή) (Creswell, 2011, σ. 153).

3. Υπάρχει διαφορά στη σχέση ανάμεσα στην αίσθηση του ανήκειν (ανεξάρτητη μεταβλητή) και την επίδοση (εξαρτημένη μεταβλητή) μαθητών Γυμνασίου που ανήκουν σε διαφορετικά φύλα; (ρυθμιστική μεταβλητή)

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο του ερευνητικού σκοπού της επεξηγηματικής συσχετιστικής μελέτης μου

(Creswell, 2011, σ. 394), μελετήθηκαν μια σειρά παραγόντων που προσδιορίζουν την αίσθηση του ανήκειν από την άποψη της επίδρασής τους στη σχολική επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε δημόσιο Γυμνάσιο. Ουσιαστικά, το ζητούμενο είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται οι μεταβλητές (εν προκειμένω, η αίσθηση του ανήκειν, η επίδοση μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων/φύλων), ώστε να αναδειχτούν η ένταση της επιρροής και ο βαθμός επίδρασης των μεταβλητών που εξετάζονται (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Graziano & Raulin, 2000).

1. Δείγμα

Η έρευνα είχε εμπειρικό χαρακτήρα και στηρίχθηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν από ένα ερωτηματολόγιο. Διεξήχθη σε μαθητές που φοιτούν σε σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης, ειδικότερα Γυμνάσιο, περιοχής του νομού Αττικής με τη χρήση δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Ενώ δεν μπορεί να ειπωθεί «ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (δηλ. όλων των μαθητών/ μαθητριών που φοιτούν σε Γυμνάσια του νομού), εν τούτοις το δείγμα μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί» (Creswell, 2011, σ. 182), επειδή στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν στις υπό διερεύνηση πολιτισμικές ομάδες.

2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο των ερωτημάτων που θέτει αυτή η έρευνα, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο και το προσφορότερο μέσο επικοινωνίας, ώστε να συλλεγούν από τους μαθητές οι ζητούμενες σαφείς πληροφορίες.

Στο ερωτηματολόγιο διερευνώνται δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία για την οικογένεια και τη σχολική επίδοση του μαθητή. Οι πληροφορίες που ζητούνται αφορούν το φύλο³, την ηλικία, το σχολείο και την τάξη φοίτησης, τη χώρα γέννησης του μαθητή και των γονέων του (ερωτ. 1-11), τον μέσο όρο βαθμολογίας τους (ερωτ. 11).

Ακολουθούν ερωτήσεις – προτάσεις⁴ που επιδιώκουν τον προσδιορισμό ζητημάτων, τα οποία σχετίζονται με την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών (ερωτ. 12-29).

Οι δεκαοχτώ ερωτήσεις- προτάσεις⁵ που διερευνούν την αίσθηση του ανήκειν περιέχονται αυτούσιες σε ερωτηματολόγιο, το οποίο φέρει τον τίτλο «Psychological Sense of School Membership» (PSSM).⁶ Δημιουργός του είναι η Carol Goodenow, η οποία το κατασκεύασε για να μετρήσει το πώς αισθάνονται και το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το ότι ανήκουν στο σχολείο τους (Goodenow, 1993b). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες διεθνώς, όπως των Morrison, Robertson και Harding (1998), Robertson, Laurie και Kelly (2002), Lewis, Sullivan και Bybee (2006), Nichols (2008) κ.ά. (You, Ritchey, Furlong, Shochet & Borman, 2011). Όπως αναγράφεται επάνω σε αυτό⁷, δεν απαιτείται άδεια (Creswell, 2011, σ. 196) από τον δημιουργό για τη χρήση του. Ως προς τα δημογραφικά δεδομένα και την επίδοση, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εμπλουτίστηκε μετά τη σχολαστική αναδίφηση και αποδελτίωση της σχετικής βιβλιογραφίας (OECD, 1996, 2005).

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους μαθητές κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς τους. Διανεμήθηκαν ένα-ένα, από εμένα προσωπικά (Κυριαζή, 1998), στο σύνολο των μαθητών που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, εκτός σχολικών ωρών διδασκαλίας, και συμπληρώθηκαν από κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρουσία μου, ώστε να δοθούν διευκρινίσεις σε τυχόν ερωτήσεις.

Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, έχοντας τη συναίνεση των γονιών τους, προσκόμισαν υπογεγραμμένη τη σχετική επιστολή που είχε αποσταλεί από εμένα.

Σύμφωνα με τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007), τα ερωτηματολόγια εξασφάλιζαν την πλήρη και απόλυτη ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Βάσει της βιβλιογραφίας, αξιοπιστία σημαίνει ότι «οι τιμές από κάποιο εργαλείο είναι σταθερές και συνεπείς όταν οι ερευνητές χορηγούν το εργαλείο πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές» (Creswell, 2011, σ. 197, 199). Όσον αφορά την εσωτερική συνέπεια των τιμών του ερωτηματολογίου (PSSM) που χρησιμοποιήθηκε, αυτή έχει ελεγχθεί σε επαναλαμβανόμενες μελέτες μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με τον δείκτη Cronbach alpha να έχει προκύψει μεταξύ .78 και .95 (You, Ritchey, Furlong, Shochet & Borman, 2011, σ. 226). Ο έλεγχος του δείκτη Cronbach alpha⁸ για το μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποίησα, προέκυψε να είναι σε εξίσου υψηλό επίπεδο, $\alpha = 0,84$. Παρομοίως και ο έλεγχος του συντελεστή αξιοπιστίας με τον τύπο Spearman-Brown⁹. Επιπλέον, για την παρούσα μελέτη, προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, δόθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε ότι απάντησαν σε αυτό με την ίδια συνέπεια. Επιπλέον, διαπιστώθηκε¹⁰ ότι δυο ερωτήσεις/θέσεις είναι διατυπωμένες με διαφορετικούς τρόπους η καθεμιά και παρεμβάλλονται ανάμεσα στις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Όσον αφορά τη σύγχρονη εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (PSSM), αυτή έχει εξεταστεί από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι συσχέτισαν τις τιμές σε αυτό το εργαλείο με τις τιμές άλλων (Creswell, 2011, σ. 201). Το γεγονός ότι φάνηκαν από μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις υποστηρίζει τη σύγχρονη εγκυρότητα του εργαλείου. Όσον αφορά την προβλεπτική εγκυρότητά του, έχει φανεί ότι οι τιμές του συσχετίζονται θετικά με τη σχολική επιτυχία (Goodenow, 1993b), τις προσδοκίες για άλλες θετικές εκφάνσεις της ζωής, όπως επίσης και τα επίπεδα άγχους (Kia-Keating & Ellis, 2007). Τέλος, η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής έχει εξακριβωθεί από την παραγοντική ανάλυση των δεκαοχτώ στοιχείων του ερωτηματολογίου PSSM (You, Ritchey, Furlong, Shochet & Borman, 2011, σ. 227-228).

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου, οι ελεύθερες συζητήσεις με μαθητές που θα εμπλέκονταν στην έρευνα, μου επέτρεψαν να διαπιστώσω τη σαφήνεια του τρόπου διατύπωσης των παραμέτρων του προβλήματος στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Επομένως, μπόρεσα να προσεγγίσω πληρέστερα τη μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα από την αγγλική.

Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

1. Εισαγωγικά

Ακολουθεί η περιγραφή και η επεξεργασία των δεδομένων σε πίνακες, ώστε να δοθεί μια πληρέστερη γενική εικόνα των ευρημάτων, να γίνουν αντιληπτές σημαντικές λεπτομέρειες και να διαπιστωθούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών. Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 11.0 for Windows. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων ακολούθησε την περιγραφική (συχνότητες, μέσοι όροι, μέσες τιμές κ.ά.) και την επαγωγική στατιστική (Pearson r). Τα δεδομένα παρατίθενται χωρίς σχόλια και χωρίς αξιολογικές κρίσεις, όπως ορίζει η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 154-155), παραμένοντας κοντά στα στατιστικά ευρήματα (Creswell, 2011, σ. 234)¹¹.

2. Αποτελέσματα

ΜΕΡΟΣ Α΄

(Τα γραφήματα των δεδομένων σε πίνακες παρατίθενται στο Παράρτημα 2, σελ. 36-38)

Δείγμα

Πίν. 1. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο τους

Φύλο μαθητών	f	rf
Αγόρι	84	47,7
Κορίτσι	92	52,3
Σύνολο	176	

Πίν. 2. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης

Τάξη φοίτησης	f	rf
A' Γυμνασίου	61	33,2
B' Γυμνασίου	43	23,4
Γ' Γυμνασίου	80	43,5
Σύνολο	184	

Πίν. 3. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή του μέσου όρου βαθμολογίας α' τριμήνου και της ηλικίας των μαθητών του δείγματος

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στο α' τρίμηνο κυμαίνεται μεταξύ 10 και 19 ($M = 15,36$). Η ηλικία των μαθητών του δείγματος κυμαίνεται από τα 12 έως τα 16 έτη ($M = 13,49$).

	M. O.	S.D.	Min.	Max.
Μέσος όρος βαθμολογίας α' τριμήνου	15,36	2,34	10,0	19,0
Ηλικία μαθητών δείγματος	13,49	1,10	12,0	16,0

Πίν. 4. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την εθνικότητά τους

Εθνικότητα	f	rf
Ελληνική	143	78,1
Αλβανική	33	18,0
Πολωνική	3	1,6
Αυστραλιανή	1	0,5
Ρωσική	1	0,5
Αμερικανική	1	0,5
Φινλανδική	1	0,5
Σύνολο	183	

Πίν. 5. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησής τους

Χώρα γέννησης	f	rf
Ελλάδα	166	90,7
Αλβανία	7	3,8
Πολωνία	2	1,1
Ολλανδία	2	1,1
ΗΠΑ	2	1,1
Αυστραλία	1	0,5

Γερμανία	1	0,5
Αγγλία	1	0,5
Ισπανία	1	0,5
Σύνολο	183	

Πίν. 6. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης του πατέρα τους

Χώρα γέννησης πατέρα	f	rf
Ελλάδα	133	72,3
Αλβανία	40	21,7
Γερμανία	2	1,1
Ρουμανία	2	1,1
Τουρκία	1	0,5
Αυστραλία	1	0,5
Πολωνία	1	0,5
Συρία	1	0,5
Ισπανία	1	0,5
Καναδάς	1	0,5
ΗΠΑ	1	0,5
Σύνολο	184	

Πίν. 7. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης της μητέρας τους

Χώρα γέννησης μητέρας	f	rf
Ελλάδα	123	66,8
Αλβανία	38	20,7
Ρωσία	3	1,6
Πολωνία	3	1,6
Αυστραλία	2	1,1
Βέλγιο	2	1,1
ΗΠΑ	2	1,1
Καναδάς	2	1,1
Αφρική	1	0,5
Δανία	1	0,5
Ιταλία	1	0,5
Αίγυπτος	1	0,5
Γερμανία	1	0,5
Γαλλία	1	0,5
Τουρκία	1	0,5

Φινλανδία	1	0,5
Ρουμανία	1	0,5
Σύνολο	184	

Πίν. 8. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς τη γλώσσα που μιλάνε κυρίως στο σπίτι

Κύρια γλώσσα ομιλίας στο σπίτι	f	rf
Ελληνικά	163	89,6
Αλβανικά	13	7,1
Πολωνικά	2	1,1
Αυστραλιανά	1	0,5
Γαλλικά	1	0,5
Γερμανικά	1	0,5
Ρομανί	1	0,5
Σύνολο	182	

Πίν. 9. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την καταγωγή των γονέων τους

Καταγωγή γονέων	f	rf
Και οι δυο γονείς γεννήθηκαν στην Ελλάδα	115	62,5
Και οι δυο γονείς γεννήθηκαν σε άλλη χώρα	43	23,4
Ένας από τους δυο γονείς γεννήθηκε σε άλλη χώρα	26	14,1
Σύνολο	184	

ΜΕΡΟΣ Β΄

(Τα γραφήματα των δεδομένων σε πίνακες παρατίθενται στο Παράρτημα 2, σ. 38- 42)

Ευρήματα

Πίν. 1. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις-προτάσεις 12-14 του ερωτηματολογίου

12. Αισθάνομαι ότι αποτελώ κομμάτι του σχολείου μου	f	rf
Διαφωνώ	6	3,3
Μάλλον διαφωνώ	8	4,4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	18,7
Μάλλον συμφωνώ	40	22,0

Συμφωνώ	78	42,9
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	16	8,8
Σύνολο	182	
13. Είναι δύσκολο να αποδεχτούν ανθρώπους σαν εμένα στο σχολείο μου		
Διαφωνώ	122	66,7
Μάλλον διαφωνώ	14	7,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	15	8,2
Μάλλον συμφωνώ	9	4,9
Συμφωνώ	14	7,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	9	4,9
Σύνολο	183	
14. Στο σχολείο μου παρατηρούν όταν είμαι καλός σε κάτι		
Διαφωνώ	8	4,3
Μάλλον διαφωνώ	8	4,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	25	13,6
Μάλλον συμφωνώ	39	21,2
Συμφωνώ	77	41,8
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	27	14,7
Σύνολο	184	

Πίν. 2. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις-προτάσεις 15-19 του ερωτηματολογίου

15 . Οι συμμαθητές μου λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την άποψή μου	f	rf
Διαφωνώ	21	11,5
Μάλλον διαφωνώ	16	8,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	47	25,7
Μάλλον συμφωνώ	47	25,7
Συμφωνώ	27	14,8
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	25	13,7
Σύνολο	183	
16. Οι περισσότεροι καθηγητές μου με ακούν προσεκτικά όταν μιλάω	f	rf
Διαφωνώ	14	7,6
Μάλλον διαφωνώ	17	9,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	14,7
Μάλλον συμφωνώ	37	20,1
Συμφωνώ	73	39,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	16	8,7
Σύνολο	184	

17. Μερικές φορές αισθάνομαι σαν να μην ανήκω στο σχολείο μου	f	rf
Διαφωνώ	113	62,1
Μάλλον διαφωνώ	16	8,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	16	8,8
Μάλλον συμφωνώ	10	5,5
Συμφωνώ	22	12,1
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	5	2,7
Σύνολο	182	
18.Υπάρχει τουλάχιστον κάποιος καθηγητής στο σχολείο μου στον οποίο μπορώ να μιλήσω όταν έχω κάποιο πρόβλημα	f	rf
Διαφωνώ	35	19,6
Μάλλον διαφωνώ	18	10,1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	19	10,6
Μάλλον συμφωνώ	22	12,3
Συμφωνώ	71	39,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	14	7,8
Σύνολο	179	
19. Όλοι στο σχολείο μου είναι φιλικοί προς εμένα	f	rf
Διαφωνώ	24	13,3
Μάλλον διαφωνώ	10	5,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	41	22,8
Μάλλον συμφωνώ	46	25,6
Συμφωνώ	47	26,1
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	12	6,7
Σύνολο	180	

Πίν.3. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις-προτάσεις 20-23 του ερωτηματολογίου

20. Οι καθηγητές στο σχολείο μου δεν ενδιαφέρονται για ανθρώπους σαν εμένα	f	rf
Διαφωνώ	120	66,7
Μάλλον διαφωνώ	26	14,4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	9	5,0
Μάλλον συμφωνώ	7	3,9
Συμφωνώ	3	1,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	15	8,3
Σύνολο	180	
21.Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες στο σχολείο μου	f	rf
Διαφωνώ	34	19,0

Μάλλον διαφωνώ	16	8,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	37	20,7
Μάλλον συμφωνώ	32	17,9
Συμφωνώ	55	30,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	5	2,8
Σύνολο	179	
22. Στο σχολείο μου οι καθηγητές μας, μας συμπεριφέρονται με σεβασμό	f	rf
Διαφωνώ	20	11,1
Μάλλον διαφωνώ	14	7,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	15,0
Μάλλον συμφωνώ	38	21,1
Συμφωνώ	77	42,8
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	4	2,2
Σύνολο	180	
23. Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός από τους περισσότερους μαθητές στο σχολείο μου	f	rf
Διαφωνώ	77	43,0
Μάλλον διαφωνώ	25	14,0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	30	16,8
Μάλλον συμφωνώ	12	6,7
Συμφωνώ	28	15,6
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	7	3,9
Σύνολο	179	

Πίν .4. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις-προτάσεις 24-27 του ερωτηματολογίου

24. Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι άνετα	f	rf
Διαφωνώ	24	13,4
Μάλλον διαφωνώ	12	6,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	42	23,5
Μάλλον συμφωνώ	31	17,3
Συμφωνώ	66	36,9
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	4	2,2
Σύνολο	179	
25. Οι καθηγητές στο σχολείο μου με σέβονται	f	rf
Διαφωνώ	12	6,7
Μάλλον διαφωνώ	13	7,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	26	14,6
Μάλλον συμφωνώ	32	18,0

Συμφωνώ	84	47,2
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	11	6,2
Σύνολο	178	
26. Όλοι στο σχολείο μου γνωρίζουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά	f	rf
Διαφωνώ	8	4,5
Μάλλον διαφωνώ	13	7,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	15,1
Μάλλον συμφωνώ	53	29,6
Συμφωνώ	48	26,8
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	30	16,8
Σύνολο	179	
27. Εύχομαι να ήμουν σε ένα διαφορετικό σχολείο	f	rf
Διαφωνώ	94	53,4
Μάλλον διαφωνώ	24	13,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	23	13,1
Μάλλον συμφωνώ	13	7,4
Συμφωνώ	17	9,7
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	5	2,8
Σύνολο	176	

Πίν. 5. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις-προτάσεις 28-29 του ερωτηματολογίου

28. Αισθάνομαι περήφανος/ η να ανήκω στο σχολείο μου	f	rf
Διαφωνώ	16	8,9
Μάλλον διαφωνώ	8	4,5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	49	27,4
Μάλλον συμφωνώ	33	18,4
Συμφωνώ	60	33,5
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	13	7,3
Σύνολο	179	
29. Στους μαθητές του σχολείου μου αρέσω, όπως είμαι	f	rf
Διαφωνώ	3	1,7
Μάλλον διαφωνώ	11	6,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	20	11,2
Μάλλον συμφωνώ	40	22,5
Συμφωνώ	64	36,0
Δε γνωρίζω/ Δεν απαντώ	40	22,5
Σύνολο	178	

Πίν. 6. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα για τους μαθητές του δείγματος

Παρουσιάζεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της αίσθησης του ανήκειν για τους μαθητές του δείγματος, όπως αυτό μετρήθηκε από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε.

	M. O.	S.D.	Min.	Max.
Η αίσθηση του ανήκειν	62,10	14,24	21,0	87,0

Ερώτημα 1

Σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται η σχέση ανάμεσα στην αίσθηση του ανήκειν και την επίδοση των μαθητών. Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Βρέθηκε μέτρια συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($r = 0,303$, $p < 0,01$).

Πίν. 7. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών του δείγματος

	1	2
1. Αίσθηση του ανήκειν	-	
2. Επίδοση	0,303**	-

Σημείωση: ** $p < 0,01$

Ερώτημα 2

Σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται εάν η επίδοση των μαθητών που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, εξαρτάται από την αίσθηση του ανήκειν, η οποία εν τέλει καθορίζει (και σε ποιο βαθμό) την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών του δείγματος που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Βρέθηκε μέτρια συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($r = 0,311$, $p < 0,01$).

Πίν. 8. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών του δείγματος που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα

	1	2
1. Αίσθηση του ανήκειν	-	
2. Επίδοση μαθητών κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας	0,311**	-

Σημείωση: ** $p < 0,01$

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του «ανήκειν» και της επίδοσης των μαθητών των οποίων και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Βρέθηκε χαμηλή συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($r = 0,360$, $p < 0,05$).

Πίν. 9. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών του δείγματος των οποίων και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας.

	1	2
1. Αίσθηση του ανήκειν	-	
2. Επίδοση μαθητών των οποίων και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας	0,360*	-

Σημείωση: * $p < 0,05$

Ερώτημα 3

Σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται εάν το φύλο διαφοροποιεί τη σχέση ανάμεσα στην αίσθηση του ανήκειν και την επίδοση.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των αγοριών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Βρέθηκε μέτρια συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($r = 0,315$, $p < 0,01$).

Πίν. 10. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των αγοριών του δείγματος

	1	2
1. Αίσθηση του ανήκειν	-	
2. Επίδοση αγοριών	0,315**	-

Σημείωση: ** $p < 0,01$

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των κοριτσιών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε ο

συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Βρέθηκε μέτρια συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($r = 0,290$, $p < 0,01$).

Πίν. 11. Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των κοριτσιών του δείγματος

	1	2
1. Αίσθηση του ανήκειν	-	
2. Επίδοση κοριτσιών	0,290**	-

Σημείωση: ** $p < 0,01$

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία στηρίχθηκε τόσο σε σχετικές με το θέμα θεωρίες όσο και στην ερευνητική πράξη, είναι να προσδιοριστούν τα ζητήματα που σχετίζονται με την αίσθηση του ανήκειν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, και ειδικότερα να μελετηθεί εάν η επίδραση της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική επίδοση μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/μαθητριών στο σύγχρονο σχολείο.

Το ζήτημα της αίσθησης του ανήκειν στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σημερινού ελληνικού δημόσιου σχολείου είναι πολυδιάστατο. Όπως διαπιστώνεται από την εισαγωγή, το σχολείο δεν είναι ουδέτερο και αποκομμένο από τις εξελίξεις στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιπλέον, υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για τη σημασία των παραγόντων που προσδιορίζουν την αίσθηση του ανήκειν, αλλά και τα μακροπρόθεσμα οφέλη που θα προκύψουν για όλη τη μαθητική κοινότητα όταν οι μαθητές διακρίνονται για ισχυρή αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα.

Έρευνες έχουν δείξει την άμεση σχέση μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης (Johnson, 2009· Robinson, Wilson & Robinson, 1981) και την άμεση σύνδεση μεταξύ όλων των μορφών σχολικής επιτυχίας και της αίσθησης του ανήκειν (Voelkl, 1995· Voelkl, 1997). Η αίσθηση αυτή διαφοροποιείται ως προς την ένταση, την έκταση και τον βαθμό στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, εξαρτάται από το ενδιαφέρον και την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Goodenow, 1993a) και παρουσιάζει εσωτερική συσχέτιση με τους βαθμούς (Hagborg, 1998).

Η εγκυρότητα αυτών των συμπερασμάτων επιβεβαιώνεται και από τη δική μου έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, από την επεξεργασία των δεδομένων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά τον βαθμό και την κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον και την επίδοση των μαθητών, διαφαίνεται ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι οργανικά συνδεδεμένες, δηλαδή όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα για τους μαθητές του δείγματος τόσο πιο υψηλή είναι η επίδοσή τους (Μέρος Β', Πίν. 7, σ. 20).

Όπως έχει επισημάνει ο Bourdieu, η επίδοση στο σχολείο δεν εξαρτάται μόνον και κατ' άμεσο τρόπο από τις ατομικές ικανότητες, τα προνόμια και το οικονομικό κεφάλαιο κάθε κοινωνικής τάξης. Πέραν αυτών, σημαντικό ρόλο παίζουν το μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά και ορισμένες στάσεις και οι συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (Bourdieu 1979· LaMont & Lareau, 1988). Έτσι, στο πλαίσιο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εξετάζεται εάν οι συνιστώσες που αναδύονται από το περιβάλλον κοινωνικοποίησης των μαθητών, εν προκειμένω το σχολείο, επηρεάζουν αναλόγως την επίδοσή τους. Από την επεξεργασία των δεδομένων αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο υπάρχει διαφορά στη σχέση μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών Γυμνασίου που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, προέκυψε το ενδιαφέρον πόρισμα ότι όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα για τους μαθητές του δείγματος, που ανήκουν και στις δυο υπό διερεύνηση πολιτισμικές ομάδες, τόσο πιο υψηλός είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους στο α' τρίμηνο (Μέρος Β', Πίν. 8, 9, σ. 20-21). Επομένως, διακρίνεται άμεση σχέση μεταξύ της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης των μαθητών, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν.

Αναφορικά με τη σχέση της αίσθησης του ανήκειν και της επίδοσης για μαθητές Γυμνασίου που ανήκουν σε διαφορετικά φύλα, διάφορες έρευνες διεθνώς (Goodenow, 1993a· Voelkl, 1997) έχουν αποκαλύψει ότι οι πιο έντονες διαφορές προέρχονται από το φύλο. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα εμφανίζονται ενδιαφέρουσες αποκλίσεις. Ειδικότερα, από τη μελέτη της συνάφειας ανάμεσα στην αίσθηση του ανήκειν και την επίδοση των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος προέκυψε ότι όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα για τα αγόρια, αλλά και για τα κορίτσια του δείγματος, τόσο πιο υψηλός είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους στο α' τρίμηνο (Μέρος Β', Πίν. 10,11, σ. 21-22).

Συμπερασματικά, η αίσθηση του ανήκειν που δημιουργεί το σχολείο έχει επίδραση στο βαθμό της απόδοσής τους. Μέσω της αίσθησης του ανήκειν, λοιπόν, οι μαθητές νιώθουν ότι είναι μέλη της τάξης και της σχολικής κοινότητας μέσα από τα επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και τα πρότυπα αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας που καλλιεργούνται. Είναι σαφές, από την άποψη αυτή, ότι η αίσθηση του ανήκειν, που δημιουργεί το σχολείο, ως μέρος του κοινωνικού κεφαλαίου (Putnam, 2001), συνιστά στοιχείο που διαμορφώνει ένα υποσύνολο της κοινωνικής συνοχής, διευκολύνοντας και ενισχύοντας τη συλλογική δράση στον συγκεκριμένο σχολικό χώρο και αργότερα στην κοινωνία. Η αξία που αποδίδεται στην αίσθηση του ανήκειν προσδιορίζει την επίδοση των μαθητών, που με τη σειρά της είναι καθοριστική για τη σύνδεση της αίσθησης του ανήκειν με την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, αρχικώς στον χώρο του σχολείου και έπειτα στην κοινωνία.

Περιορισμοί-Προτάσεις

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη εμπεριέχει, βέβαια, και περιοριστικά στοιχεία, τα σημαντικότερα από τα οποία θα επιχειρήσω να επισημάνω και να εκθέσω.

Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα θα μπορούσε να είναι πολύ μεγαλύτερος, εάν υπήρχε η δυνατότητα να μου χορηγήσει άδεια η υπηρεσία ώστε να μπορέσω να επισκεφτώ μεγαλύτερο αριθμό σχολείων.

Ως προς τους εγγενείς περιορισμούς των ερευνητικών εργαλείων, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι ήμουν υποχρεωμένη να διατυπώσω τη μετάφραση των ερωτήσεων με τρόπο κατανοητό για τους μαθητές, συνεπώς στις ερωτήσεις δεν μπορούσα να χρησιμοποιήσω εξειδικευμένους όρους.

Επιπλέον, θα μπορούσα να προσθέσω στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο άλλες δέκα ερωτήσεις που θα διερευνούσαν περαιτέρω τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης από την άποψη της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (OECD, 2005). Όμως, διαπίστωνα, κατά την πιλοτική εφαρμογή, ότι τα 45' της ώρας (δηλ. ο χρόνος που μπορούσαν να διαθέσουν οι μαθητές μετά το πέρας της σχολικής ημέρας) δεν επαρκούσε για τη συμπλήρωση 40 ερωτήσεων. Επομένως, η έκταση αυτή του ερωτηματολογίου αποδείχτηκε δυσλειτουργική. Για αυτό παρέμεινα στις 29 ερωτήσεις.

Τέλος, ενώ το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αποτελεί ένα σχετικά μικρό δείγμα ως προς την ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας, του νομού κ.τλ.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί πολύτιμη συνεισφορά στην εξέταση της αίσθησης του ανήκειν και του σχολικού συγκείμενου. Ενδεχομένως, να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθεί και για τη μελέτη διάφορων ομάδων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Για παράδειγμα, η διεξαγωγή ανάλογης έρευνας σε ενιαία, τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια, θα μπορούσε να δείξει εάν και σε αυτές τις βαθμίδες εκπαίδευσης η αίσθηση του ανήκειν συνδέεται με την επίδοση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Αξιοπιστία

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,835	18

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,681
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,781
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,634
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,776
	Unequal Length		,776
Guttman Split-Half Coefficient			,773

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9.

b. The items are: Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18.

Ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε μαθητές που φοιτούν σε σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης

(Γυμνάσιο)

Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα βρεις ερωτήσεις για εσένα και την οικογένειά σου, το σχολείο σου και την επίδοσή σου. Διάβασε προσεκτικά κάθε ερώτηση και προσπάθησε να απαντήσεις ειλικρινά. Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. Μπορείς να ζητήσεις βοήθεια εάν δεν καταλαβαίνεις κάποια ερώτηση ή αν δεν είσαι σίγουρος/η για το πώς πρέπει να απαντήσεις σε μια ερώτηση.

ΕΡ. Δ1	ΑΓΟΡΙ	1	ΚΟΡΙΤΣΙ	2
ΕΡ. Δ2	Εθνικότητα		
ΕΡ. Δ3	Πόσο χρονών είσαι;		
ΕΡ. Δ4	Σε ποια χώρα γεννήθηκες;		
ΕΡ. Δ5	Ημερομηνία γέννησης:		
ΕΡ. Δ6	Σχολείο		
ΕΡ. Δ7	Τάξη		
ΕΡ. Δ8	Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο πατέρας σου;		

ΕΡ. Δ9 Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μητέρα σου;

ΕΡ. Δ10 Ποια γλώσσα μιλάτε κυρίως στο σπίτι σου;

ΕΡ. Δ11 Μέσος όρος βαθμολογίας α' τριμήνου

Αφού διαβάσεις προσεκτικά κάθε ερώτηση από αυτές που ακολουθούν, βάλε σε κύκλο την απάντηση με την οποία συμφωνείς περισσότερο.

		Δια- φωνώ	Μάλλον Διαφω- νών	Ούτε συμ- φωνώ/ ούτε διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφω- νών	Δε Γνωρίζω/ Δεν Απαντώ
ΕΡ. 12	Αισθάνομαι ότι αποτελώ κομμάτι του σχολείου μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 13	Είναι δύσκολο να αποδεχτούν ανθρώπους σαν εμένα στο σχολείο μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 14	Στο σχολείο μου παρατηρούν όταν είμαι καλός σε κάτι	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 15	Οι συμμαθητές μου λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την άποψή μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 16	Οι περισσότεροι καθηγητές μου με ακούν προσεκτικά όταν μιλάω	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 17	Μερικές φορές αισθάνομαι σαν να μην ανήκω στο σχολείο μου	1	2	3	4	5	9

ΕΡ. 18	Υπάρχει τουλάχιστον κάποιος καθηγητής στο σχολείο μου στον οποίο μπορώ να μιλήσω όταν έχω κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 19	Όλοι στο σχολείο μου είναι φιλικοί προς εμένα	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 20	Οι καθηγητές στο σχολείο μου δεν ενδιαφέρονται για ανθρώπους σαν εμένα	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 21	Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες στο σχολείο μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 22	Στο σχολείο μου οι καθηγητές μας, μας συμπεριφέρονται με σεβασμό	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 23	Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός από τους περισσότερους μαθητές στο σχολείο μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 24	Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι άνετα	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 25	Οι καθηγητές στο σχολείο μου με σέβονται	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 26	Όλοι στο σχολείο μου γνωρίζουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά	1	2	3	4	5	9

ΕΡ. 27	Εύχομαι να ή- μουν σε ένα δια- φορετικό σχολείο	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 28	Αισθάνομαι πε- ρήφανος/η να ανήκω στο σχο- λείο μου	1	2	3	4	5	9
ΕΡ. 29	Στους μαθητές του σχολείου μου αρέσω όπως είμαι	1	2	3	4	5	9

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

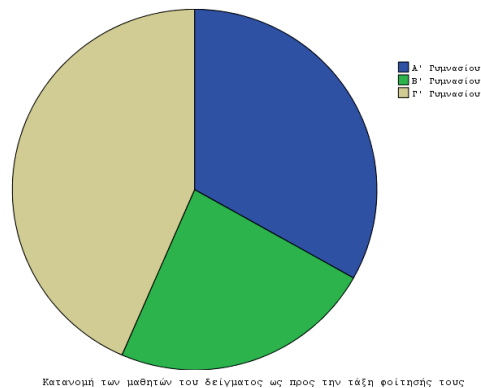
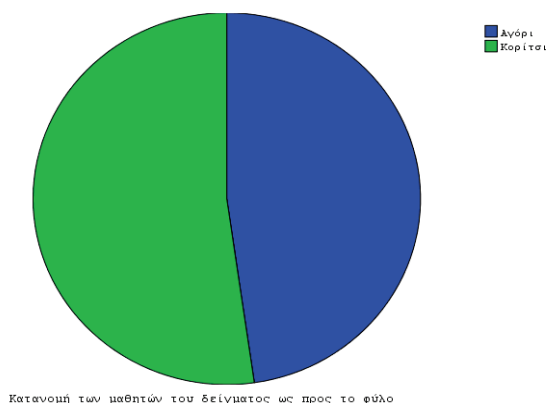
Περιγραφή πινάκων - Γραφήματα

ΜΕΡΟΣ Α΄

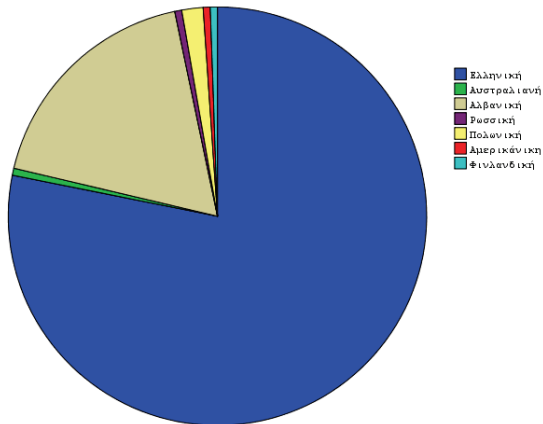
Δείγμα

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας αποτέλε-
σαν 184 μαθητές Γυμνασίου, από τους οποί-
ους οι 92 (52,3%) ήταν κορίτσια.

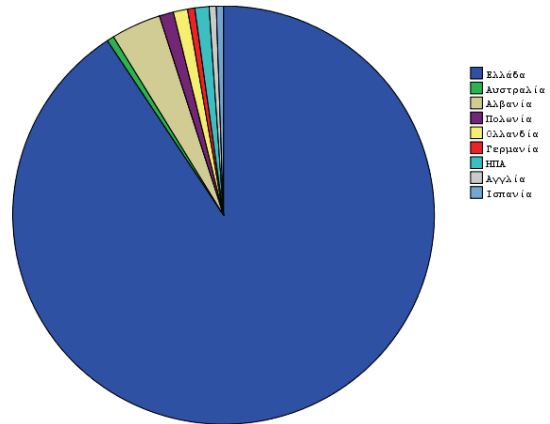
Πίνακας 2: Οι περισσότεροι μαθητές του
δείγματος (43,5%) φοιτούν στη Γ΄ τάξη
του Γυμνασίου



Πίνακες 4 και 5: Αναφορικά με την εθνικότητα και τη χώρα γέννησής τους, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι η εθνικότητά τους είναι η ελληνική (78,1%) και ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (90,7%).

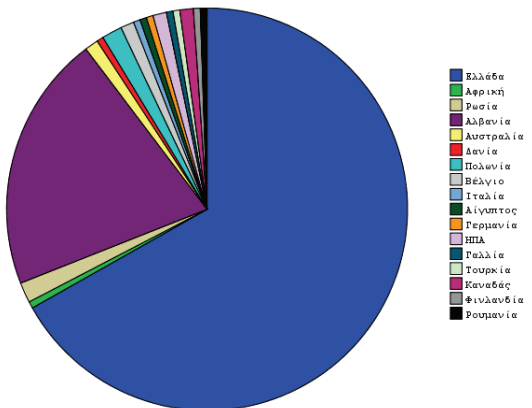


Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την εθνικότητά τους

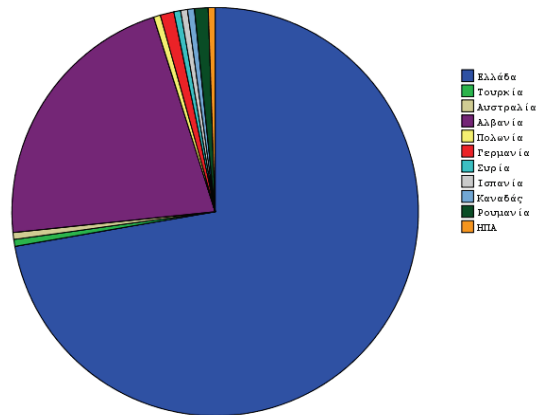


Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησής τους

Πίνακες 6 και 7: Όσον αφορά τη χώρα γέννησης του πατέρα και της μητέρας τους, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα σε ποσοστό 72,3% και 66,8% αντίστοιχα.

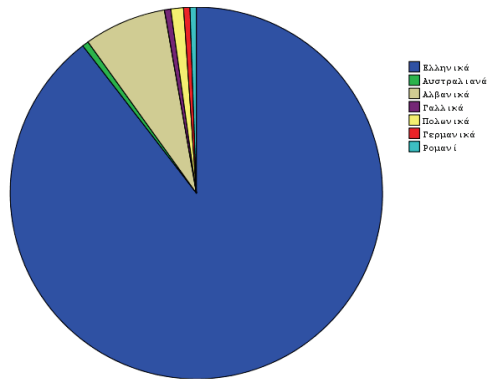


Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης της μητέρας τους



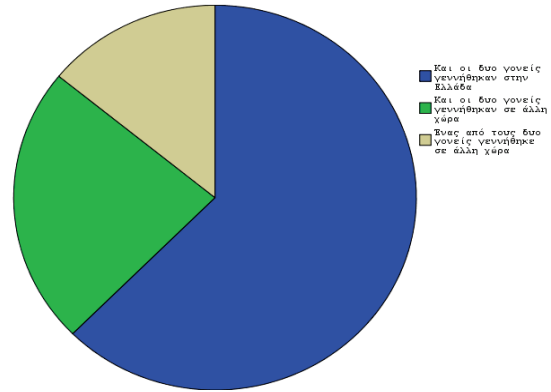
Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης του πατέρα τους

Πίνακας 8: Οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη γλώσσα που μιλάνε κυρίως στο σπίτι τους και οι περισσότεροι (89,6%) απάντησαν ότι μιλάνε κυρίως Ελληνικά.



Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι

Πίνακας 9: Παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την καταγωγή των γονιών τους. Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος (62,5%) έχουν δυο γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.



Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την καταγωγή των γονιών τους

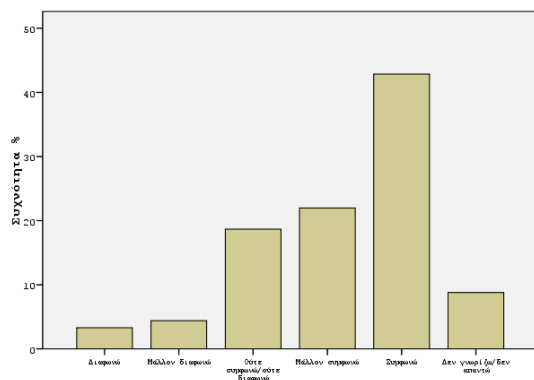
ΜΕΡΟΣ Β΄

Ευρήματα

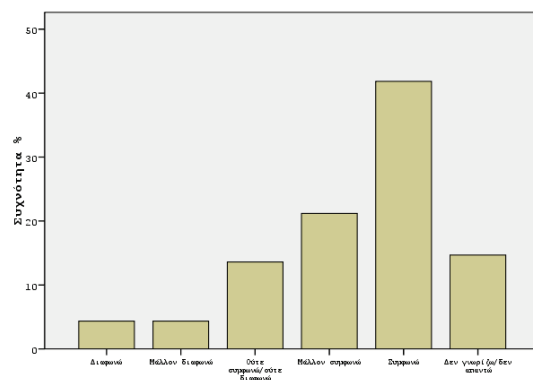
Στους Πίνακες 1 έως 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος στις 18 δηλώσεις/ προτάσεις του ερωτηματολογίου (ερ. 12-29). Για τις δηλώσεις με αρνητικό περιεχόμενο (13, 17, 20, 23, 27) έγινε αντιστροφή της βαθμολόγησης¹² (1 = Συμφωνώ, 5 = Διαφωνώ). Ο συνολικός δείκτης του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα υπολογίζεται από το άθροισμα της βαθμολογίας που δόθηκε σε κάθε δήλωση.

Πίνακας. 1

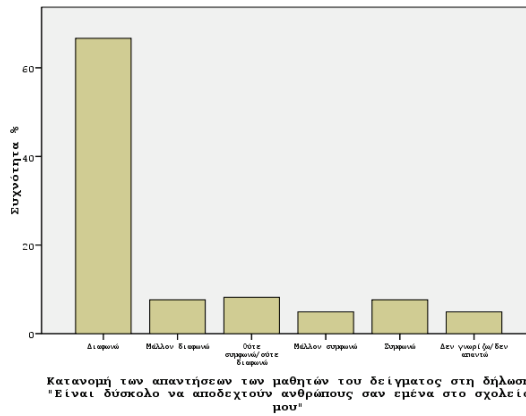
Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι συμφωνούν με τις δηλώσεις «Αισθάνομαι ότι αποτελώ κομμάτι του σχολείου μου» (42,9%) και «Στο σχολείο μου παρατηρούν όταν είμαι καλός σε κάτι» (41,8%) και ότι διαφωνούν με τη δήλωση «Είναι δύσκολο να αποδεχτούν ανθρώπους σαν εμένα στο σχολείο μου» (66,7%).



Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Αισθάνομαι ότι αποτελώ κομμάτι του σχολείου μου"

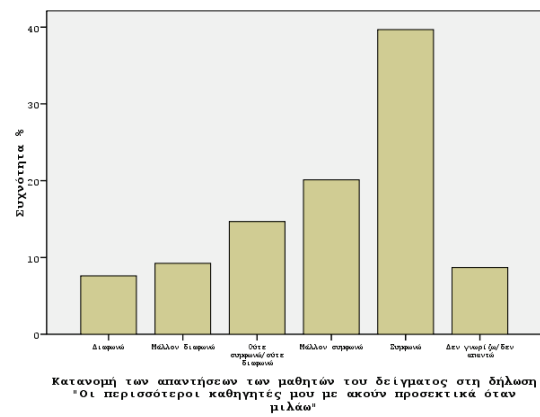
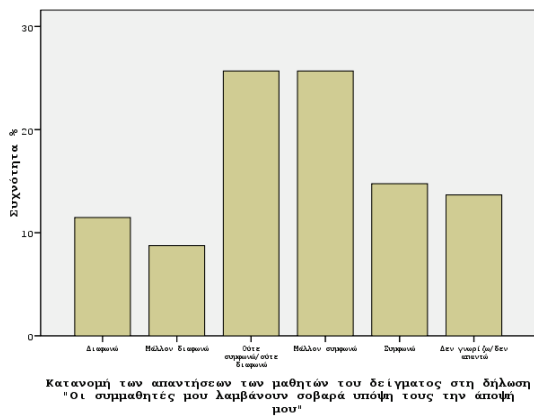


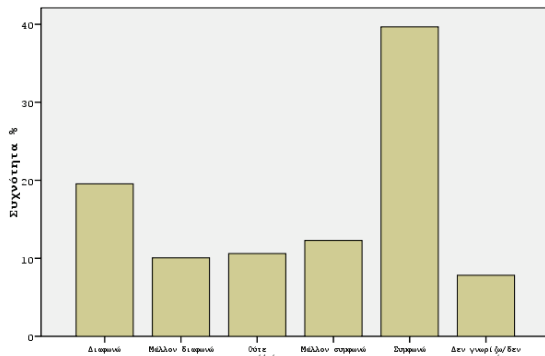
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Στο σχολείο μου παρατηρούν όταν είμαι καλός σε κάτι"



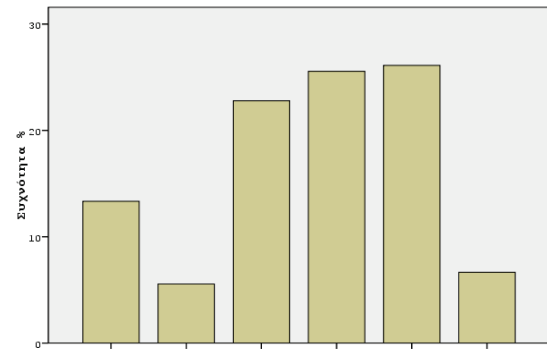
Πίνακας 2

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν (25,7%) και ότι μάλλον συμφωνούν (25,7%) με τη δήλωση «Οι συμμαθητές μου λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την άποψή μου», ότι συμφωνούν με τις δηλώσεις «Οι περισσότεροι καθηγητές μου με ακούν προσεκτικά όταν μιλάω» (39,7%), «Υπάρχει τουλάχιστον κάποιος καθηγητής στο σχολείο μου στον οποίο μπορώ να μιλήσω όταν έχω κάποιο πρόβλημα» (39,7%) και «Όλοι στο σχολείο είναι φιλικοί προς εμένα» (26,1%), ενώ διαφωνούν με τη δήλωση «Μερικές φορές αισθάνομαι σαν να μην ανήκω στο σχολείο μου» (62,1%)

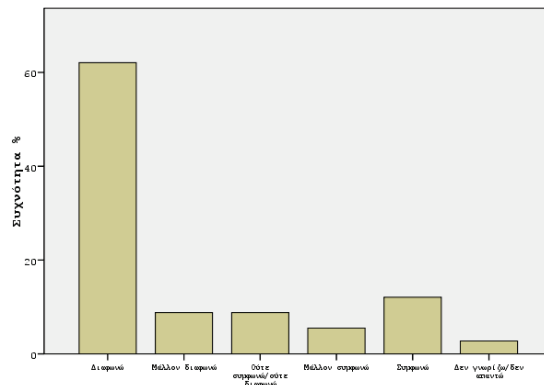




Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Υπάρχει τουλάχιστον κάποιος καθηγητής στο σχολείο μου στον οποίο μπορώ να μιλήσω όταν έχω κάποιο πρόβλημα"



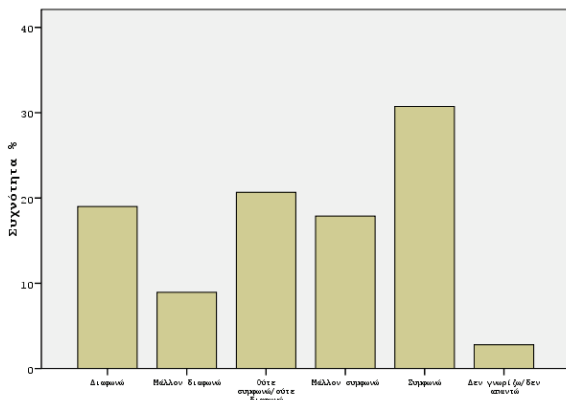
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Όλοι στο σχολείο μου είναι φιλικοί προς εμένα"



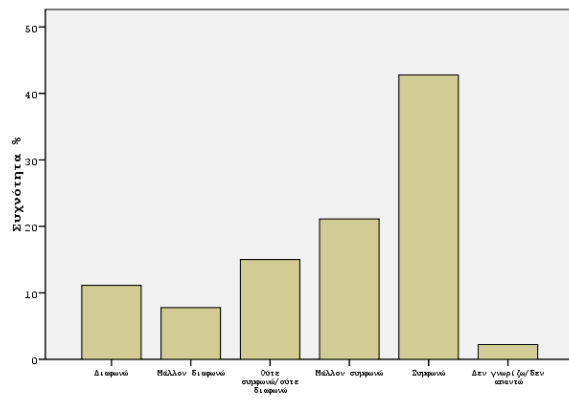
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Μερικές φορές αισθάνομαι σαν να μην ανήκω στο σχολείο μου"

Πίνακας 3

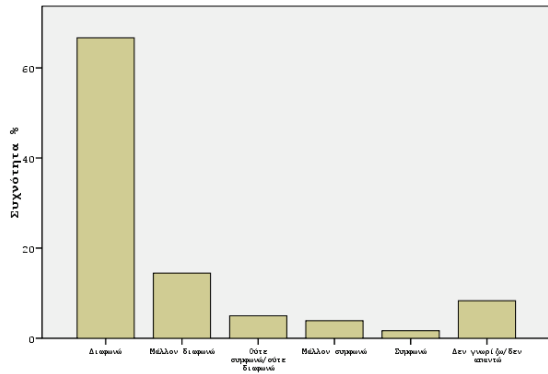
Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι συμφωνούν με τις δηλώσεις «Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες στο σχολείο μου» (30,7%) και «Στο σχολείο μου οι καθηγητές μας, μας συμπεριφέρονται με σεβασμό» (42,8%), ενώ διαφωνούν με τις δηλώσεις «Οι καθηγητές στο σχολείο μου δεν ενδιαφέρονται για ανθρώπους σαν εμένα» (66,7%) και «Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός από τους περισσότερους μαθητές στο σχολείο μου» (43%).



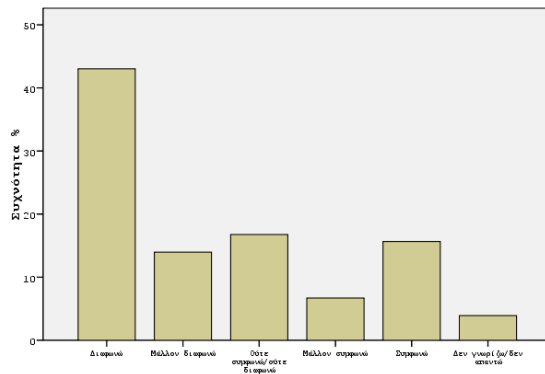
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες στο σχολείο μου"



Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Στο σχολείο μου οι καθηγητές μας, μας συμπεριφέρονται με σεβασμό"



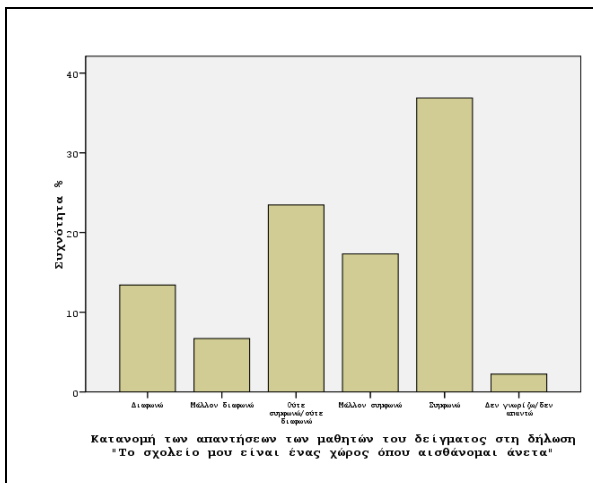
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Οι καθηγητές στο σχολείο μου δεν ενδιαφέρονται για ανθρώπους σαν εμένα"



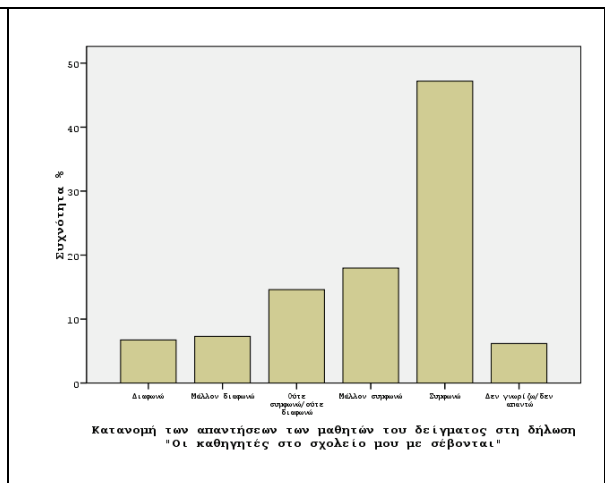
Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός από τους περισσότερους μαθητές στο σχολείο μου"

Πίνακας 4

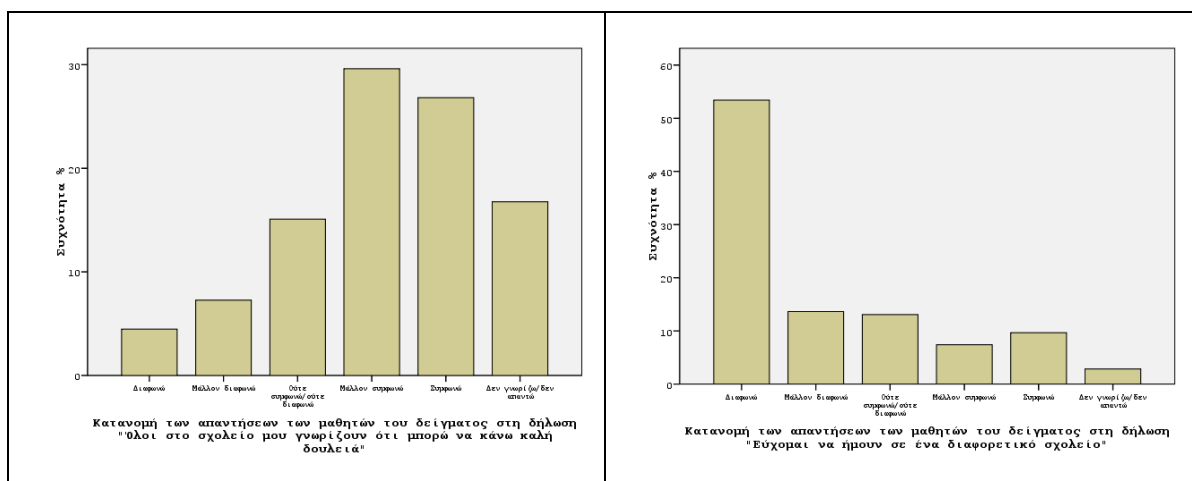
Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι συμφωνούν με τις δηλώσεις «Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι άνετα» (36,9%) και «Οι καθηγητές στο σχολείο μου με σέβονται» (47,2%), απάντησαν ότι μάλλον συμφωνούν με τη δήλωση «Όλοι στο σχολείο μου γνωρίζουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά» (29,6%), ενώ απάντησαν ότι διαφωνούν με τη δήλωση «Εύχομαι να ήμουν σε διαφορετικό σχολείο» (53,4%).



Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι άνετα"

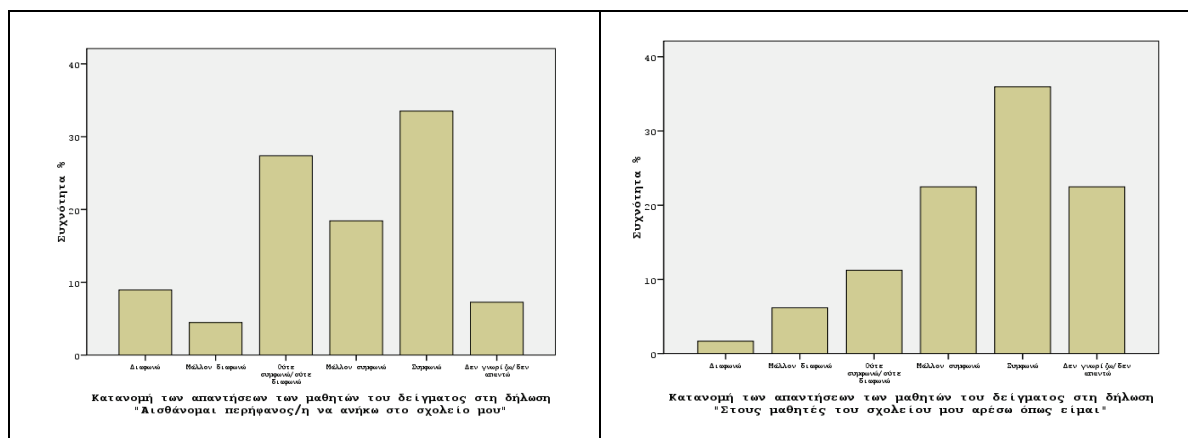


Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση "Οι καθηγητές στο σχολείο μου με σέβονται"



Πίνακας 5

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος απάντησαν ότι συμφωνούν με τις δηλώσεις «Αισθάνομαι περήφανος/η να ανήκω στο σχολείο μου» (33,5%) και «Στους μαθητές του σχολείου μου αρέσω όπως είμαι» (36,0%).



Σημειώσεις

1. Το όνομα του συγκεκριμένου σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα δεν μπορεί να αναφερθεί εδώ για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων.
2. Δε χρησιμοποιήθηκε ο όρος «γηγενείς», επειδή γηγενείς είναι επίσης οι μουσουλμανόπαιδες και οι τσιγγανόπαιδες. Παρόλο που ο όρος «ομογενής» σημαίνει κυριολεκτικά «αυτός που ανήκει στο ίδιο γένος ή έθνος», θεωρήθηκε προτιμότερο να αποφευχθεί, επειδή η καθιερωμένη χρήση του για τους Έλληνες του εξωτερικού ενδεχομένως θα προκαλούσε σύγχυση.
3. Με τη χρήση ονομαστικής κλίμακας (Creswell, 2011, σ. 204).

4. Οι ερωτήσεις αυτές σκοπεύουν, δίνοντας μια κλίμακα «στάσης», να συνοψίζουν σε μια βαθμολογία στην κλίμακα τις απαντήσεις του ατόμου σ' έναν αριθμό προσεκτικά τυποποιημένων στοιχείων (Φίλιας, 2000), βλ. Παράρτημα 1, σ. 34-36.
5. Αντίστοιχες ερωτήσεις 12-29 στο ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί για την παρούσα έρευνα. Επειδή το ερωτηματολόγιο είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα, η μετάφρασή τους στην ελληνική γλώσσα έγινε από εμένα προσωπικά. Προκειμένου να είμαι βέβαιη ότι το νόημα των ερωτήσεων έχει αποδοθεί απολύτως σωστά, το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα δόθηκε σε συνάδελφό μου με μητρική την αγγλική για μετάφραση στην αγγλική γλώσσα.
6. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2013 από: <http://performwell.org/index.php/find-surveyassessments/programs/child-a-youth-development/afterschool-programs/psychological-sense-of-school-membership>.
7. Στην ηλ. διεύθυνση <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Survey7.pdf>.
8. Βλ. παράθεση στατιστικής ανάλυσης, σ. 31.
9. Βλ. παράθεση στατιστικής ανάλυσης, σ. 31.
10. Από την ερευνητρια και τους μαθητές.
11. Περιγραφή των πινάκων όπως και γραφήματα παρατίθενται στο Παράρτημα 2, σ. 36-42.
12. Στην ηλ. διεύθυνση <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Survey7.pdf>.

Βιβλιογραφία

- Adler, A., *The education of children*, London 1930.
- Allen, A. K. & Bowles, T., "Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents", *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12 (2012) 108-119.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E., "Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis", *American Educational Research Journal*, 32 (1995) 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E., "Caring school communities", *Educational Psychologist*, 32(1997) 137-151.
- Bourdieu, P., *La Distinction: critique sociale du jugement*, Paris 1979.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π.Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου, μετ.), Αθήνα 2007.
- Creswell, J.W., *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ., Χ. Τζορμπατζούδης, επιμ.), Αθήνα 2011.
- Δραγώνα, Θ., *Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά, Ταυτότητα και Εκπαίδευση*, Αθήνα 2007.
- Finn, D., "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, 59 (1989) 117-143.
- Goodenow, C., "Classroom belonging among early adolescents students' relationship to motivation and achievement", *Journal of Early Adolescence*, 13 (1993a) 21-40.
- Goodenow, C., "The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates", *Psychology in the Schools*, 30 (1993b).79-90.
- Graziano, A. & Raulin, M., *Research Methods: A process of inquiry*, 4th ed. Boston-London: 2000.
- Gundara, J., *Interculturalism, Education and Inclusion*, London 2000.
- Hagborg, W., "An investigation of a brief measure of school membership", *Adolescence*, 33(1998), 461-468.
- Johnson, S. L., "School Contexts and the School Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School", *The School Community Journal*, 19(2009) 99-118.
- Κυριαζή, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα 1998.
- Kia-Keating, M., & Ellis, H. B., "Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychological Adjustment", *Clinical Child Psychology Psychiatry*, 12 (2007) 29-43.

- Lambert, M. N., Stillman, F.T., Hicks, A.J., Kamble, S., Baumeister, F. R., & Fincham, F., "To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39 (2013) 1418-1427.
- LaMont, M., & Lareau, A., "Cultural Capital : Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments", *Sociological Theory*, 6 1988, 153-168.
- Libbey, H. P., *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*, United States 2007.
- Maestas, R., Vaquera S. G., & Munoz, Zehr, L., "Factors Impacting Sense of Belonging at a Hispanic-Serving Institutio", *Journal of Hispanic Higher Education*, 6 (2007), 237-256.
- Maslow, A., *Toward a psychology of being*, New York 1968.
- OECD., *Student Engagement at School, A Sense of Belonging and Participation*, Paris: 1996.
- OECD., *PISA 2003 Data Analysis Manual*, Paris 2005.
- Osterman, F. K., "Students' Need for Belonging in the School Community", *Review of Educational Research*, 70 (2000) 323-367.
- Παρασκευόπουλος, Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα 1993
- Putnam, R., Social Capital - The link to attainment", *ISUMA*, 2(2001). Ιστότοπος <http://radio-weblogs.com/0107127/stories/2003/03/25/socialCapitalTheLinkToAttainmentIsumaSpring2001.html> (αναγνώστηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013).
- Robinson, E.G., Wilson, E.S., & Robinson S.L., "The effects of the perceived levels of warmth and empathy on student achievement" *Reading Movement*, 18 (1981), 313-318.
- Roccas, S. & Brewer, B., "Social identity complexity", *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2002), 88-106.
- Roche, C. & Kuperminc, P. G., "Acculturative Stress and School Belonging Among Latino Youth", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(2012), 61-76.
- Rokeach, M., *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco, 1968.
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M., "Teachers' practices associated with students' sense of the classroom as a community", *Social Psychology of Education*, 1(1997), 235-267.
- Voelkl, K., "School warmth, student participation and achievement", *Journal of Experimental Education*, 63 (1995), σ. 127-138.
- Voelkl, K., " Identification with School" , *American Journal of Education*, 105 (1997) 294-318.
- You, S., Ritchey, M. K., Furlong, J.M., Shochet, I., & Borman, P., " Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (2011), 225-237.
- Φύλιας, Β., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (Π. Παππάς, επιμ. α' μέρος, Μ. Μειμάρης, επίμετρο), Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, ΕΚΚΕ. 2^η έκδ. Αθήνα.

Ανατροφοδότηση και σχολική επίδοση: Ανασκόπηση της εκπαιδευτικής έρευνας

Κωνσταντίνος Κ. Χατούπης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η σύνθεση των αποτελεσμάτων των εγκυρότερων ερευνών πάνω στην αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στη μάθηση τόσο στα θεωρητικά μαθήματα όσο και στις κινητικές δεξιότητες που αφορούν στη φυσική αγωγή. Αρχικά, αναφέρονται οι βασικότεροι ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια της ανατροφοδότησης από την παιδαγωγική και από την κινητική μάθηση. Εν συνεχεία, περιγράφονται οι κατηγορίες ανατροφοδότησης και τα χαρακτηριστικά καθώς και οι μορφές που παίρνει όταν χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη. Τέλος, γίνεται εκτενής αναφορά στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων των ερευνών δύο τουλάχιστον δεκαετιών συνάγονται συμπεράσματα τόσο για τη χρήση όσο και για τη δύναμη της ανατροφοδότησης στη μάθηση.

Abstract

The aim of this study was to review the research on the effectiveness of feedback on learning in theoretical subjects as well as in motor skills. The definitions on feedback given by pedagogy and motor learning are examined and the various categories of feedback are briefly described. Following, the research results on the use of feedback as well on its impact on learning are given and evaluated and a synthesis of them is attempted. By means of that synthesis, conclusions on feedback effectiveness in the classroom are reached.

Σύμφωνα με τους Lee, Keh και Magill (1993), οι ορισμοί της ανατροφοδότησης είναι ποικίλοι, καθώς προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία όπως την εκπαίδευση,

Ο κ. Κωνσταντίνος Χατούπης είναι Δρ του Πανεπιστημίου Manchester στην Παιδαγωγική

τη βιολογία, τη μετεωρολογία, τη μηχανολογία και τις κοινωνικές επιστήμες. Για παράδειγμα, στην επιστήμη της κινητικής συμπεριφοράς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι ορισμοί όπως *γνώση του αποτελέσματος* [πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Adams (1971) και αναφέρεται σε μια απαραίτητη πληροφορία που πρέπει να παρέχεται στον μαθητή], *γνώση της απόδοσης* [ο Schmidt (1975) αναφέρθηκε στη γνώση της απόδοσης ως κάτι παρεμφερές με τη γνώση του αποτελέσματος και σχετιζόμενο με τη μάθηση δεξιοτήτων], ή *επαυξημένη ανατροφοδότηση*. Σύμφωνα με τον Magill (1994) η επαυξημένη ανατροφοδότηση είναι μια μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις μάθησης δεξιοτήτων και δίνει πληροφορίες στο μαθητή για την εκτέλεση αυτών των δεξιοτήτων.

Όλοι αυτοί οι ορισμοί είναι πολύ κοντά σε αυτόν που έδωσαν για την ανατροφοδότηση οι Kluger και DeNisi (1996): Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ένας εξωτερικός παράγοντας για να δώσει πληροφορίες αναφορικά με συγκεκριμένα σημεία της απόδοσης κάποιου.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η ανατροφοδότηση αναφέρεται στην πληροφορία που δίνεται στους μαθητές από κάποια εξωτερική πηγή, όπως ο δάσκαλος, ο προπονητής, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ή μια βιντεοταινία (Lee, Keh, & Magill, 1993). Οι Hattie και Timperley (2007) συμπληρώνουν αυτόν τον ορισμό λέγοντας ότι η ανατροφοδότηση αφορά σε πληροφορία σχετιζόμενη με την απόδοση ή την κατανόηση στην οποία φτάνει κάποιος. Ανεξάρτητα από τον ορισμό που δίνεται κάθε φορά, ο κύριος σκοπός της ανατροφοδότησης είναι ένας: Η μείωση του χάσματος ανάμεσα στην τρέχουσα κατανόηση και στην επιθυμητή κατανόηση (Hattie & Timperley, 2007).

Μια έννοια παρεμφερής με αυτή της ανατροφοδότησης είναι η *αξιολόγηση*. Η αποτελεσματική διδασκαλία δεν συνίσταται μόνον στη μετάδοση πληροφοριών ή γνώσεων στους μαθητές αλλά και στην αξιολόγηση της κατανόησης αυτών των πληροφοριών ή αυτών των γνώσεων. Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελεί ανατροφοδότηση όταν δίνει έμφαση όχι στην επάρκεια κάποιας βαθμολογίας αλλά στην ερμηνεία αυτής της βαθμολογίας (Moss-ton & Ashworth, 2008). Μια τέτοια αξιολόγηση σχετίζεται με τρία κύρια ερωτήματα (Hattie & Timperley, 2007): (α) Πού πηγαίνω; (πληροφόρηση σχετικά με την επίτευξη μαθησιακών σκοπών)· (β) Πώς θα πάω; (πληροφόρηση σχετικά με τον σκοπό της άσκησης ή του γενικότερου έργου μέσα στην τάξη, συνήθως αναφορικά με κάποια κριτήρια, με προηγούμενη απόδοση και/ή με την αποτυχία ή την επιτυχία σε κάποια συγκεκριμένη φάση του έργου)· (γ) Τι ακολουθεί; (πληροφόρηση που οδηγεί σε περισσότερες δυνατότητες για μάθηση).

Σκοπός της Μελέτης

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η σύνθεση των αποτελεσμάτων ερευνών σχετικά με τις μορφές που παίρνει η ανατροφοδότηση, τη χρήση της και την αποτελεσματικότητά της στη σχολική επίτευξη (μάθηση). Έγινε μια αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων για να εντοπιστούν οι πιο έγκυρες μελέτες των τελευταίων 2 δεκαετιών (*Academic Search Complete*, *Education Research Complete* και *Sport Discus*).

Να σημειωθεί ότι η επισκόπηση του θέματος γίνεται σε συνάρτηση, μεταξύ άλλων, με τις τρεις πιο έγκυρες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις πάνω στην ανατροφοδότηση. Η πρώτη των Lee, Keh και Magill (1993) αφορά στην ανατροφοδότηση στη φυσική αγωγή και στις επιδράσεις της στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη των Hattie και Timperley (2007) αφορά σε μια εννοιολογική ανάλυση της ανατροφοδότησης και σε εργασίες σχετικά με την επίδραση της ανατροφοδότησης στη μάθηση και στην επίτευξη μέσα στην τάξη. Τέλος, η τρίτη της Shute (2008) επικεντρώνεται στην επίδραση της *διαμορφωτικής ανατροφοδότησης (formative feedback)*, στις μορφές που αυτή παίρνει και στις μεταβλητές που αλληλεπιδρούν με αυτήν για να προάγουν τη μάθηση μέσα στην τάξη.

Κατηγορίες Ανατροφοδότησης στο Σχολικό Περιβάλλον

Η ανατροφοδότηση μπορεί να δοθεί στο μαθητή με πολλούς τρόπους επικοινωνίας (Mosston & Ashworth, 2008): Μέσα από σύμβολα, χειρονομίες και λεκτική συμπεριφορά.

Τα *σύμβολα* αναπαρίστανται με γράμματα (Α, Β, Γ, κ.λ.), αριθμούς (1-10), ποσοστά (0-100%), βραβεία (πρώτη θέση, δεύτερη θέση, κ.λ.), ή με εικόνες (😊, 😞). Αυτά τα σύμβολα αντιπροσωπεύουν κλίμακες βάσει των οποίων αξιολογούνται οι ενέργειες των μαθητών. Οι *χειρονομίες* (ονομάζονται, επίσης, γλώσσα του σώματος) γίνονται με κινήσεις του κεφαλιού, με εκφράσεις του προσώπου, με κινήσεις των χεριών και με σχηματισμούς των δακτύλων. Η *λεκτική συμπεριφορά* εκδηλώνεται μέσω γραπτου ή προφορικού λόγου που μεταδίδει πρωτεύοντα και δευτερεύοντα νοήματα. Τα νοήματα αυτά αλλάζουν όταν εμπλουτίζονται με διαφορετικούς επιτονισμούς¹ ή με διαφορετικές πολιτιστικές ερμηνείες.

Αυτό που είναι λιγότερο γνωστό είναι ότι υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες ανατροφοδότησης, η καθεμία από τις οποίες έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά αυτές οι κατηγορίες.

Ποιοτική ανατροφοδότηση (θετική ή αρνητική)

Το ένα και μοναδικό κριτήριο της ποιοτικής ανατροφοδότησης είναι η εκφορά κριτικού λόγου, είτε θετικού είτε αρνητικού. Αν δεν υπάρχει κριτικός λόγος, τότε η ανατροφοδότηση ανήκει σε άλλη κατηγορία (Mosston & Ashworth, 2008). Η ποιοτική ανατροφοδότηση, όταν είναι γενικόλογη και θετική, αναφέρεται και ως *έπαινος*.

Διορθωτική ανατροφοδότηση

Υπάρχουν δύο κριτήρια που καθορίζουν εάν η ανατροφοδότηση είναι διορθωτική (Mosston & Ashworth, 2008): (α) Αναφέρεται σε κάποιο λάθος και (β) Περιλαμβάνει τον εντοπισμό του λάθους και τη διόρθωση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση επιτελεί διάφορες λειτουργίες. Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάμε

δύο βασικές λειτουργίες της. Η πρώτη ονομάζεται *κατευθυντήρια (directive)*: μέσα από αυτή ο μαθητής ενημερώνεται για το τι χρειάζεται να αλλάξει ή να διορθώσει σε περίπτωση λάθους. Η δεύτερη ονομάζεται *διευκολυντική (facilitative)*: μέσα από αυτή τη λειτουργία ο δάσκαλος προτείνει στο μαθητή τρόπους που θα τον βοηθήσουν να κάνει τις δικές του αναθεωρήσεις (Shute, 2008).

Ουδέτερη ανατροφοδότηση

Το λεκτικό της ουδέτερης ανατροφοδότησης πληροί τα παρακάτω κριτήρια: Αναγνωρίζει ή περιγράφει μια ενέργεια/πράξη· δεν κρίνει και δεν διορθώνει. Να σημειωθεί, όμως, ότι ο τόνος της φωνής μπορεί να τροποποιήσει τα αντιλαμβανόμενα νοήματα οποιουδήποτε λεκτικού (ιδιαίτερα αυτού της ουδέτερης ανατροφοδότησης) μετακινώντας το σε μια από τις άλλες τρεις κατηγορίες ανατροφοδότησης (Mosston & Ashworth, 2008).

Σε αυτή την κατηγορία ανατροφοδότησης ο δάσκαλος δίνει εσκεμμένα τη δυνατότητα στο μαθητή να πάρει την απόφαση της τελικής αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό, αυτή η κατηγορία ανατροφοδότησης εστιάζει στον μαθητή. Συγκεκριμένα, η ουδέτερη ανατροφοδότηση εστιάζει στην ικανότητα του παραλήπτη της ανατροφοδότησης να αναπτύσσει τις ικανότητες της αξιολόγησης (Mosston & Ashworth, 2008).

Ασαφής ανατροφοδότηση

Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των ασαφών ανατροφοδοτήσεων είναι ότι το λεκτικό τους μπορεί να αφήνει περιθώρια για διάφορες ερμηνείες ή παρερμηνείες. Η ασαφής ανατροφοδότηση δεν προβάλλει κάποια συγκεκριμένη αξία, δεν εντοπίζει και δεν διορθώνει κάποιο λάθος και τέλος δεν αναγνωρίζει γεγονότα. Αυτή η μορφή ανατροφοδότησης απαιτεί από τον παραλήπτη της να βγάλει ο ίδιος συμπεράσματα, δηλαδή να ερμηνεύσει ο ίδιος το νόημα του εκάστοτε λεκτικού. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτή η ασάφεια μπορεί να είναι επιθυμητή και να μην οδηγεί σε διαφορές στην ερμηνεία. Παρά ταύτα, η ασαφής ανατροφοδότηση είναι ακατάλληλη όταν το λεκτικό της παρερμηνεύεται και οδηγεί σε παρεξηγήσεις και σε συγκρούσεις (Mosston & Ashworth, 2008).

Με ποιους Τρόπους Εκδηλώνεται η Ανατροφοδότηση στη Σχολική Τάξη;

Η έρευνα μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχει δείξει ότι:

1. Η ανατροφοδότηση απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη (Mosston & Ashworth, 2008). Στην περίπτωση, όμως, της φυσικής αγωγής η ανατροφοδότηση απευθύνεται κυρίως στο άτομο παρά στην ομάδα (Lee, Keh & Magill, 1993; Siedentop, 1991). Στο ίδιο συμπέρασμα έφτασαν οι Pieron και Cheffers (1988): Στο 75% των παρατηρήσεων μέσα στην τάξη και όσον αφορά στην ενόργανη γυμναστική και στην πετοσφαίριση, φάνηκε ότι

η ανατροφοδότηση απευθύνεται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, εν αντιθέσει με τον χορό όπου η ανατροφοδότηση απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη.

2. Η ποιοτική ανατροφοδότηση απαντάται πιο συχνά στη φυσική αγωγή. Να προσθέσουμε εδώ ότι δίνεται συχνότερα σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Lee, Keh, & Magill, 1993). Οι Pieron και Cheffers (1988) βρήκαν ένα παρόμοιο αποτέλεσμα: Πολλές μελέτες έδειξαν ότι το 25-50% της ανατροφοδότησης έχει και μια ποιοτική διάσταση. Παρ' όλ' αυτά, η ποιοτική ανατροφοδότηση δεν υπερσχύει πάντα της διορθωτικής ανατροφοδότησης (βλ. Pieron και Cheffers, 1988 για μια συζήτηση). Παρομοίως, και επί τη βάσει περιγραφικών ερευνών, ο Siedentop (1991) κατέληξε ότι η ανατροφοδότηση στη φυσική αγωγή είναι περισσότερο διορθωτική παρά θετική ή αρνητική (ποιοτική). Οι Bond, Smith, Baker και Hattie (2000), καταγράφοντας την καθημερινότητα 65 δασκάλων, βρήκαν ότι η πιο συχνή μορφή ανατροφοδότησης ήταν ο έπαινος.

3. Οι Pieron και Cheffers (1988) αναφέρουν ότι περίπου το 42% της ανατροφοδότησης είναι διορθωτική ανατροφοδότηση. Όσον αφορά στη διορθωτική ανατροφοδότηση που δίνεται μέσα στην τάξη, η έρευνα έχει δείξει ότι το 90% των ερωτήσεων των δασκάλων προσανατολίζεται στο πόσο καλά έγινε μια άσκηση, στη διάκριση μεταξύ σωστών και λανθασμένων απαντήσεων και στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών (Hattie & Timperley, 2007). Οι Lee, Keh και Magill (1993) αναφέρουν μελέτες που βρήκαν ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση δίνεται κυρίως σε μαθητές χαμηλών κινητικών ικανοτήτων, καθώς είναι αυτοί που την έχουν περισσότερο ανάγκη, προκειμένου να βελτιωθούν. Παράλληλα, διορθωτική και ταυτόχρονα ειδική ανατροφοδότηση δίνουν κυρίως οι καθηγητές που έχουν πολύ καλή γνώση του αντικειμένου.

4. Η μορφή που παίρνει η ανατροφοδότηση και η συχνότητα εμφάνισής της μέσα στην τάξη καθορίζεται τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή. Αναφορικά με τον δάσκαλο, η μορφή που παίρνει η ανατροφοδότηση εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζει ο δάσκαλος το αντικείμενό του [ο Siedentop (1991) σημειώνει ότι ο δάσκαλος που γνωρίζει καλά μια δεξιότητα μπορεί να δώσει ακριβή ανατροφοδότηση, εν αντιθέσει με τον δάσκαλο που δεν είναι καλός γνώστης της δεξιότητας], από το αν είναι προπονητής ή καθηγητής φυσικής αγωγής, από το πόσο αποτελεσματικός είναι [οι πιο αποτελεσματικοί δάσκαλοι δίνουν περισσότερη ανατροφοδότηση από τους λιγότερο αποτελεσματικούς (Lee, Keh, & Magill, 1993)] και από το επίπεδο της εμπειρίας του. Παράλληλα, η επιθυμητή μορφή ανατροφοδότησης εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος και τη συμπεριφορά, από το γενικότερο σκοπό του μαθήματος και από το επιλεγμένο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2008). Αναφορικά με τον μαθητή, οι Narciss και Huth (2004) αναφέρουν τις γνώσεις που ήδη κατέχει ο μαθητής και την ακαδημαϊκή παρακίνηση (την ανάγκη για ακαδημαϊκή επίτευξη και για ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα) ως παραγοντες που καθορίζουν την μορφή ανατροφοδότησης. Οι Nottingham (2010) και Shute (2008) προσθέτουν ακόμα δύο παράγοντες: το μαθησιακό επίπεδο και την προσωπικότητα του μαθητή. Μαθητές που είναι στη φάση ανάπτυξης μιας βασικής δεξιότητας χρειάζονται περισσότερο την εστιάζουσα στη σωστή εκτέλεση, διορθωτική ανατροφοδότηση. Από την άλλη μεριά, οι ανασφαλείς μαθητές χρειάζονται πιο πολύ τον έπαινο κατά τη διαδικασία διόρθωσης της εκτέλεσης μιας δεξιότητας από τους μαθητές που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπλέον, μαθητές υ-

ψηλών επιδόσεων χρειάζονται περισσότερο την καθυστερημένη ανατροφοδότηση, την ανατροφοδότηση που περιέχει διευκολυντικές νύξεις (cues) και την ανατροφοδότηση που επιβεβαιώνει αυτά που έχουν ήδη κάνει. Αντίθετα, μαθητές χαμηλής απόδοσης χρειάζονται άμεση ανατροφοδότηση, διορθωτική ανατροφοδότηση (που έπισημαίνει όχι μόνον το λάθος αλλά και πώς να το διορθώσουν) και ειδική (συγκεκριμένη) ανατροφοδότηση.

5. Η ανατροφοδότηση δεν δίνεται συχνά σε μαθητές που απαντάνε σωστά. Αναφορικά με τη μεταβλητότητα στην παροχή ανατροφοδότησης, η έρευνα μέσα στην τάξη έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι κάνουν περισσότερες επαφές με τους ιδιαίτερα ικανούς μαθητές. Οι Brophy και Good (1974) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι αποτυγχάνουν πολύ συχνά να δώσουν ανατροφοδότηση σε μαθητές χαμηλής επίτευξης. Αντίθετα, στη φυσική αγωγή οι μαθητές χαμηλών ικανοτήτων λαμβάνουν περισσότερη ανατροφοδότηση από ό,τι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, επειδή οι γυμναστές αντιλαμβάνονται ότι οι αδύναμοι μαθητές έχουν περισσότερη ανάγκη την ανατροφοδότηση για να μάθουν μια δεξιότητα (Lee, Keh, & Magill, 1993). Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα κατέληξε και η Blöte (1995) που βρήκε ότι οι αδύναμοι μαθητές λαμβάνουν περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη από τον δάσκαλο.

6. Η ανατροφοδότηση δίνεται από τους δασκάλους με τέτοιο τρόπο που φανερώνει ότι έχουν μικρές ικανότητες καθολικής εποπτείας² μέσα στην τάξη (Kounin, 1970). Ενώ η προσοχή του δασκάλου κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο μαθητή που λαμβάνει την ανατροφοδότηση, η γενικότερη εποπτεία της τάξης χάνεται σιγά-σιγά. Σε έρευνα που αξιολόγησε την καθολική εποπτεία καθηγητών φυσικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Johnston, 1995), φάνηκε ότι ενώ οι καθηγητές μπορούσαν εύκολα να εντοπίσουν τον μαθητή που επιδείκνυε ανάρμοστη συμπεριφορά, τους ήταν δύσκολο να επέμβουν για να σταματήσουν την εν λόγω συμπεριφορά ή να αντιδράσουν σε αυτή τη συμπεριφορά έγκαιρα και την κατάλληλη χρονική στιγμή.

7. Η ανατροφοδότηση είναι κατά κύριο λόγο λεκτική παρά γραπτή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Hattie και Timperley (2007) σε αντιπαράβολη με τη γραπτή ανατροφοδότηση και οι Lee, Keh και Magill (1993) και οι Pieron και Cheffers (1988) σε αντιπαράβολη με την κιναισθητική, την οπτική και την απτική ανατροφοδότηση. Παρά το γεγονός ότι η προφορική ανατροφοδότηση είναι η πιο συχνή μορφή ανατροφοδότησης που υιοθετούν οι δάσκαλοι, η έρευνα έχει δείξει ότι δεν είναι και η πιο αποτελεσματική για τη μάθηση/απόδοση (Kluger & DeNisi, 1996). Ως πιο αποτελεσματική μορφή θεωρείται αυτή που υποστηρίζεται από υπολογιστή ή βίντεο (Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008).

8. Ανάλογα με το χρονικό σημείο στο οποίο δίνεται η ανατροφοδότηση, ξεχωρίζουμε δύο είδη: άμεση και καθυστερημένη ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τους Hattie και Timperley (2007), η έρευνα πάνω στη χρονική στιγμή που πρέπει να δίνεται η ανατροφοδότηση είναι αρκετά πλούσια. Τα αποτελέσματα, όμως, των ερευνών είναι αντικρουόμενα (άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν την άμεση και άλλοι την καθυστερημένη ανατροφοδότηση) και φαίνεται ότι η αλληλεπίδραση της στιγμής που δίνεται η ανατροφοδότηση με κάποιες άλλες μεταβλητές - όπως η προς μάθηση δραστηριότητα, τα χαρακτηριστικά του μαθητή και οι ανάγκες του - μπορεί να δώσει πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα (Shute, 2008). Έτσι, η άμεση διόρθωση του λάθους κατά την εκμάθηση μιας δραστηριότητας μπορεί να οδηγήσει σε γρηγορότερους ρυθμούς μάθησης ενώ, αντίθετα, κατά τη

φάση της εμπέδωσης μιας δραστηριότητας η άμεση διόρθωση λάθους μπορεί να παρακωλύσει τον αυτοματισμό στην εκτέλεση. Οι Kulik και Kulik (1988) αναφέρουν μια σειρά από εργασίες καθώς και μια μετα-ανάλυση 53 μελετών που έδειξε ότι σε περιπτώσεις δοκιμασιών αξιολόγησης (ανάκληση στη μνήμη γεγονότων, πληροφοριών, κ.λ.) κάποια καθυστέρηση στην ανατροφοδότηση είναι ωφέλιμη, ενώ, αντίθετα, σε περιπτώσεις επεξεργασίας έργου μέσα στην τάξη η άμεση ανατροφοδότηση είναι περισσότερο ωφέλιμη. Επίσης, η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης εξαρτάται από τη δυσκολία της άσκησης: η καθυστερημένη ανατροφοδότηση είναι πιο ωφέλιμη όταν οι ασκήσεις είναι δύσκολες (Clariana, Wagner, & Murphy, 2000). Μια αξιοπρόσεχτη παρατήρηση που κάνει η Shute (2008) είναι ότι τόσο η άμεση όσο και η καθυστερημένη ανατροφοδότηση μπορεί να έχουν και θετικές και αρνητικές επιδράσεις στη μάθηση ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή και το σκοπό για τον οποίο δίνεται η ανατροφοδότηση.

Η Επίδραση της Ανατροφοδότησης στη Σχολική Επίδοση

Η ανατροφοδότηση δεν λειτουργεί πάντα ως ενισχυτικός παράγοντας και τούτο γιατί μπορεί να γίνει αποδεκτή, να τροποποιηθεί, ή να απορριφθεί από τον δέκτη της (Kulhavy, 1977). Πολλοί ερευνητές και για πολλά χρόνια απέρριπταν αυτή την αντίληψη και θεωρούσαν ότι η ανατροφοδότηση βελτιώνει την απόδοση.

Οι Kluger και DeNisi (1996) αναφέρουν ότι ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα είχαν πραγματοποιηθεί πολλά πειράματα που έδειξαν ότι πράγματι η ανατροφοδότηση βελτιώνει την απόδοση. Όμως, οι μελέτες αυτές παρουσίαζαν αρκετά προβλήματα, όπως μεθοδολογικά σφάλματα (μικρό μέγεθος δείγματος, η κατανομή των συμμετεχόντων στις πειραματικές ομάδες δεν ήταν τυχαία και οι συμμετέχοντες στα πειράματα ήσαν οι ίδιοι οι ερευνητές), αγνόηση των αντικρουόμενων αποτελεσμάτων που έδιναν οι μελέτες αυτές και αδυναμία διατύπωσης λειτουργικών ορισμών της ανατροφοδότησης που να χαρακτηρίζονται από ακρίβεια.

Η Έρευνα στη Φυσική Αγωγή

Στο χώρο της κινητικής μάθησης και συμπεριφοράς, για πολλά χρόνια υπήρχε η αντίληψη ότι η ανατροφοδότηση και πιο συγκεκριμένα η *επαυξημένη ανατροφοδότηση (augmented feedback)* είναι αποτελεσματική στη μάθηση δεξιοτήτων και ταυτόχρονα ωφέλιμη για αυτή. Αυτή η αντίληψη ήταν ιδιαίτερα εμφανής σε δύο διάσημες θεωρίες της κινητικής μάθησης: στη *θεωρία κλειστού κυκλώματος* του Adams και στη *θεωρία του σχήματος* του Schmidt (Magill, 1994).

Μολοντούτο, σχετικά πρόσφατα οι Magill (1994) και Silverman (1994) έδειξαν ότι η αντίληψη αυτή δεν ευσταθεί πλέον και ότι ναι μεν η ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να μάθει μια κινητική δεξιότητα, αλλά σε μικρότερο βαθμό από ό,τι πιστευόταν παλιότερα. Τα βασικά επιχειρήματα του Magill υπέρ της αναθεώρησης παλαιότερων απόψεων, υποστηρικτικών της ανατροφοδότησης, είναι δύο: (α) Αναφορικά με τη διδα-

σκαλία μέσα στην τάξη δεν έχει φανεί επαρκώς ότι ο βαθμός μάθησης μιας δεξιότητας εξαρτάται από την ποσότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές και (β) Σύμφωνα με τη *θεωρία δυναμικών συστημάτων* οι πληροφορίες που λαμβάνουν τα άτομα από το περιβάλλον και τις οποίες χρησιμοποιούν για να ρυθμίσουν τις ενέργειές τους έρχονται να υποβιβάσουν το ρόλο που παίζει η επαυξημένη ανατροφοδότηση.

Ύστερα από ανασκόπηση εργασιών πάνω στην αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στη φυσική αγωγή, οι Lee, Keh και Magill (1993), Magill (1994) και Silverman (1994) συμπέραναν ότι αυτή εξαρτάται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της υπό μάθησης δεξιότητας, από το άτομο που μαθαίνει τη δεξιότητα (εάν έχει προηγούμενη εμπειρία ή γνώση της δεξιότητας ή εάν είναι υψηλού ή χαμηλού κινητικού επιπέδου), από τον χρόνο που αναλύσει ο μαθητής σε κατάλληλη εξάσκηση (αυτός ο παράγοντας ήταν και ο καθοριστικότερος στη μάθηση δεξιοτήτων στις υπό ανασκόπηση μελέτες του Silverman) και από τον τύπο της ανατροφοδότησης (η περιγραφική και διορθωτική ανατροφοδότηση φαίνεται ότι βοηθάει ως κάποιο βαθμό τη μάθηση).

Τα αποτελέσματα μιας ακόμα πιο πρόσφατης έρευνας έρχονται να στηρίξουν την παραπάνω διαπίστωση: ο συνδυασμός της ενεργούς επίβλεψης μαθητών γυμνασίου και της ανατροφοδότησης με οργανωτικές τακτικές αύξησης του χρόνου κατάλληλης εξάσκησης μπορεί να επηρεάσει στο μέγιστο βαθμό τη μάθηση (Silverman, Woods, & Subramaniam, 1998).

Παρομοίως, οι Graber (2001) και Rink (2005) υποστηρίζουν ότι η άμεση σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση και στη μάθηση/επίτευξη δεν έχει αποδειχτεί, ενώ τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών είναι αντικρουόμενα. Ο λόγος για αυτό είναι ότι (α) από μία και μόνο διδακτική συμπεριφορά δεν μπορεί κάποιος να προβλέψει τη μάθηση (Rink, 2005) και (β) στις σχετικές έρευνες χρησιμοποιούνται διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία (π.χ. όργανα παρατήρησης), η μονάδα ανάλυσης είναι ολόκληρη η τάξη και όχι ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, ο τύπος της ανατροφοδότησης δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν και η διάρκεια αυτών των μελετών ήταν μικρή (Graber, 2001· Silverman, 1994).

Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη (Εκτός Φυσικής Αγωγής)

Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική στη μάθηση, όταν πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα:

Η Hattie (1999) έκανε μια σύνθεση 500 μετα-αναλύσεων που περιελάμβαναν 450.000 μεγέθη επίδρασης (effect size) από 180.000 μελέτες (περίπου 20-30 εκατομμύρια μαθητές). Αυτή η ανάλυση έλαβε υπ' όψιν της περισσότερους από 100 παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίτευξη. Η ανατροφοδότηση βρισκόταν ανάμεσα στους πέντε πρώτους παράγοντες με τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίτευξη (οι άλλοι παράγοντες είναι η άμεση διδασκαλία, η ανταποδοτική διδασκαλία και η γνωστική ικανότητα των μαθητών). Μια πιο λεπτομερής σύνθεση 74 μετα-αναλύσεων έδειξε ότι η πιο αποτελεσματική μορφή ανατροφοδότησης είναι αυτή που λειτουργεί ενισχυτικά για τους μαθητές και κάνει νύξεις (cues) σχετικά με την αποτελεσματική εκτέλεση μιας άσκησης, είναι οπτικο-ακουστική και σχετίζεται με τους σκοπούς του μαθήματος (Hattie, 1999).

Η ανασκόπηση των Hattie και Timperley (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι προκειμένου να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι σαφής, σκόπιμη, ουσιαστική, σύμφωνη με την προηγούμενη γνώση των μαθητών και να θεμελιώνει λογικές σχέσεις. Παράλληλα, πρέπει να παρακινεί τους μαθητές στην ενεργητική επεξεργασία πληροφοριών, να έχει χαμηλή πολυπλοκότητα, να σχετίζεται με σαφείς και συγκεκριμένους σκοπούς και να αποτελεί μικρή απειλή για το *εγώ* του μαθητή. Η Shute (2008), αναφερόμενη στην πολυπλοκότητα της ανατροφοδότησης (δηλαδή στο τι και πόσες πληροφορίες θα μεταδοθούν στον μαθητή), υποστηρίζει ότι όσο περισσότερο πολύπλοκη είναι η ανατροφοδότηση, τόσο λιγότερη προσοχή δίνουν οι μαθητές σε αυτήν.

Παράλληλα, υπάρχουν περιπτώσεις που η ανατροφοδότηση δεν είναι αναγκαία: Αν ο μαθητής έχει την απαιτούμενη γνώση και είναι πρόθυμος να μάθει να δίνει ανατροφοδότηση στον εαυτό του, τότε η ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο ίσως να μην χρειάζεται. Πάνω σε αυτό οι Hattie και Timperley (2007) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για εσωτερική ανατροφοδότηση (δηλαδή για ανατροφοδότηση που προέρχεται από το ίδιο το άτομο) αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης. Εν αντιθέσει με τους λιγότερο αποτελεσματικούς μαθητές, οι περισσότερο αποτελεσματικοί μαθητές είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για εσωτερική ανατροφοδότηση.

Ένα άλλο εύρημα σχετικών ερευνών είναι ότι η ανατροφοδότηση συμβάλλει στην πειθαρχία. Ύστερα από μια σύντομη ανασκόπηση βιβλιογραφίας, οι Partin, Robertson, Maggin, Oliver και Wehby (2010) κατέληξαν ότι η ανατροφοδότηση, και συγκεκριμένα ο έπαινος της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή, μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά κατάλληλες μαθησιακές συμπεριφορές, όπως η εστίαση στη διδακτική δραστηριότητα και η υπακοή στις οδηγίες που δίνει ο δάσκαλος, ενώ ταυτόχρονα περιορίζονται τα προβλήματα της συμπεριφοράς όπως η κουβέντα μέσα στην τάξη, η απειθαρχία και η διάσπαση της προσοχής. Επιπλέον, σε μια περιπτωσιολογική μελέτη που χρησιμοποιήθηκε προφορική και οπτική ανατροφοδότηση ταυτόχρονα, η κοινωνικότητα ενός μαθητή με διαταραχές στη συμπεριφορά βελτιώθηκε αισθητά (Lingo, Jolivette, & Barton-Arwood, 2010).

Ο έπαινος ως μια μορφή ποιοτικής ανατροφοδότησης έχει εξεταστεί ξεχωριστά. Σε δύο μετα-αναλύσεις που διεξήγαγαν οι Wilkinson (1981) και Kluger και DeNisi (1998) βρέθηκε ότι ο έπαινος έχει μικρή, αν όχι καθόλου, σχέση με την επίτευξη του μαθητή, ενώ αντίθετα η απουσία επαίνου έχει μεγαλύτερη επίδραση στην επίτευξη. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς ο έπαινος δεν περιλαμβάνει πληροφορίες που συντελούν στη μάθηση. Στο βαθμό που ο έπαινος είναι σημαντικός, η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από την ποιότητά του παρά από τη συχνότητα εμφάνισής του (Good & Brophy, 2008). Οι ίδιοι συγγραφείς βρήκαν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στους ρυθμούς εμφάνισης του επαίνου και στη μάθηση ήταν πολύ χαμηλή. Παρομοίως, ο Sheridan (2010) τονίζει ότι τα παιδιά που επαινούνται πολύ είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στην αποτυχία και έχουν περισσότερες πιθανότητες να τα παρατήσουν μπροστά σε μια πρόκληση.

Οι Hattie και Timperley (2007) σημειώνουν ότι όταν ο έπαινος του δασκάλου προσανατολίζεται στην προσπάθεια, τη συμμετοχή ή τις διαδικασίες που σχετίζονται με την πραγμάτωση, τότε μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενισχυτικό της αυτοεκτίμησης. Αυτό

με τη σειρά του μπορεί να έχει κάποιον αντίκτυπο στην μάθηση και τα αποτελέσματα να είναι μεγαλύτερα.

Επιπρόσθετα, οι Good και Brophy (2008) τονίζουν ότι ο έπαινος μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν αποτελεί μια αυθόρμητη αντίδραση σε ένα επίτευγμα του μαθητή και όχι μια προσπάθεια του δασκάλου να ελέγξει το μαθητή ή όταν επικεντρώνεται στην προσπάθεια, στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων και σε άξια λόγου επιτεύγματα παρά στην επίτευξη ως απόρροια της ευφυΐας και των έμφυτων ικανοτήτων του μαθητή. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Dweck (2006) Corpus και Lepper (2007) και Mueller και Dweck (1998). Βρήκαν ότι ο έπαινος που επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου, οδηγεί σε πτώση της βαθμολογίας του σε δοκιμασία μέτρησης της νοημοσύνης και σε μείωση της αυτοεμπιστοσύνης του. Αντίθετα, ο έπαινος που επικεντρώνεται στην προσπάθεια, οδηγεί το άτομο σε μεγαλύτερη βαθμολογία στη δοκιμασία αυτή και σε αύξηση της επιθυμίας του να κάνει καινούργιες ασκήσεις προκειμένου να μάθει από αυτές.

Σχετικά με το θέμα της αλληλεπίδρασης διαφόρων μορφών ανατροφοδότησης, η έρευνα έχει δώσει διαφωτιστικά αποτελέσματα. Οι Hattie και Timperley (2007) αναφέρουν ότι ο συνδυασμός της ανατροφοδότησης που αποσκοπεί στη βελτίωση στρατηγικών και διαδικασιών με την ανατροφοδότηση που επιδιώκει μια πιο επιφανειακή πληροφόρηση σχετικά με την άσκηση μπορεί να βελτιώσει την αυτοαποτελεσματικότητα.

Επίσης, η διορθωτική ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την αρνητική ανατροφοδότηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην μάθηση. Οι Tzetzis, Votsis και Kourtessis (2008) βρήκαν ότι ο συνδυασμός διαφορετικών μορφών διορθωτικής ανατροφοδότησης μπορεί να έχει επίδραση στη μάθηση δύο δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης (badminton) και στην αυτοεμπιστοσύνη νεαρών αθλητών.

Τέλος, ο συνδυασμός οπτικής και προφορικής ανατροφοδότησης έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (Lingo, Jolivet, & Barton-Arwood, 2009) και στην εκμάθηση του μετωπικού σερβίς από κάτω (Barzouka, Bergeles, & Hatziharistos, 2006). Επίσης, διαφορετικοί συνδυασμοί της ακουστικής, απτικής και οπτικής ανατροφοδότησης επιδρούν θετικά στην εκτέλεση μιας δεξιότητας στον υπολογιστή από ηλικιωμένα άτομα (Jacko, Emery, Edwards, Ashok, Barnard, Kongnakorn, Moloney, & Sainfort, 2004).

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη συνοψίζονται στα παρακάτω τρία σημεία:

Πρώτον, καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες ανατροφοδότησης έχει τα δικά της κριτήρια, σκοπούς, σημεία εστίασης και επιδράσεις στη μάθηση. Καμία κατηγορία ανατροφοδότησης δεν είναι η καλύτερη απ' όλες τις άλλες, όλες είναι αναγκαίες και ουσιώδεις για την ενίσχυση ή την αλλαγή του περιεχομένου του μαθήματος, της συμπεριφοράς και των οργανωτικών ενεργειών.

Δεύτερον, η ανατροφοδότηση απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη ενώ, στην περίπτωση της φυσικής αγωγής, η ανατροφοδότηση απευθύνεται κυρίως στο άτομο παρά στην

ομάδα. Η ποιοτική ανατροφοδότηση απαντάται πιο συχνά στη φυσική αγωγή. Περίπου το 42% της ανατροφοδότησης είναι διορθωτική ανατροφοδότηση.

Η ανατροφοδότηση προβαίνει σε διορθωτικές αλλαγές στο περιεχόμενο και συμβάλλει στην πειθαρχία. Δεν δίνεται συχνά σε μαθητές που απαντάνε σωστά.

Φανερώνει ότι ο δάσκαλος έχει λιγότερες ικανότητες καθολικής εποπτείας. Είναι κατά κύριο λόγο λεκτική παρά γραπτή. Οι συνδυασμοί διαφορετικών μορφών ανατροφοδότησης φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση σε διάφορες μαθησιακές παραμέτρους. Τα αποτελέσματα των ερευνών πάνω στη χρονική στιγμή που πρέπει να δίνεται η ανατροφοδότηση είναι αντικρουόμενα (άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν την άμεση και άλλοι την καθυστερημένη ανατροφοδότηση). Τέλος, ο έπαινος μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν επικεντρώνεται στην προσπάθεια παρά στις ικανότητες του μαθητή.

Τρίτον, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμπεριφορών μαθητών και δασκάλου και οι προκύπτουσες σχέσεις είναι τόσες πολλές που καθιστούν το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον ιδιαίτερος περίπλοκο και ιδιαιτέρως πολυδύναμο (και αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για το μάθημα της φυσικής αγωγής όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή και κινούνται μέσα στον χώρο ελεύθερα σε βαθμό απείρως μεγαλύτερο από ό,τι στα άλλα μαθήματα).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η μάθηση προκύπτει από την ενορχήστρωση και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών συμπεριφορών του δασκάλου. Η ανατροφοδότηση, ως μια από αυτές τις συμπεριφορές, φαίνεται ότι μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για τη μάθηση/επίτευξη, όταν συντρέξουν και άλλοι παράγοντες, προερχόμενοι από το διδακτικό περιβάλλον, υποστηρικτικοί της ανατροφοδότησης. Το γεγονός, όμως, ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του πολλούς διαμεσολαβητικούς παράγοντες (mediators) προκειμένου να είναι σίγουρος ότι η ανατροφοδότηση θα έχει κάποια θετική επίδραση στην απόδοση του μαθητή, δημιουργεί κάποιες επιφυλάξεις ως προς τη χρηστικότητα της.

Σημειώσεις

1. Επιτονισμός (intonation) είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας ομιλητής σε μια συγκεκριμένη περίπτωση χειρίζεται τις επιμέρους προσωδιακές παραμέτρους (ένταση, συχνότητα, ρυθμός) για την οργάνωση του προφορικού λόγου σε μια γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 2005).

2. Ο όρος *καθολική εποπτεία ή ενημερότητα (withitness)* επινοήθηκε από τον Αμερικανό *Jacob Kounin* και αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Μερικές φορές αναφέρεται ως «έχει μάτια στο πίσω μέρος του κεφαλιού». Η καθολική εποπτεία συνίσταται σε τέσσερις τεχνικές: (α) επαγρύπνηση σε ήχους ή θορύβους, (β) τοποθέτηση των θρανίων και των καρεκλών μέσα στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι πάντα στο οπτικό πεδίο του δασκάλου, (γ) σάρωση της τάξης με το βλέμμα όταν δουλεύεις με μικρές ομάδες ή με κάθε μαθητή ξεχωριστά και (δ) εντοπισμός της ανάρμοστης συμπεριφοράς πριν κλιμακωθεί έτσι ώστε να ειδοποιηθούν οι μαθητές ότι ο δάσκαλος γνωρίζει τι συμβαίνει.

Βιβλιογραφία

Adams, J. A., "A closed-loop theory of motor learning", *Journal of Motor Behavior*, 3 (1971) 111-149.

- Barzouka, K., Bergeles, N., & Hatziharistos, D., "The effect of different types of feedback on skill acquisition in volleyball", *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(1) (2006) 11-18.
- Blote, A. W., "Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment", *Learning and Instruction*, 5 (1995) 221-236.
- Bond, L., Smith, R., Baker, W. K., & Hattie, J. A., *Certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*, Washington, DC, 2000.
- Brophy, J., & Good, T., *Teacher student relationship: Causes and consequences*, New York 1974.
- Clariana, R. B., Wagner, D., & Roher Murphy, L. C., "Applying a connectionist description of feedback timing", *Educational Technology Research and Development*, 48(3) (2000) 5-21.
- Corpus, J., & Lepper, M. R., "The effects of person versus performance praise on children's motivation: gender and age as moderating factors", *Educational Psychology*, 27(4) (2007) 487-508.
- Dweck, C., *Mindset: The new psychology for success*, New York 2006.
- Good, T. L., & Brophy, J. E., *Looking in classrooms* (10th ed.), New York 2008.
- Graber, K. C., "Research on teaching in physical education", V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.), Washington, DC, 2001.
- Hattie, J. A., "Influences on student learning" (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand), 1999. Ιστότοπος <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650> (αναγνώστηκε στις 20-12-2014).
- Hattie, J., & Timperley, H., "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1) (2007) 81-112.
- Jacko, J., Emery, K., Edwards, P. J., Ashok, M., Barnard, L., Kongnakorn, Th., Moloney, K. P., & Sainfort, F., "The effects of multimodal feedback on older adults' task performance given varying levels of computer experience", *Behaviour and Information Technology*, 23(4) (2004) 247-264.
- Johnston, B. D., "Withitness' Real or fictional?", *The Physical Educator* 52(1) (1995) 22-28.
- Kluger, A. N., & DeNisi A., "The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory", *Psychological Bulletin*, 119(2) (1996) 254-284.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A., "Feedback interventions: Towards the understanding of a double-edge sword", *Current Directions in Psychological Science*, 7 (1998) 67-72.
- Kounin, J. S., *Discipline and group management in classrooms*, New York, 1970.
- Kulhavy, R. W., "Feedback in written instruction", *Review of Educational Research*, 47(1) (1977) 211-232.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C., "Timing of feedback and verbal learning", *Review of Educational Research*, 58(1) (1988) 79-97.
- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A., "Instructional effects of teacher feedback in physical education", *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (1993) 228-243.
- Lingo, A. S., Jolivet, K., & Barton-Arwood, S. M., "Visual and oral feedback to promote appropriate social behavior for a student with emotional and behavioral disorders", *Preventing School Failure*, 54(1) (2009) 24-29.
- Magill, R. A., "The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner", *Quest*, 46 (1994) 314-327.
- Mosston, M., & Ashworth, S., "Teaching physical education" (1st online ed.), 2008. Ιστότοπος <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook> (αναγνώστηκε στις 10-12-2014).
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2η έκδ.), Αθήνα, 2005.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S., "Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1) (1998) 33-52.
- Narciss, S, & Huth, K., "How to design informative tutoring feedback for multi-media learning", H. M. Niegemann, D. Leutner and P. Brunken (Eds.) *Instructional design for multimedia learning*, New York, 2004.
- Nottingham, S., Provision and feedback to student, part 1: Overview of strategies, *Athletic Therapy Today*, 15(5) (2010) 19-21.
- Partin, T. C., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H., "Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behaviour", *Preventing School Failure*, 54(3) (2010) 172-178.
- Pieron, M., & Cheffers, J., *Research in sport pedagogy. Empirical analytical perspective*, Schorndorf, 1988.
- Rink, J., *Teaching physical education for learning*, (5th edition), Boston, 2005.
- Schmidt, R. A., "A Schema theory of discrete motor skill learning", *Psychological Review*, 82 (1975) 225-260.

- Sheridan, M. P., To praise or not praise...that is the question! How praise affects athletic performance, *Future Focus*, 31(2) (2010) 8-11.
- Shute, V. J., "Focus on formative feedback", *Review of Educational Research*, 78(1) (2008) 153-189.
- Siedentop, D., *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.), Palo Alto, CA, 1991.
- Silverman, S., "Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium", *Quest* 46 (1994) 345-355.
- Silverman, S., Woods, A. M., & Subramanian, P. R., "Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4) (1998) 420-424.
- Tzetzis, G., Votsis, E., & Kourtessis, Th., "The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes", *Journal of Sports Science and Medicine*, 7 (2008) 371-378.
- Wilkinson, S. S., *The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research*, Dissertation Abstracts International, 41 (9-A), 3998, 1981.

Διαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης

Γεωργία Κατσούδα

Ακαδημία Αθηνών

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προώθηση της έννοιας του διαλεκτισμού και της διδασκαλίας εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ενδεικτικώς, παρουσιάζονται και ασκήσεις με τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν δημιουργικά τα τοπικά νεοελληνικά ιδιώματα μέσω της διδασκαλίας της πρώτης ή της δεύτερης ξένης γλώσσας. Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται προέρχονται από τα ιδιώματα της Λέσβου.

Abstract

This paper aims to promote the bidialectism in the Greek primary and secondary school, proposing indicatively some exercises for a bidialectal teaching of the first or second foreign language, taking benefit of the Modern Greek dialects. All the examples used in this paper come from the lesbian dialects.

Εισαγωγή - Δομή εργασίας

Η χρήση μιας αδιαφοροποίητης γλωσσικής ποικιλίας εντός μιας γλωσσικής κοινότητας αποτελεί έναν από τους πολλούς ανασκευασμένους πια μύθους της γλώσσας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η επίσημη γλωσσική πολιτική –σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Skutnabb-Kangas 2002)– υπαγορεύει ανοχή απέναντι στις διαλέκτους και τα

Η κ. Γεωργία Κατσούδα είναι Ερευνήτρια Β' του Κέντρου Ερέυνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων ΚΕΝΔΙ/ IANE της Ακαδημίας Αθηνών.

ιδιώματα. Δυστυχώς, όμως, στην πράξη λίγα πράγματα έχουν αλλάξει στον χώρο της εκπαίδευσης είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω στερεότυπων: αφενός γιατί ακόμη και σήμερα επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο η ψευδής εντύπωση ότι δεν υπάρχουν πια διαλεκτόφωνοι μαθητές, ότι δηλαδή σ' όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας οι μαθητές μιλούν τη Νεοελληνική Κοινή (NEK), όπως στην Αθήνα και σε άλλα αστικά κέντρα, αφετέρου γιατί η γλωσσική ετερογένεια και η ενδογλωσσική πολυφωνία συνδέεται με αρνητικά στερεότυπα, με αποτέλεσμα να εξακολουθεί ο διαλεκτισμός στην εκπαίδευση να αποτελεί *terra incognita*.

Πιο συγκεκριμένα, το διαλεκτικό υλικό ακόμη και στα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι λιγιστό και η αξιοποίησή του εναπόκειται στη γνώση και στην ευαισθητοποίηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ενώ, όποτε αξιοποιείται η τοπική γεωγραφική ποικιλία, αυτό συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διδασκαλία της NEK και όχι άλλου γλωσσικού μαθήματος (πβ. Μακρογιάννη et al. 2009: 8). Κανόνα, μάλιστα, της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί η αμηχανία τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων στη χρήση ενός τοπικού ιδιώματος μέσα στην τάξη. Οι διαλεκτόφωνοι διδάσκοντες αποφεύγουν να μιλούν στο τοπικό τους ιδίωμα. Χαρακτηριστικά, οι Παύλου & Παπαπαύλου (2012: 168-169), σημειώνουν ότι τα δύο τρίτα των διδασκόντων που ομιλούν την Κυπριακή Ελληνική διάλεκτο αυτοδιορθώνονται, ενώ χρησιμοποιούν τη διάλεκτο μόνο για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων σκοπών, όπως την επίπληξη, τον αστεϊσμό, την επεξήγηση δυσνόητων για τους μαθητές εννοιών κ.ά. Αφετέρου, οι διαλεκτόφωνοι μαθητές συχνά αποθαρρύνονται να χρησιμοποιούν την τοπική τους γλωσσική ποικιλία, όταν μιλούν ή γράφουν. Αποτέλεσμα μιας τέτοιας στάσης είναι οι μαθητές –ειδικά εκείνοι των μικρότερων τάξεων– να βιώνουν στιγματισμό και απόρριψη (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010), καθώς τα παιδιά χάνουν «το σωτήριο αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας» που τους προσφέρει ο μητρικός λόγος (Χριστίδης 2001: 268). Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην πτώση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, στη μειονεξία και τελικά, σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σύμφωνα με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία (βλ. Καραντζή 2011: 6).

Με την παρούσα εργασία στόχο έχουμε να προωθήσουμε την έννοια του διαλεκτισμού και της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης, και θα προτείνουμε τρόπους ώστε να μπορέσουν οι διδάσκοντες να αξιοποιήσουν ένα τοπικό ιδίωμα κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, α) θα εξηγήσουμε τις έννοιες διαλεκτισμός και διδιαλεκτική εκπαίδευση, β) θα παρουσιάσουμε –βάσει της υπάρχουσας ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας, τα οφέλη της διδασκαλίας των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση γ) θα παραθέσουμε, ενδεικτικώς, κάποιους τρόπους προσέγγισης και αξιοποίησης διαλεκτικού υλικού για την ενίσχυση του διαλεκτισμού, την ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού των μαθητών και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αντλώντας παραδείγματα από τα γλωσσικά ιδιώματα της Λέσβου, μιας περιοχής με ιδιαίτερη πλούσια παραγωγή τόσο σε λεξικά και γλωσσάρια, όσο και σε έργα (ποιήματα, θεατρικά έργα, ηθογραφίες, ιστορήματα κ.ά.) γραμμένα σε ιδιωματικό λόγο.

1. Διδιαλεκτισμός, διδιαλεκτική εκπαίδευση και τα οφέλη της

Πριν διευκρινίσουμε τον όρο *διδιαλεκτισμός* και *διδιαλεκτική εκπαίδευση*, πρέπει να διακρίνουμε τα δύο είδη της γεωγραφικής ποικιλίας, τη διάλεκτο και το τοπικό ιδίωμα. Η διαφορά ανάμεσά τους είναι ο βαθμός διαφοροποίησης από τη γλωσσική ποικιλία που θεωρείται επίσημη γλώσσα/ κοινή διάλεκτος. Έτσι, λοιπόν, οι γεωγραφικές ποικιλίες αποτελούν διαλέκτους όταν αποκλίνουν έντονα από την κοινή σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, στη φωνητική, φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Σαφώς μικρότερες αποκλίσεις έχουν τα τοπικά ιδιώματα, οι οποίες συχνά περιορίζονται στη φωνητική και στο λεξιλόγιο (βλ. Δελβερούδη 2001: 54, Κακριδή-Κατή-Νικηφορίδου χ.χ.: 1). Ειδικά για τη Νέα Ελληνική, αμιγώς νεοελληνικές (ν.ε.) διάλεκτοι θεωρούνται η Κατωιταλική, η Καππαδοκική, η Ποντιακή και η Τσακωνική, αν και πρέπει να επισημανθεί ότι αναγνωρίζεται και μια ενδιάμεση βαθμίδα γλωσσικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις διαλέκτους και τα ιδιώματα, όπου εντάσσεται το κρητικό και το κυπριακό ιδίωμα. Κατά παραχώρηση, όμως, ονομάζονται διάλεκτοι (<http://www.xanthi.ilsr.gr/mnemeia/whatdial.aspx>).

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι και στο πλαίσιο ενός ιδιώματος μπορεί να απαντούν διαφοροποιήσεις – αποκλίσεις από περιοχή σε περιοχή. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε και παρακάτω, το ιδίωμα της Λέσβου δεν είναι μια ενιαία γλωσσική ποικιλία που απαντά αδιαφοροποίητη σ' ολόκληρο το νησί. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους διαλεκτολόγους (Κοντοσόπουλος 2008: 106), στη Λέσβο εντοπίζονται επτά διαφορετικές γλωσσικές υπο-ομάδες.

Ο *διδιαλεκτισμός* αποτελεί όρο σχετικό αλλά όχι ταυτόσημο με τον όρο *διγλωσσία*. *Δίγλωσσος* θεωρείται κάποιος σε τρεις περιπτώσεις: όταν έχει κατακτήσει δύο γλώσσες (π.χ. την ελληνική και την αλβανική), όταν έχει κατακτήσει μία γλώσσα και μία διάλεκτο (π.χ. την αγγλική και την κυπριακή) ή δύο διαλέκτους (τοσκανική και κατωιταλική διάλεκτο) (Παπαπαύλου & Κουρίδου: 2012: 107). Αντιθέτως, *διδιαλεκτισμός* είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής γνωρίζει αλλά και χειρίζεται δύο γλωσσικές ποικιλίες, παρεμφερείς που δεν διαφέρουν και τόσο από γλωσσική άποψη, αλλά διαφοροποιούνται στη χρήση και στη λειτουργία τους. Η πρώτη απ' αυτές έχει κύρος, υψηλό γόητρο και θεωρείται πρότυπη γλώσσα και γι' αυτό χρησιμοποιείται στον σχολικό και εργασιακό χώρο, ενώ η δεύτερη είναι χαμηλού ύφους και χρησιμοποιείται μεταξύ οικείων (βλ. Παπαπαύλου & Κουρίδου 2012: 106-107).

Υπό αυτό το πρίσμα, *διδιαλεκτική εκπαίδευση* είναι εκείνη που επιτρέπει τη χρήση της μητρικής τοπικής ποικιλίας κατά τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων.

Όπως σημειώνουν οι Παπαπαύλου & Κουρίδου (2012: 106), οι μελέτες για τον διδιαλεκτισμό και τις εφαρμογές αυτού στην εκπαίδευση είναι λιγοστές (σε αντίθεση με τις μελέτες για τη διγλωσσία). Αναλόγως περιορισμένη είναι η βιβλιογραφία για τα διδιαλεκτικά προγράμματα (Παπαπαύλου 2012: 48).

Ωστόσο, τα καταγεγραμμένα οφέλη της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά, όπως: α) η αποφυγή κοινωνικού σχηματισμού, β) η συνειδητοποίηση ότι η ποικιλία στη γλώσσα υπάρχει φύσει, γ) η διαλεκτική ενημερότητα (*dialect awareness*) (Wolfram 1998,

1999, Wolfram & Friday 1997, Adger, Wolfram & Cristian 2007, Rickford & Rickford 1995, Wheeler & Swords 2006, Wheeler 2005, 2008). Μέσω ασκήσεων με αυθεντικό διαλεκτικό υλικό οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν μορφολογικές και συντακτικές κανονικότητες. Οι μαθητές, αν φυσικά τους δοθούν ερεθίσματα και ευκαιρίες, αξιοποιούν τη γλώσσα και τη μεταγλώσσα, στοιχείο που στο πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος πιθανόν να έμενε ανεκμετάλλευτο. (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010: 619, 629, Παπαπαύλου 2012: 57), δ) η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness). Οι ίδιοι οι μαθητές είναι στη θέση όχι μόνο να εντοπίσουν χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία της γεωγραφικής ποικιλίας που μιλούν αλλά και να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, απαραίτητες για την εκμάθηση και των κυρίαρχων γλωσσικών ποικιλιών (Cummins, 2000a). Μελέτες έχουν αποδείξει ότι παιδιά που στη Νέα Γουινέα διδάχτηκαν βασικό αλφαριθμητισμό και κάποια μαθήματα στη μητρική τους κρεολή είχαν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις στην αγγλική και στα μαθηματικά μέχρι και την Ε΄ δημοτικού σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν διδαχτεί καθόλου τη μητρική τους γλώσσα (Siegel 1997).

Αναφερόμενοι ειδικά στις νεοελληνικές διαλέκτους πρέπει να σημειώσουμε ότι η διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών θεωρείται σημαντικότερη, καθώς: α) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/ μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας, την επιβίωση αρχαϊκών στοιχείων, την μακραίωνη ιστορία της γλώσσας, β) να αντιληφθούν την αξία της λαϊκής τέχνης και να διαπιστώσουν τις λογοτεχνικές δυνατότητες της γεωγραφικής ποικιλίας του τόπου τους, γεγονός που τονώνει την υπερηφάνειά τους (βλ. Παπαπαύλου 2012: 57, Μιχάλης 2005: 276, Τζαβάρας 2007: 135-136).

2. Ο διδialeκτισμός στην Ελλάδα

Η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει αναλόγως λιγιστές εργασίες για τον διδialeκτισμό στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά είναι τα έργα των Παπαπαύλου 2012 για την Κυπριακή διάλεκτο, των Κασκαμανίδη & Ντίνα 2004 για την Ποντιακή, Ντίνα & Ζαρκογιάννη 2009 για την αξιοποίηση των ιδιωμάτων της Ρόδου. Μελέτη για την παρείσφρηση διαλεκτικών στοιχείων στον γραπτό και προφορικό λόγο μαθητών στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας έκαναν οι Πλαδή et al. 2011. Πέρα αυτών των ειδικών μελετών, η βιβλιογραφία έχει να μας παρουσιάσει γενικότερες μελέτες για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των γεωγραφικών ποικιλιών στο ελληνικό σχολείο (βλ. ενδεικτικώς Μιχάλης 2005, Μακρογιάννη et al. 2009, Σκούρτου 2009, Τζαβάρας 2011, Καραντζή 2011 κ.α.).

Και η Ακαδημία Αθηνών δεν έμεινε αμέτοχη στην προσπάθεια διδασκαλίας των διαλέκτων και ιδιωμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων της Ακαδημίας Αθηνών (ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ) και το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου δημιούργησαν το 2008 μια εκπαιδευτική εφαρμογή που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Υποέργου 5 του έργου *Μνημεία Νεοελληνικού λόγου*. Η εφαρμογή, μάλιστα, συνοδεύεται από ένα έντυπο. Ωστόσο, αν και το έργο έλαβε διθυραμβικές κριτικές, για οικονομικούς λόγους δεν τυπώθηκε από το υπουργείο, για να διανεμηθεί στις σχολικές τάξεις.

3. Τα ιδιώματα της Λέσβου

3.1 Χαρακτηριστικά των ιδιωμάτων της Λέσβου

Τα ιδιώματα της Λέσβου ανήκουν στη μεγάλη κατηγορία των βορειοελλαδίτικων ιδιωμάτων, και χαρακτηρίζονται από δύο βασικότερα διαλεκτικά φαινόμενα αυτής της ομάδας (βλ. Kretschmer 1905, Κοντοσόπουλος 2008: 105-106, Παπάνης & Παπάνης 2000: 14-21: α) την αποβολή του άτονου /i/ στο τέλος της λέξης αλλά και του /i/ και /u/ στο εσωτερικό της λέξης, π.χ. *χέρ'* (χέρι), *ψ'λός* (ψηλός), β) την στένωση του /e/ και /o/ σε [i] και [u] αντιστοίχως, π.χ. *χουράφ'* (χωράφι), *φιγγάρ'* (φεγγάρι).

Αλλά σημαντικά φαινόμενα του ιδιώματος είναι:

A. Στη φωνολογία

1) Απερρινοποιημένη προφορά των <μπ, ντ, γγ/γκ> ως [b,d, g], π.χ. *άντερο* [ádero], 2) Ο τσιτακισμός, η προφορά του /k/ ως [ts] μετά από [e, i], π.χ. *κ'τσι* (κουκί), 3) Η προφορά των <λ, ν> ως <λ̂, ν̂> μετά από [i], π.χ. *πιδέλ'* (παιδάκι), 4) Η ανάπτυξη ευφωνικού <ŷ> σε αρχική θέση μετά από φωνήεν, π.χ. *ŷ-άνθρουπους* (ο άνθρωπος) ή σε εσωτερική μεσοφωνηεντική θέση, π.χ. *μητρυιά* (μητριά), 5) ανάπτυξη προθεματικού <a>, π.χ. *α-ρ'βίθια* (ρεβίθια).

B. Στη μορφολογία

1) Το αρσενικό άρθρο είναι *η*, π.χ. *η πατέρας*. Σπανιότερα έχει τη μορφή *ου*, π.χ. *ου χασάπ'ς*, 2) Η γεν. πληθ. των ουσιαστικών σε -ος είναι -ιούν, π.χ. *doun αθριπιούν* (των ανθρώπων), 3) Η κτητική αντωνυμία *μου*, όταν συναντά το τελικό -ς γίνεται -ζιμ', -ζουμ' ή ζιμ', π.χ. *η πατέραζ-ι-μ'*, *η πατέραζ-ου-μ'*, *η πατέραζ'μ* (ο πατέρα μου), 4) Η ερωτηματική αντωνυμία έχει τη μορφή *είδα* 'τι', 5) το ρηματικό επίθημα -εύω έχει τη μορφή -εύου, 6) το γ' πληθ. Ενεστώτα σχηματίζεται σε -ούσι, π.χ. *φέρνουσι* (φέρνουν), ενώ το γ' πληθ. του Παρατατικού και του Αορίστου είναι -ασι, π.χ. *λέγασι* (έλεγαν), 7) χρησιμοποιούνται συχνότατα υποκοριστικά επιθήματα, όπως: -ελ-, π.χ. *αρνέλ'* (αρνάκι), -ούδ' π.χ. *κουπιλούδ'* (κοπελίτσα), -ούδα, π.χ. *κουπιλούδα*, (κοπελίτσα), -αρ' π.χ. *β'νάρ'* (βουνάλακι).

Γ. Στη σύνταξη

1) Επιτάσσονται οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας, π.χ.: *είπα τσι 'γω* (τους είπα εγώ), *θήκα του* (το έθεσα).

Δ. Στο λεξιλόγιο

1) Στο ιδίωμα απαντούν πολλοί αρχαϊσμοί, λέξεις που με ίδια ή παραλλαγμένη μορφή ή/και σημασία προέρχονται από τα αρχαία, μεταγενέστερα ή μεσαιωνικά χρόνια, π.χ. *ουρνός* (< ερινεός 'σύκο'), *όρθα* (< όρνις 'κότα'), 2) έχει γίνει αφομοίωση πολλών τουρκικών δανείων, π.χ. *αβτζής* (< авци 'κυνηγός'), *ταιφάς* (< tayfa 'ομάδα εργατών'), *βαζγιστίζου* (< аор. θ. vaz geçmek, 'αγανακτώ') κ.ά.

Πέραν των γενικών αυτών χαρακτηριστικών, πρέπει να σημειωθεί ότι το νησί παρουσιάζει ενδοδιαλεκτικές διαφοροποιήσεις. Οι διαλεκτολόγοι έχουν εντοπίσει επτά υποποικιλίες του τοπικού ιδιώματος και συγκεκριμένα α) της *Μυτιλήνης* και της γύρω περιοχής, β) του χωριού *Μανδαμάδος*, γ) του χωριού *Πελόπη*, δ) των χωριών *Αγία Παρασκευή* και *Καλλονή* και της περιοχής τους, ε) των χωριών *Κάπη* και *Κλειώ*, στ) των κωμοπόλεων *Πολιχνίτου*, *Πλωμαρίου* και *Αγιάσος* καθώς και των γύρω περιοχών τους και ζ) των χωριών της βόρειας Λέσβου και ειδικότερα των χωριών *Συκαμινιά* και *Μόλυβο* (βλ. Κοντοσόπουλος 2008: 106)



Εικόνα 1: Υπο-ποικιλίες του λεσβιακού ιδιώματος

Τα ιδιώματα της Λέσβου προσέλκυσαν το επιστημονικό ενδιαφέρον ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αι. (βλ. γλωσσάρι Ανωνύμου 1872). Έργο αναφοράς για τη μελέτη του ιδιώματος αποτελεί το έργο του Kretschmer (1905). Το ενδιαφέρον για τα τοπικά ιδιώματα του νησιού εκφράζεται εντόνως με τη μεγάλη παραγωγή α) λεξικών και γλωσσαρίων (βλ. Κατσούδα 2012: 534-537), β) περιοδικών, όπως *Αγιάσος*, *Λεσβιακόν Ημερολόγιον*, *Πλωμαρτικοί Αντίλαλοι*, γ) θεατρικών έργων (ενδεικτικώς, Κανιμάς 2013, Μηνάς 2006 κ.ά.), δ) ποίησης (βλ. ενδεικτικώς, Αναστασέλλης 1975), ε) διηγημάτων, αφηγήσεων κ.ά. (βλ. ενδεικτικώς Καρατζάνης 1984, Τσοκάρου-Μητσιώνη 1998², 2001, 2002, 2008 κ.ά.)

3.2 Η κατάσταση των γλωσσικών ιδιωμάτων σήμερα

Αν και τα νεοελληνικά ιδιώματα βρίσκονται σε φάση υποχώρησης, θα ήταν αναληθές να ισχυριστούμε ότι αυτά έχουν πεθάνει ή ότι οι χρήστες τους είναι μόνο μεγάλης ηλικίας. Γι' αυτό άλλωστε η Ακαδημία Αθηνών διεξάγει περίπου ανά δεκαετία επιτόπιες γλωσσολογικές έρευνες για να διερευνήσει την κατάσταση των κατά τόπους γεωγραφικών ποικιλιών. Από το 2010, μάλιστα, βρίσκεται σε εξέλιξη ένα πρόγραμμα για τη χαρτογράφηση των ιδιωμάτων της Λέσβου που διεξάγεται από το «Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων» του Πανεπιστημίου Πατρών¹. Όμως, ούτε οι γλωσσολογικές αποστολές της Ακαδημίας ούτε το διεξαγόμενο πρόγραμμα από το «Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων» δεν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήματα για το πόσο ζωντανά είναι τα ιδιώ-

ματα εντός των σχολικών τάξεων. Για την κατάσταση των ιδιωμάτων μέσα στα σχολεία της Λέσβου τα δεδομένα είναι εμπειρικά και προέρχονται από μαρτυρίες εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, οι οποίοι συναντούν διαλεκτόφωνους μαθητές σε χωριά, όπως, λόγου χάριν, στην Αγιάσο.

4. Παραδείγματα αξιοποίησης διαλεκτικού υλικού κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Τοπικό Ιδίωμα	Στη ΝΕΚ	Αγγλικά
<i>Βασ'λόπ'τα Αγιασιώτ'σα</i>	<i>Αγιασιώτικη βασιλόπιτα</i>	<i>New Year Cake from Agiasos</i>
3 τσ'λά αλεύρ'	3 κιλά αλεύρι	3 kilos of flour
3 πουτήρια λάδ'	3 ποτήρια λάδι	3 cups of oil
1 τσ'λό ζάχαρ'	1 κιλό ζάχαρη	1 kilo of sugar
2 χλιάρες σόντα μυρουδικά	2 κουτάλια σόδα Μυρωδικά	2 tablespoons of soda herbs
Κανέλα	Κανέλα	cinnamon
μουσχοκάρ'δο	Μοσχοκάρυδο	nutmeg
πιπιρόρ'ζα	Πιπερόριζα	ginger
Κακουλέ	Κάρδαμο	cardamom
μαστίχ' απ' τ' Χίο	μαστίχα από τη Χίο	mastic of Chios
τσι τ' ρατσιού μυρουδιά	και μυρωδιά από ρακί	and just the smell of the raki
κουμάτ' ρακέλ' ένα που- τηρέλι	λίγη ρακί ένα ποτηράκι	a small glass of raki
1 αβγό τσι σαμ	1 αβγό και σουσάμι	1 egg and sesame
τσι 2 μτζιθρις	κι δύο μυζήθρες	and 2 myzithras
1. Βάζουμε τα πουρτουκα- λόφ'λα, τ' ρατσιού τ' μυ- ρουδιά στου νιρό να βρά- σιν	1. Βάζουμε τα πορτοκαλό- φυλλα, ελάχιστο ρακί στο νερό να βράσουν	1. Boil the orange peels/skins with a little of raki
2. Ύστια παίρνουμε μια αλακάν ζ'μουτιρί. Βάζου- μι μέσα τσ' δυο τσ'λά α- λεύρ' ανοίγουμε ένα λακ'δέλ' βάζουμε μέσα του μ'σό λαδέλ', τ' μα- στίχ' ιμσήν ουκά ζάχαρ',	2. Ύστερα παίρνουμε μια λε- κάνη για ζύμωμα. Βάζουμε μέσα και δύο κιλά αλεύρι, ανοίγουμε ένα μικρό λάκκο, βάζουμε μέσα το μισό ποτήρι λαδάκι, τη μαστίχα, μισό κιλό ζάχαρη, τη σόδα και μια κου-	2. Put two pounds of flour in a large bowl, make a small hole in the center and pour in half a cup of oil. We add the mastic, a pound of sugar, the baking soda and a

τη σόντα τσι μια χ'λιαριά ταλιά μυρωδικά.
μυρουδ'κά.

tablespoon of herbs.

3. Ζ'μόνομί ντα καλά-
καλά, ρίχτουμι νερό απ' τα
βρασμένα φλούδια τσι
γένιτι μια ζύμ' μαλατσιά.
Ύστια βάζουμι του
τ'γάν' σ' φουτιά τσι ζημα-
τίσ' 1 φλιτζανέλ' βούτου-
ρου τσι λαδ'.

3. Τα ζυμώνουμε καλά καλά,
ρίχνουμε νερό από τα βρα-
σμένα φλούδια και γίνεται
μια μαλακιά ζύμη, Ύστερα
βάζουμε το τηγάνι στη φωτιά
και ζεματάμε 1 φλιτζανάκι
βούτυρο και λάδι.

3. Knead them very well
and pour in the water
from the boiled peels un-
til it becomes a soft
dough. Then put the pan
on the fire and scald 1
cup of butter and oil. Mix
them.

4. Πιάνουμι τρεις
κλόπ'τσις τσι βάζουμε
μέσα τα μυρουδ'κά στη
μια, ανικατουμένα, τ'ν
ιμτζίθρα τριμμέν' σι δεύ-
τιρ' κλόπ'κα τσι ντ' ζάχαρ
στήν τρίτ'.

4. Πιάνουμε τρία φύλλα και
βάζουμε μέσα στη μία τα μυ-
ρωδικά ανακατεμένα, την
τριμμένη μυζήθρα στο δεύτε-
ρο φύλλο και τη ζάχαρη στην
τρίτη

4. Roll out three sheets of
pastry and stuff the first
one with the mixed
herbs, the second one
with the grated mizithra
cheese, and the third one
with the sugar.

Δεδομένου ότι το μάθημα της ξένης γλώσσας δεν γίνεται αποκλειστικά σ' αυτήν, αλλά ειδικά στις χαμηλές βαθμίδες της εκπαίδευσης γίνεται με τη βοήθεια της ΝΕΚ, της κυρίως δηλ. γλωσσικής ποικιλίας, θεωρούμε ότι και αυτό το μάθημα, προσφέρεται για εφαρμογή του διδασκαλισμού μέσω κατάλληλων γλωσσικών ασκήσεων. Πρέπει παράλληλα να θυμόμαστε ότι σύμφωνα με πορίσματα διδασκαλικών προγραμμάτων, οι διδασκαλικοί μαθητές αποδίδουν καλύτερα και σε άλλα μαθήματα (π.χ. ξένη γλώσσα, μαθηματικά κ.ά.) σε σχέση με εκείνους τους μαθητές που δεν διδάχτηκαν την μητρική τους γλώσσα (βλ. παραπάνω).

Έτσι, παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικώς κάποιοι τύποι ασκήσεων – κλειστών/δομικών αλλά και κειμενοκεντρικών/ επικοινωνιακών²–, που μπορούν να προωθήσουν τον διδασκαλισμό ακόμη και μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας:

Α. Αξιοποιώντας το διαλεκτικό λεξιλόγιο του υλικού βίου της Λέσβου θα μπορούσαμε να φτιάξουμε λεξιλογικές ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης κ.ά. όπου οι λέξεις θα δίνονται σε ιδιωματικό λόγο και όχι στη ν.ε., π.χ.:

Άσκηση πολλαπλών επιλογών (Multiple Choice)

How do we call the following nouns in English?

1. πουτήρ'

a. glass

b. vase

c. dish

d. bowl

2. χ'λιάρ'
a. utensils b. knife c. spoon d. fork
3. αρμάρ'
a. bed b. cupboard c. refrigerator d. table
4. τ'γάν'
a. pen b. pan c. bed d. pin
5. μισάλ'
a. table b. tablet c. cloth d. towel

Β. Θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές/ μαθήτριες να μας φέρουν μια συνταγή γραμμένη στο τοπικό ιδίωμα ή να τους τη δώσουμε εμείς. Για παράδειγμα, εντοπίσαμε μια συνταγή για αγιασιϊτικη βασιλόπιτα, την οποία παραλλάξαμε ελαφρϊς χωρίς να κάνουμε χρήση ειδικϊν φθογοσϊμων (βλ. Τσοκάρου-Μητσιοϊνικ 2001: 79-80):

Με αφορμικ αυτϊν μπορούμε α) να μεταφράσουμε τα υλικικ στην ζιγνικ γλϊσσα, β) να ζητήσουμε από τους μαθητές / μαθήτριες να περιγράψουν τις διαφορές που παρατηρούν ανάμεσα στη ΝΕΚ και το τοπικϊ ιδίωμα: οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν (χωρίς χρήση μεταγλϊσσικς) τα φαινϊμικνα τικς στένωσικς (πικυτϊρικια αντί ποτϊρικια), τικς αποβολϊκς φωνικντων (ζϊχικρχ αντί ζϊχικρικη, τ'γάν' αντί τηγάνικ), τον τσιτακισμϊ (ρικατσικϊϊ αντί ρικκιϊϊ), την ηχηροποϊκση (σϊντα αντί σϊδα), τα υποκοριστικικ επιθϊμικτα (πικυτικηρϊλ' αντί ποτικηρϊκικ). Με αφορμικ τις παρατηρϊσεις τους μπορούμε να τους μιλήσουμε για ύπαρξη γεωγραφικϊν ποικιλϊϊν και στην ζιγνικ γλϊσσα (ικγγλικικ, γικλλικικ, γερμανικικ), δϊνοντϊς τους κικποιικ παραδειγμικτα, γ) να τους ζητήσουμε να βρουν φαινϊμικνα που δεν απαντϊν στη ΝΕΚ κλλϊ απικντϊν στην ζιγνικ γλϊσσα: κδϊ οι μαθητές/ μαθήτριες μπορούν να διαπιστϊςουν, συγκρίνοντας το ιδίωμα με την κγγλικικ γλϊσσα κτι μοϊκζικν σε συντακτικικς δομικς κπικς «Ζμϊνικμικ ντα κικλϊ- κικλϊ = We knead them very well». Ο κδϊκνικτος τϊπος των προσωπικϊν κντωνυμικϊν επιτϊσσεται (κκολουθει τον ρικμικτικϊκ τϊπο) σε κλλικς τικς κγγλϊσικς. Αντικθικτως, στη ΝΕΚ προτϊσσικνται, π.χ. «Τα ζικμϊνικνικμικ κικλϊ κικλϊ».

Γ. Πικραν από τις παραπικνω δραστηρικϊτικτες δομικκϊκ-κικκικστϊκ τϊπου, μπορούμε να δϊςουμε στους μαθητές δραστηρικϊτικτες κικκικμικκικντρικικς-κικκοικνωικικκικς. Για πικραδειγμικ, μπορούμε να τους δϊςουμε κμικς κικκικμικνο γραμμικκνο στο τοπικϊ ιδίωμα και συνοδεϊκμικνο από κρωτϊσεις κικτανϊκησης στην ζιγνικ γλϊσσα. Για πικραδειγμικ, πικρακικτω πικραθικτικμικκνο κνα κπϊσπικσικμικ από το θεικτρικκϊκ κργικ του Μικνικ (2006: Β τϊμικς, 97-98)³:

Text: «Κικνικμικκικλϊκικς» (= ο φικκικκϊλϊκς στα κζικκικδα)

Κικλ'μικρα, ρικ 'θρϊκπ'! Ηρικτα πικλϊ σ' βλοικγ'μικν' (= στην κυλοικγικμικκικν), κλλϊ βλϊκικου πικκικ κικνικ σφικλ'μικν' (= κκικκικστϊκ) κικκικμικ. Κμ κηρικτα τικχτϊρ' (= κηρικθα νικρικς), γικ κικν κβρικου μικκνικκικζικκ' (= κικ νικ κβρικω κϊσμικ), κικ κικκνικ κχικυλικ (= με κνικκικση) τικ δ'λκικκ'μ' [...] Γικ' κντϊ κικκ'κικ τικκ στικ κϊκικ, σ' Τρικπικζικκ.

Ξέχασα να σας συστηθώ. Γω είμι Γιάνν'ς Σαχλός από τν Αγιάσου. Αλλά, σα δε μι πεις Γιάνν' Σφιχτό, δε μι βρίστο'ς. Γιατί Σφιχτός είναι του ανιγέλιου μ', δηλαδή του παρατσούκλι μ' που λέγιν αλλού. Μεις σν Αγιάσου έχουμι ούλ' τ' ανιγέλια μας [...] Μένα μι ζουνουβαφτίσαν (= ξαναβάφτισαν) γοι Αγιασώτις τσι θέκασί μι (= μου έδωσαν το όνομα) Σφιχτό. Εμ ζέριτι γιατί; Γιατί τς παράδισ μαζώνου τς, ε τς πιτώ (= δεν τους πετώ). Μόνα γη ακκλησιά (= η εκκλησία) μ' είναι γη Τράπιζα τσι Κ'στός-ιμ (= και Χριστός μου) Κουλουκουτρών'ς, πο 'χ' απάνου του πιντουχίλιαρου. Μαζώνου τς Κουλουκουτρών'δισ, κάνου τς πουλλοί τσ' έρχουμι τσι βάζου τς στου τιφτιρέλ' (= τεφτεράκι). Π'λιώ λαδέλ' (= πουλώ λαδάκι), στου τιφτιρέλ', π'λιώ καστανέλια (= πουλώ καστανάκια), στου τιφτιρέλ', στου βιβλιάριου που λέγιν.

a. Questions

- 1) What's the name of our hero? Is this his real name?
- 2) Why was he given this name by people of Agiasos? Are they right about this nickname?
- 3) Where is he going?
- 4) What does our hero believe in? How does he call the bank?
- 5) What/Who is Kolokotronis? Is he the famous historical figure/person?
- 6) How does he earn money? What does he do with this money?

b. Imagine that you have met Giannis in a Bank in Mytilini and he has introduced himself in this way. Going back to school, describe this man to your friends.

Δ. Μια ακόμη εκτενέστερη εφαρμογή θα μπορούσε να γίνει στο πλαίσιο προγράμματος σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες με τη δημιουργία ενός εκτεταμένου –έντυπου ή διαδικτυακού– γλωσσαρίου ιδιωματικών λέξεων και φράσεων με απόδοση στη ΝΕΚ και μετάφραση στην ξένη γλώσσα. Ένα τέτοιο διαδικτυακό σχολικό γλωσσάρι συντάχθηκε, λόγω χάριν, για τα ιδιώματα του Θέρμου (βλ. Θεολογίτης et al. 2009).

Επίλογος

Τέτοιες γλωσσικές παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούν να γίνουν πολύτιμες, καθώς ο διαλεκτόφωνος μαθητής/ η διαλεκτόφωνη μαθήτρια θα αποφύγει τον κοινωνικό στιγματισμό, ενώ παράλληλα θα αναπτύξει διαλεκτική ενημερότητα και κριτική γλωσσική επίγνωση. Η ύπαρξη διαλεκτικής πολυμορφίας αποτελεί μια πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό σχολείο, γι' αυτό και θα πρέπει ο διαδιαλεκτισμός να εφαρμοστεί ως σχολική πρακτική με τη βοήθεια εκπαιδευτικών, γλωσσολόγων αλλά κυρίως του ίδιου του κράτους.

Το γενικότερο ερώτημα, ωστόσο, που τίθεται είναι αν οι ίδιοι οι μαθητές/ οι ίδιες οι μαθήτριες διατίθενται να χρησιμοποιήσουν το τοπικό τους ιδίωμα μέσα στην τάξη: μαθητές και μαθήτριες, όπως έχουν αποδείξει ήδη και σχετικές έρευνες⁴, ακολουθούν τα κυρί-

αρχα μεταπραγματολογικά στερεότυπα, θεωρώντας τον ομιλητή/ την ομιλήτρια που δεν μιλά την κυρίαρχη ποικιλία αλλά μόνο το τοπικό ιδίωμα γλωσσικά «απροσάρμοστο/ -η»⁵. Μάλιστα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι μαθητές/ μαθήτριες θεωρούν ασύμβατη τη χρήση της γεωγραφικής ποικιλίας στην τάξη (βλ. Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη υπό έκδοση).

Γι' αυτό και πρέπει οι μαθητές/ μαθήτριες –ειδικά των πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης– να βοηθηθούν από τους εκπαιδευτικούς, αφενός για να αναπτύξουν «κριτικό γραμματισμό», για να μην δέχονται άκριτα τα κυρίαρχα στερεότυπα (ό.π.), αφετέρου για να νιώσουν εμπιστοσύνη, ώστε να αρχίζουν να εκφράζονται/ επικοινωνούν στο τοπικό τους ιδίωμα, εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι. Ο εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά «μέσω μιας ενημερωμένης, πληροφορημένης και όχι αδαούς «συμμάθειας» (Χριστίδης 2001: 268).

Με άλλα λόγια απαιτείται ενημέρωση για τη γλωσσική γεωγραφική πολυμορφία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους της διαλεκτικής διδασκαλίας. την οποία πρέπει να αναλάβουν ειδικευμένοι γλωσσολόγοι, κυρίως διαλεκτολόγοι, καθώς ένα από τα πολύ σημαντικά έργα τους –πέραν της έρευνας– είναι η διάχυση της γνώσης τους στη σχολική κοινότητα αλλά και εν γένει στην κοινωνία.

Σημειώσεις

1. Το πρόγραμμα, για το οποίο υπεύθυνη είναι η καθ. Αγγ. Ράλλη, λέγεται «Καταγραφή, μελέτη και χαρτογράφηση της Διαλεκτικής Ποικιλίας της Λέσβου (Νοέμβριος 2010 – Δεκέμβριος 2016). Γενική Γραμματεία Αιγαίου και Νησιωτικής Πολιτικής» (βλ. <http://imgd.philology.upatras.gr/index.php/el/current-research-projects>).
2. Για τη διάκριση ασκήσεων δομικής και επικοινωνιακής/ κειμενοκεντρικής προσέγγισης, βλ. Ιορδανίδου & Σφυρόερα (2007²: 21-22).
3. Παραθέτουμε το απόσπασμα όπως ακριβώς παρατίθεται στο βιβλίο. Μόνη μας παρέμβαση είναι η ενσωμάτωση μέσα στο κείμενο των ερμηνευμάτων στο ιδιοματικό λεξιλόγιο.
4. Σύμφωνα με τους Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη (υπό έκδοση), η συντριπτική πλειοψηφία μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν απαγορευτική τη χρήση του τοπικού γλωσσικού ιδιώματος στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και απίθανο να μιλήσει σε διάλεκτο ο καινούργιος δάσκαλος/ η καινούργια δασκάλα τους.
5. Βλ. Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη (2015: 76).

Βιβλιογραφία

- Adger C.T., Wolfram, W. & Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ακαδημία Αθηνών. (2008). *Οι νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες και η μελέτη τους στο Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων - ΙΑΝΕ της Ακαδημίας Αθηνών* (βιβλίο και CD-ROM με μετάφραση στην αγγλική και γαλλική γλώσσα). Αθήνα. (εκτός εμπορίου)
- Αναστασέλλης, Σ. (1975). *Βλουτίνα Γιαπρακάδινα*. Μυτιλήνη.

- Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β. & Παντίδου, Γ. (2010). Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου, (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»* (Διαθέσιμο on line: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>).
- Άνωνυμος, (1872). Γλωσσάριον Λέσβιον. *Νεοελληνικά Ανάλεκτα περιοδικῶς ἐκδιδόμενα τοῦ Φιλολογικοῦ Συλλόγου Παρνασσοῦ* τόμος Α΄, φυλλάδιον Ζ, 385-429. (= [1973], φωτομηχανική ανατύπωση. Αθήνα: Καραβίας).
- Αρχάκης, Α. Φτερνιάτη, Α. & Τσιάμη, Β. (2015). Η γλωσσική Ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 67-94, Αθήνα: Gutenberg.
- Cristian, D. (1997). Vernacular dialects in U.S. schools. *Cal Digest (May 1997)*, 43-44.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική Ποικιλία. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*, (επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης), 54-57. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Θεολογίτης Β., Ουγιάρογλου, Στ., Παπασάββα, Αικ. & Μπότσαρης, Ι. (2009). Διαδικτυακό λεξικό γλωσσικών ιδιωμάτων του Θέρμου και της ευρύτερης περιοχής». Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου για της ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, 481-487, τόμ. Α΄. Σύρος: Ερμούπολη.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007²). *Διδακτική μεθοδολογία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κακριδής, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (χ.χ.). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση, 1-7 (Διαθέσιμο on line: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/1/>)
- Κανδηλάπη, Κλ. (2005). Επίσημη γλώσσα, Τοπική διάλεκτος, Εκπαίδευση. *Διάλογος* [περιοδική έκδοση της Ένωσης Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου (Ε.Φ.Ν.Η.), Ηράκλειο Κρήτης], τεύχ. 17 (Οκτώβριος 2005), 143-148.
- Κανιμάς, Χ. (2013). Τι να τα κάνω τα καλά. Στο Γ. Χατζηβασιλείου (επιμ.) *Θέατρο. Ηθογραφικά Σύμμεκτα*. Αθήνα.
- Καραντζή, Χρ. (2011). Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»*, 30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011, 446-454, (Διαθέσιμο on line: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=1119&language=el_GR)
- Καρατζάνης, Χ. (1984). *Πολιχνιάτικα ιστορήματα*. Μυτιλήνη: χ.ε.
- Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα* 58:7-25
- Κατσούδα, Γ. (2012). Διαλεκτική Λεξικογραφία: Επισκόπηση και Ζητήματα. *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 26, 77-159.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (2008). *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κορρέ Ειρ. (2011). Τοπικά ιδιώματα και γλωσσική διδασκαλία: οδοί συλλειτουργίας. *Ναζιακά* 1, 403-413.
- Kretschmer, P. (1905). *Der heutige lesbische Dialekt verglichen mit den ubrigen nordgriechischen Mundarten*. (Kaiserliche Akademie der Wissenschaften. Schriften der Balkankommission. Linguistische Abteilung III. Neugriechische Dialektstudien I.) Vienna: Hoelder.
- Μακρογιάννη, Τ., Μιχάλης, Αθ. & Καζούλη, Β. (2009). Διάλεκτοι και Εκπαίδευση. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, 1-11.
- Μηγάς, Αντ. (2006). *Θεατρικά*, τόμοι Α-Β. Αθήνα.

- Μιχάλης, Αθ. (2005). Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι και η διδασκαλία τους. Στο *Άνθη Φιλίας (τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Κωνσταντίνο Μηνά)*, 267-278. Αθήνα: Διεθνές Κέντρο λογοτεχνών και μεταφραστών Ρόδου «Κύματα των τριών θαλασσών».
- Ντίνας, Κ. Δ. & Ζαρκογιάννη, Ε. Χ. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*, Θεσσαλονίκη University Studio Press.
- Παπαζαχαρίου, Δ. Φτερνιάτη Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (υπό έκδοση). Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές Δημοτικού. Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας (25-28 Σεπτεμβρίου 2014, Πάτρα)*.
- Παπάνης Δ. & Παπάνης, Ι. (2000²). *Λεξικό της αγιασώτικης διαλέκτου (ερμηνευτικό -ετυμολογικό). Λεσβιακή λαογραφία* (δεύτερη έκδοση, βελτιωμένη, επανυξημένη) Μυτιλήνη: Δήμος Αγιάσου.
- Παπαπαύλου Α. & Κουρίδου, Θ. (2012). Διδιαλεκτισμός και μεταγλωσσική ευαισθητοποίηση. Στο Α. Παπαπαύλου (επιμ.) *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*, 99-124. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαπαύλου, Α. (2012). Γλωσσικός σχεδιασμός σε δράση: Αναζητώντας ένα βιώσιμο διδιαλεκτικό πρόγραμμα. Στο Α. Παπαπαύλου (επιμ.) *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*, 44-77. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παύλου Π. & Παπαπαύλου, Α. (2012). Στάσεις απέναντι στη χρήση της κυπριακής διαλέκτου στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου. Στο Α. Παπαπαύλου (επιμ.) *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*, 159-171. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλαδή, Μ., Οκαλίδου, Α. & Παπαγεωργίου, Β. (2011). Διαλεκτική παρέισφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών. *Γλωσσολογία* 19, 23-31.
- Rickford, J. R. & Rickford, A. E. (1995). Dialect readers revisited. *Linguistics and Education* 7, 107-128.
- Siegel, J. (1997). Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance? *Applied Linguistics* 18, 86-100.
- Σκούρτου, Ε. (2009). Η Γλωσσική Πολυμορφία στο Ελληνικό Σχολείο - Αντιφάσεις και Προοπτικές. Στο Ν. Ασκούνη, & Α. Αδρούσου, (επιμ.) *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). "Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments". *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV.
- Τζαβάρας, Ξ. (2007). Εκπαίδευση & Νεοελληνικά Ιδιώματα στη Ρόδο. *Ήρινα* 1, 134-139.
- Τζαβάρας, Ξ. (2011). Γλωσσική επαφή και εκπαιδευτική διαδικασία. *Σύνδεσμος Φιλολόγων Δωδεκανήσου*. (Διαθέσιμο on line: <http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/x-tzabaras-glwssikh-epafh-kai-ekpaideftikh-diadikasia.html>)
- Τσιπλάκου, Στ. & Χατζηγιάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 617-629.
- Τσοκάρου-Μητσιώνη, Ε. (1998²). *Παλιές ιστορίες απ τν Αγιασιού*. Μυτιλήνη.
- Τσοκάρου-Μητσιώνη, Ε. (2001). *Τα θηρίαν βάλαν του Ζυμαρντόν*. Αθήνα.
- Τσοκάρου-Μητσιώνη, Ε. (2002) *Εγ(ί)τσεινα τα έρμα τα χρόνια. Απ' το ημερολόγιο μιας εξόριστης*. Αθήνα.
- Τσοκάρου-Μητσιώνη, Ε. (2008). *Γη τελευταία βόμβα*. Μυτιλήνη.
- Χριστίδης, Α.Φ. (2001). Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*, 264-269 Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Wheeler, R & Swords, R. (2006). *Codeswitching: Teaching Standard English in Urban Classrooms*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wheeler, R. (2005). Code-switch to teach Standard English. *English Journal* 94, 108-112.
- Wheeler, R. (2008). Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership* 4, 54-58.

- Wolfram W. (1998). Dialect awareness and the study of language. In A. Egan-Robertson & D. Bloome (eds.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, 167-190. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Wolfram W. (1999). Dialect awareness programs in the school and community. In R. Wheeler (ed.) *Language Alive in the Classroom*, 47-66. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wolfram, W. & Friday, W. C. (1997). The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 65, 143-154.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις:

<http://www.xanthi.ilsp.gr/mnemeia/whatdial.aspx>.

Παράγοντες αποτυχίας της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: μια βιβλιογραφική επισκόπηση

Ιωάννα Συρίου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπυριδούλα Κατσαντώνη

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παρασκευή-Ιωάννα Λουκέρη

Neue Schule Athen

Περίληψη

Αν και πολλοί ερευνητές της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών μεταβλητών, η εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα προκάλεσε έντονες κριτικές και αμφισβητήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά της. Στόχος αυτής της εργασίας είναι η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που προκάλεσαν την αντίδραση στην εκπαιδευτική αυτή αλλαγή. Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα συνιστά μια σημαντική καινοτομία στη διαδικασία για τη διασφάλιση της ποιότητας και της βελτίωσης του σχολείου. Αφορά στη διαμόρφωση κοινής συλλογικής δέσμευσης και αντίληψης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση που βασίζεται σε υψηλό επίπεδο αλληλοϋποστήριξης αλλά και στήριξης από στελέχη και εμπειρογνώμονες της εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε μια διαδικασία η οποία είναι δίκαιη, ανοικτή, ηθική και δημοκρατική.

Η κ. Ιωάννα Συρίου είναι Διευθύντρια του 42ου Γυμνασίου Αθήνας και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η Σπυριδούλα Κατσαντώνη είναι Προϊσταμένη του ΚΕΔΔΥ Αττικής και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η Παρασκευή-Ιωάννα Λουκέρη είναι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Neue Schule Athen

Abstract

Although many researchers in education argue that the use of the results of educational evaluation enhances the quality of education through the improvement of all educational variables, the introduction of educational evaluation in Greece provoked heavy criticism and controversy on its effectiveness. The aim of this work was to search for those factors that caused the reaction to this educational change. The literature review showed that the development of an evaluation culture in the school community is a major innovation in the process of quality assurance in education and school improvement. It seeks the establishment of a common collective commitment and understanding of evaluation in the educational context based on mutual support among teaching staff and provision from educational advisors and experts, so that the school community engages in an evaluation process which is fair, open, ethical and democratic.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι και πλέον χρόνια παρατηρούνται τεράστιες αλλαγές στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εξαιτίας της διεύρυνσης τόσο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γενικά όσο και της έρευνας στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης. Αποτέλεσμα αυτής της δυναμικής είναι η αύξηση εκ μέρους των εμπλεκόμενων στην «εν γένει» εκπαιδευτική διαδικασία του ενδιαφέροντος τόσο για την λογοδοσία όσο και για την αυτοβελτίωση των σχολείων.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η ανάληψη από τα σχολεία της ευθύνης για την αξιολόγησή τους και τον έλεγχο της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών συνιστά μέγιστη προτεραιότητα και εγγενή διαδικασία για την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα σε πολλές οικονομικά αναπτυγμένες χώρες. Επισημαίνεται ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ήδη εφαρμόζονται διάφορες μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που άμεσα ή έμμεσα αποβλέπουν στη βελτίωση του σχολείου (Λουκέρης & Συρίου, 2007).

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου με ακρίβεια και τρόπο κοινά αποδεκτό προσκρούει στην περιπλοκότητα της έννοιας, η οποία οφείλεται κυρίως στην πολυσημία της. Ωστόσο, οι διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις αντικατοπτρίζουν το έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής κοινότητας για την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα νέα κοινωνικά δεδομένα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του απαρτίζεται από διαφορετικά υποσυστήματα-οντότητες, κάθε ένα από τα οποία «θεωρεί» την ποιότητα της εκπαίδευσης με διαφορετικό

τρόπο. Συνεπώς, η ποιότητα προσεγγίζεται και ερμηνεύεται σύμφωνα με την οπτική είτε των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος -σε ατομικό επίπεδο- είτε της κοινωνίας στο σύνολό της (Scheerens, 2004).

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική κοινότητα (φορείς χάραξης εθνικής πολιτικής, στελέχη εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μαθητών) διατυπώνει διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, αν και υπάρχει σύγκλιση ενδιαφέροντος σχετικά με τα αποτελέσματά της.

Στο πλαίσιο ενός πιο αντικειμενικού και επιστημονικού προσδιορισμού της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ο Scheerens (2004) παρουσίασε μια διαφορετική προσέγγιση για τη βελτίωσή του, μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησής του, οι οποίες αποβλέπουν στην αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης μέσα από ένα στρατηγικό σχεδιασμό. Σύμφωνα με τον Scheerens (ό.π.), η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να ερμηνευθεί ως ενταγμένη σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση είτε ως παραγωγικό είτε ως αυτοαναφορικό ή αυτοποιητικό σύστημα.

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια κυρίως στην Ευρώπη για να δηλώσει μια συστηματική και διαφανή διαδικασία αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές του σχολείου, η οποία έχει διαμορφωτικό προσανατολισμό, αποβλέπει να βελτιώσει την μάθηση του μαθητή και αντιμετωπίζει τόσο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία όσο και το ίδιο το σχολείο ως οργανισμό. Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται συμφωνία των περισσότερων ερευνητών ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της βελτίωσης του σχολείου, αποτελεί συμμετοχική και αυτονόητη διαδικασία, εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρεται σε μια διαρκή και σκόπιμη λειτουργία, που ξεκινά ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, συμπορεύεται με αυτή, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει μέσα από ένα ευέλικτο πλαίσιο διαρκών προσαρμογών (Devos, 1998 Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005· Macbeath et al., 2005· Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002· Λουκέρης, 2013). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει πλέον εστιασθεί στις εσωτερικές κυρίως διαδικασίες και όχι στον εξωτερικό έλεγχο, με στόχο την ανάπτυξη και την ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο υπογραμμίζεται και η σπουδαιότητα των αξιών και των πεποιθήσεων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και η σημασία των κυκλικών διαδικασιών με έμφαση στην οργανωσιακή μάθηση. Η μελέτη αυτών των πολύπλοκων εσωτερικών διαδικασιών απαιτεί μεθοδολογικές προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας και τεχνικές αξιολόγησης αυθεντικής μορφής, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, οι ανοικτές συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης.

1.1 Αντικείμενο και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται κυρίως στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001), κερδίζει όλο και περισσότερο

έδαφος στην εκπαίδευση. Η προσοχή των ερευνητών έχει στραφεί στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου και δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική κουλτούρα, στο ήθος, στην ηγεσία και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα (McBeath & McGlynn, 2002).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει τον καθορισμό του αντικειμένου και του σκοπού της αξιολόγησης, των κριτηρίων και των διαδικασιών υλοποίησής της και των φορέων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις, τουλάχιστον, παραμέτρους:

- τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για την διδασκαλία και τη μάθηση,
- την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους,
- τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και
- τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο αξιολόγησης σύμφωνα με τους Davidoff και Lazarus (2002) μπορεί να αποτελούν:

α) Το σχολείο ως οργανισμός:

κουλτούρα, ταυτότητα, στρατηγική, δομή και διαδικασίες, τεχνική στήριξη, ανθρωπίνι πόροι, ηγεσία, διαχείριση και διακυβέρνηση, και περιβαλλοντικά θέματα.

β) Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου:

φιλοσοφία, σκοποί, στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα-περιεχόμενο-διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές-υλικό-διαδικασίες αξιολόγησης-υλικοτεχνική υποδομή-ανθρωπίνι πόροι-διαδικασίες επιλογής-οικονομικοί πόροι- διαχείριση του συνόλου του προγράμματος σπουδών.

γ) Οι εκπαιδευτικοί με έμφαση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους (διαμορφωτική ή εξελικτική αξιολόγηση).

Οι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου σχετίζονται με τη *λήψη αποφάσεων*, τη *βελτίωση*, την *εσωτερική λογοδοσία* και τον *επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και των στελεχών* (Nevo, 2002). Στο σχολείο οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται όχι μόνο από τους διευθυντές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το διδακτικό υλικό και για το σχολείο στο σύνολό του. Η *βελτίωση* του σχολείου αποτελεί αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας. Βασική προϋπόθεση είναι να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες τέτοιες, ώστε να ανταποκρίνεται και να διαχειρίζεται τις αλλαγές οι οποίες προκύπτουν ως επακόλουθο της αυτοαξιολόγησής του. Η βελτίωση του σχολείου πρέπει να στηρίζεται στην διαμορφωτική αξιολόγηση και αφορά:

- τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στη μάθηση,
- τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους,

- το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να επικαιροποιείται συνεχώς, και
- το σχολείο στο σύνολό του, το οποίο πρέπει να βελτιώνεται διαρκώς ως απάντηση στις απαιτήσεις για καινοτομία και εκσυγχρονισμό.

Η εσωτερική λογοδοσία αναφέρεται στην πληροφόρηση αποκλειστικά των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών με στόχο την ανατροφοδότησή τους, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα της αξιολόγησης. Αναπόσπαστο μέρος του έργου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία είναι να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να αξιολογεί το έργο του, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στην αξιολόγηση του σχολείου, έχοντας ως κύριο στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών του, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους και τις διαθέσιμες ευκαιρίες και επιλέγοντας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές. Το σχολείο οφείλει να εμπλέκει τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του σχολείου καθιστώντας τον ενεργό συμμετοχο παρά παθητικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί με την υιοθέτηση των εργαλείων της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αποκτούν αυτεπίγνωση και γίνονται πιο στοχαστικοί και περισσότερο αυτοκριτικοί (Λουκέρης, Κατσαντώνη Συρίου 2009).

1.2 Θεσμικό πλαίσιο

Μέχρι το 1982 στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιορίστηκε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές με τη μορφή εκθέσεων που λειτούργησαν ως ελεγκτικός, επιλεκτικός και συμμορφωτικός μηχανισμός (Χαρακόπουλος, 1999). Το Υπουργείο Παιδείας με το νόμο 1304/82 κατήργησε νομοθετικά τον θεσμό του επιθεωρητή και εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας όσο και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Με τον νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο όρος καθιερώθηκε επίσημα και στο σχέδιο ΠΔ/1988, άρθρο 1, αναφέρεται ότι: *με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ στο ΠΔ 320/1993, ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά.*

Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι *ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.* Με την Υ.Α. Δ2/1938/27-2-1998 ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης ως: *η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής*

επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης.

Στον Νόμο 2986/2002 γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Στον Νόμο 3848/2010, το άρθρο 32 αναφέρεται στον *Προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*, ενώ με την Εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, με θέμα *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*, καθορίστηκε η διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου.

Στο άρθρο 50 του 3966/2011 ορίζεται η *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους*. Τέλος, με την Υ.Α. 15-3-2013, *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται, επίσης, η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο. Όλο το νομοθετικό πλαίσιο παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

1.3 Πιλοτικά προγράμματα

Η πρώτη προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην Ελλάδα έγινε κατά τα έτη 1997-1999. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *Socrates III.3.1.*, ανέλαβε το συντονισμό του Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για τη Αξιολόγηση της Ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 5 σχολεία από την Ελλάδα – 3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια – και 96 ακόμα σχολεία από 17 Ευρωπαϊκές χώρες, καθένα από τα οποία χαρακτηριζόταν για την διαφορετική δομή και το διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρό του. Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο *κριτικός φίλος* ανέλαβε την καθοδήγηση της ομάδας, η οποία απέβλεπε στο να καταλήξει σε ένα συναινετικό αποτέλεσμα με τη συνεχή αναζήτηση στοιχείων, την τεκμηρίωση των κρίσεων των μελών και την υποστήριξη των απόψεών τους με έγκυρες και

αξιόπιστες πληροφορίες. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση δεν ήταν αυτοσκοπός αλλά απλώς η αφετηρία μιας ευρύτερης διαδικασίας στην οποία συμμετείχαν διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς και μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους επί ίσοις όροις (Macbeath et al., 2005).

Το δεύτερο πειραματικό πρόγραμμα με θέμα: *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα* (1997-2000) υλοποιήθηκε στην Ελλάδα από το τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (Σολομών, 1999). Αντικείμενο του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση, η δοκιμή και η αξιολόγηση ενός προτύπου πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με την κεντρική θέση του προγράμματος, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βελτιωθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη του προβληματισμού και τη δραστηριοποίηση της σχολικής κοινότητας και των ποικίλων παραγόντων που τη συναποτελούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος έγινε επιμόρφωση-υποστήριξη των συμμετεχόντων και παράλληλα, δημιουργήθηκε το *Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης*, το οποίο περιλάμβανε το *Λογισμικό καταγραφής των στοιχείων του σχολείου* και το *Παρατηρητήριο Αξιολόγησης*. Από τα αποτελέσματα των δυο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006).

2. Μεθοδολογία

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η βιβλιογραφική διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν στην αποτυχία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία επελέγη ως μεθοδολογία για τη συγκεκριμένη εργασία από καθαρά επιστημολογική οπτική είναι έργο δευτερογενές και αποτελεί επεξεργασία πρωτογενών πηγών γνώσης, οι οποίες μπορεί να είναι εμπειρικές, θεωρητικές, κριτικές/αναλυτικές ή μεθοδολογικές ως προς τη φύση τους. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική επισκόπηση επιχειρεί να περιγράψει, να αξιολογήσει, να διασαφηνίσει, να συνοψίσει και/ή απλά να συμπεριλάβει το περιεχόμενο των πρωτογενών πηγών σε ένα επιστημονικό κείμενο (Cooper, 1988).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία, επειδή εξ ορισμού ενέχει μια οριοθέτηση, υποκρύπτει εγγενείς περιορισμούς, οι οποίοι όμως αποδεικνύονται χρήσιμοι, γιατί υποδεικνύουν την αναγκαιότητα νέων αναζητήσεων. Τα γνωστικά κενά που διαπιστώνονται μέσα από τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών επιβάλλουν έμμεσα νέους προβληματισμούς για τους ερευνητές, τα οποία τους καθοδηγούν στην έρευνά τους.

Στην παρούσα εργασία η επισκόπηση εστίασε περισσότερο στη σύγχρονη βιβλιογραφία και προσπάθησε να συμπεριλάβει οποιαδήποτε γνωστική πηγή ήταν σχετική με τα αίτια που

προκαλούν την αντίδραση στην υλοποίηση οποιασδήποτε προσπάθειας εισαγωγής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την εκπόνηση της βιβλιογραφικής επισκόπησης αρχικά έγινε *εξοικείωση των ερευνητών* με το αντικείμενο της επισκόπησης μέσα από μια εποπτική σύλληψη του θέματος από πρόσφορες πηγές, *χαρτογραφήθηκαν* οι περιοχές προβληματισμού, *συνελέγησαν* οι βιβλιογραφικές πηγές προς μελέτη, *επελέγησαν* οι πηγές που ήταν περισσότερο σχετικές με βάση τα κριτήρια, *καταγράφηκαν* οι πιο σημαντικές πληροφορίες, και, τέλος, έγινε *θεματική ταξινόμηση* του υλικού που συλλέχθηκε.

3. Παράγοντες αποτυχίας στην εισαγωγή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου

Ήδη από τις πιλοτικές εφαρμογές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα καταγράφηκαν αντιδράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας οι οποίες καταδεικνύουν ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι *ζήτημα τεχνικής απόφασης* στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998). Οι αντιδράσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δημιούργησαν έντονο προβληματισμό σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την έννοια, τους στόχους, τις λειτουργίες της, τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Οι Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton και Kleiner (2007) υποστηρίζουν ότι η στρατηγική μάθησης των ατόμων και του εκπαιδευτικού οργανισμού στηρίζεται σε δυο βασικές αρχές, τα στοιχεία των οποίων αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται και αποτελούν τις ορατές εκφάνσεις των πρωτοβουλιών των ατόμων ή των ομάδων για αλλαγή στον οργανισμό:

- την οργανωσιακή αρχιτεκτονική (organizational architecture) και
- την βαθυστόχαστη μάθηση (deep learning).

Η οργανωσιακή αρχιτεκτονική εμπεριέχει τρία ουσιώδη στοιχεία: *τις κατευθυντήριες ιδέες (Guiding Ideas)*, *τη θεωρία, τις μεθόδους και τα εργαλεία (Theory, Methods and Tools)* και *τις Καινοτομίες στο σύστημα (Innovations in Infrastructure)*, τα οποία αποτελούν το λιγότερο σταθερό αλλά πιο εύκολα προσβάσιμο πεδίο δράσης του οργανισμού. Καθένα από τα παραπάνω στοιχεία θεωρείται απαραίτητο στον οργανισμό, ώστε τα άτομα ή οι ομάδες να έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις νέες δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για τη βαθύτερη μάθηση και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της κατεύθυνσης και του σκοπού.

Αντίθετα, *ο κύκλος βαθυστόχαστης μάθησης* αποτελεί τον πυρήνα της βιώσιμης αλλαγής στον οργανισμό και αναφέρεται στις νέες δεξιότητες και δυνατότητες, τις νέες στάσεις και πεποιθήσεις και την ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση από τα μέλη του οργανισμού για την αναγκαιότητα της αλλαγής. Σε αυτό το πεδίο διαρκούς αλλαγής, τα άτομα ή οι ομάδες,

παράλληλα με την ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, αναπτύσσουν νέα αντίληψη και διαμορφώνουν νέες πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με την επιδιωκόμενη αλλαγή. Η ενεργοποίηση του κύκλου προκαλεί την αλλαγή στον τρόπο σκέψης, δράσης και αλληλεπίδρασης των ατόμων και, τελικά, διαμορφώνεται νέα κουλτούρα. Οι αλλαγές στον κύκλο βαθυστόχαστης μάθησης είναι συχνά αόρατες και δύσκολο να πραγματοποιηθούν, αλλά, όταν επέλθουν στον οργανισμό, είναι πολύ σημαντικές και έχουν μόνιμο χαρακτήρα.

Αυτή η ιδέα συμφωνεί με την αντίληψη του Senge (1990) για τα *νοητικά μοντέλα* τα οποία είναι οι βαθιά ριζωμένες παραδοχές, γενικεύσεις ή ακόμη και εικόνες που επηρεάζουν το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και πώς αναλαμβάνουμε δράση. Οι εσωτερικευμένες αυτές εικόνες για τον κόσμο συχνά προκαλούν ανησυχία και δημιουργούν ένα αίσθημα απειλής στο εκπαιδευτικό προσωπικό που δεν του επιτρέπουν την υποστήριξη των θέσεων και απόψεών του και την έκφραση των προβλημάτων, των φόβων, των ανησυχιών και των ερωτημάτων του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αντιδράσεις που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου οφείλονται κυρίως στη βίαιη εισαγωγή του θεσμού στη σχολική κοινότητα που προκάλεσε αισθήματα, όπως απειλή, συντήρηση, άμυνα, αβεβαιότητα ή δυσπιστία. Αυτά τα αισθήματα έδρασαν ως ανασταλτικοί παράγοντες σε κάθε προσπάθεια υλοποίησης της αξιολόγησης στο σχολείο, καθώς δεν δόθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα η δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες και μια θετική αντίληψη σχετικά με την αξιολόγηση, να διαμορφώσει νέες πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με την επιδιωκόμενη αλλαγή και να αποκτήσει μια κουλτούρα αξιολόγησης.

Σε αυτό το αποτέλεσμα συνέτεινε, επίσης, η πλημμελής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδεολογία και τις αξίες της συγκεκριμένης αλλαγής, η οποία δεν κατόρθωσε να άρει τις αρνητικές εμπειρίες των παλαιότερων στην εκπαίδευση, εξαιτίας ιδίως της εφαρμογής του επιθεωρητισμού μέχρι το 1982 στην Ελλάδα, αλλά ούτε και τις διαφωνίες των νεότερων που αισθάνθηκαν να μειώνεται η δύναμη και η ελευθερία τους (Λουκέρης, 2013). Επιπλέον, η ανεπάρκεια πόρων και μέσων, καθώς και η έλλειψη ικανής επιστημονικής κατάρτισης στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, πρέπει να συνυπολογιστούν στους παράγοντες που όξυναν τις σχέσεις και δημιούργησαν αρνητικό κλίμα αναφορικά με την αξιολόγηση στη σχολική κοινότητα.

4. Προτάσεις για την αντιμετώπιση της αντίδρασης στην Α.Ε.Ε.

Είναι, επομένως, σαφές ότι η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της οποίας απαιτείται, εκτός των άλλων, η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για τη βελτίωση του σχολείου, η δέσμευση όλων των μελών της κοινότητας στην αλλαγή, η αξιοποίηση αναστοχαστικών διαδικασιών, η αμφίδρομη επικοινωνία, η διάθεση για μάθηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Επιπλέον, ο ρόλος του περιβάλλοντος στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικός για την επιτυχία της. Η ύπαρξη, για παράδειγμα, υποστηρικτικής ηγεσίας και η διάθεσή της για παραχώρηση εξουσιών στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στη δημιουργία ενός συνεργατικού συλλογικού πλαισίου μέσα στο οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να δρουν και να εκφράζονται ελεύθερα. Επιπροσθέτως, ο σαφής προσδιορισμός του αντικειμένου της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο ανάπτυξης οποιουδήποτε σχεδιασμού για την αξιολόγηση. Βοηθά στον καθορισμό του είδους των πληροφοριών που θα συλλεγούν και του τρόπου ανάλυσής τους, καθώς και στην αποσαφήνιση και την επίλυση των διενέξεων σχετικά με τις αξίες και των εν δυνάμει απειλών προς τους φορείς και όσους είναι πιθανό να επηρεασθούν από την αξιολόγηση (Guba & Lincoln, 1981).

Τέλος, ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης πρέπει να καθορίζεται ύστερα από διαβούλευση με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συλλογή των διαφορετικών απόψεων και ανάλυση των απόψεων αυτών, ώστε να διατυπωθεί με σαφήνεια ο σκοπός που θα αποτελέσει το όραμα του σχολείου. Ο σκοπός πρέπει να είναι επιτεύξιμος και οι εμπλεκόμενοι να αισθάνονται ότι εξυπηρετεί τις αναπτυξιακές προτεραιότητές τους.

Σύμφωνα με τους Vanhoof, Van Petegem, και De Maeyer (2009) για τη μείωση της αρνητικής αντίδρασης στη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απαιτούνται:

- η δημιουργία ενός σαφούς πλαισίου επικοινωνίας κατά την διάρκεια των διαφόρων φάσεων της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης,
- η ανάπτυξη των επαγγελματικών και ατομικών ικανοτήτων των μελών και των ομάδων του σχολείου,
- η συμμετοχή των ενδιαφερομένων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- η προσήλωση των συμμετεχόντων σε σαφείς στόχους,
- η ικανότητα του σχολείου να πιστοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων και να τις λαμβάνει υπόψη κατά τη διαδικασία της διαδικασίας αξιολόγησης,
- η ικανότητα του διδακτικού προσωπικού και του σχολείου να προσεγγίζουν συστηματικά και αυτοκριτικά τις δράσεις τους,
- η ικανότητα του σχολείου να προσεγγίζει τα θέματα της αυτοαξιολόγησης με συστημικό και ενιαίο τρόπο,
- η ικανότητα του σχολείου να αποστασιοποιείται από τις παραδοσιακές πρακτικές και να δημιουργεί ευκαιρίες για καινοτομίες.

Με στόχο την διαμόρφωση μιας θετικής κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton και Kleiner (2007) πρότειναν ένα μοντέλο σχολείου που μαθαίνει, το οποίο αποβλέπει:

- στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας,
- στην παροχή συνεχούς επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό,
- στην ανύψωση του ηθικού και

- στην εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την διαδικασία αξιολόγησης.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου που μαθαίνει οφείλεται στην προώθηση της ενεργητικότητας έναντι της παθητικότητας, της αυτονομίας έναντι της εξάρτησης, της ευελιξίας έναντι της αυστηρότητας, της συνεργασίας έναντι του ανταγωνισμού, της ανοικτότητας έναντι της κλειστότητας και της δημοκρατικής αναζήτησης έναντι των αυταρχικών απόψεων (Morgan, 1986). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα και να προσανατολιστούν στην εξεύρεση όλων των πιθανών υλοποιήσιμων στρατηγικών, όταν εργάζονται σε ένα περιβάλλον όπου υποστηρίζεται η ανεκτικότητα, η αμοιβαία στήριξη και η εμπιστοσύνη.

Επομένως, για να εδραιωθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία οι εκπαιδευτικές αρχές οφείλουν να φροντίσουν ώστε τα παρακάτω στοιχεία να εμφυτευθούν σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής:

- Διαμόρφωση οράματος το οποίο η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει και στη συνέχεια μεταλαμπαδεύει σε όλες τις ομάδες μέσα στην σχολική κοινότητα.
- Κατανόηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης που θα επιτρέψει στα σχολεία να υλοποιήσουν προγράμματα και να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στις κοινωνικές αλλαγές με τρόπο πρακτικό και ουσιαστικό.
- Πίστη στην αξιολογική διαδικασία που αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση του σχολείου και καλλιεργεί αναστοχαστικές πρακτικές. Η εσωτερική αξιολόγηση απαιτεί την αλλαγή παραδείγματος (paradigm shift) στη κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας του σχολείου.
- Εμπιστοσύνη προς το διδακτικό προσωπικό του σχολείου από όλα τα επίπεδα διοίκησης έτσι ώστε όταν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- Έμφαση στο ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης ως φορέων αποτελεσματικής αλλαγής. Η ανάπτυξη μιας επιτυχημένης στρατηγικής αξιολόγησης απαιτεί τόσο την «από πάνω προς τα κάτω» (top down) όσο και την «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up) υποστήριξη της διαδικασίας.
- Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζεται από τη διοίκηση μέσα από την ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση και την ενθάρρυνση για συνεισφορά από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.
- Κίνδυνος υποτίμησης της βιωσιμότητας της διαδικασίας αξιολόγησης, ο οποίος μπορεί να αποφευχθεί με την ενθουσιώδη υποστήριξη και μακροπρόθεσμη δέσμευση όλων για την επίτευξη του σκοπού.
- Απόκτηση δεξιοτήτων από τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ώστε τόσο η αξιολόγηση να ενσωματώνεται σταδιακά στην κουλτούρα του σχολείου.

5. Αντί Επιλόγου

Η ολοένα αυξανόμενη απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας για αξιολόγηση σε όλους τους τομείς του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, συμπεριλαμβανόμενου του εκπαιδευτικού συστήματος και των υποσυστημάτων του, διαμορφώνει νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας *κουλτούρας αξιολόγησης*, η οποία αποτελεί μια σημαντική καινοτομία στη διαδικασία για τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωση του σχολείου και αναφέρεται σε μια αξιοσημείωτη μετασηματιστική διεργασία στο εσωτερικό του. Η κουλτούρα αξιολόγησης εντάσσεται στο πλαίσιο των παραμέτρων, συνθηκών, εννοιών και καταστάσεων που περιβάλλουν και καθορίζουν το σχολείο ως σύστημα, επηρεάζεται από τους περιορισμούς των υπαρχουσών ιδεολογιών, συνθηθειών, πρακτικών και σχέσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και αφορά:

- στη διαμόρφωση μιας κοινής και συλλογικής δέσμευσης για την εισαγωγή της εσωτερικής αξιολόγησης στο σχολείο με στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση του έργου του
- στην αποσαφήνιση της έννοιας της *αξιολόγησης* και στην ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για το ρόλο της στο σχολείο, ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων που, συνήθως, προκαλούν την αρνητική στάση που μερικές φορές δείχνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων
- σε μια συμμετοχική διαδραστική μορφή αξιολόγησης με υψηλό επίπεδο αλληλοϋποστήριξης αλλά και στήριξης από τα στελέχη και εμπειρογνώμονες σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση και
- σε μια διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται ως δίκαιη, ανοικτή, ηθική και δημοκρατική (McMamara, O'Hara, Boyle, & Sullivan, 2009).

Βιβλιογραφία

- Cooper, H. M. (1988). The Structure of Knowledge Synthesis. *Knowledge in Society* , σσ. 104-126.
- Davidoff, S., & Lazarus, S. (2002). *The Learning school: An Organisation Development Approach*. Cape Town : Juta.
- Davidoff, S., & Lazarus, S. (2002). *The Learning school: An Organisation Development Approach*. Cape Town : Juta.
- Devos, G. (1998). Conditions and Caveats of Self-Evaluation: The Case of Secondary Schools. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego,CA.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* , 13 (3), σσ. 291-325.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πως άλλαξαν όλα*. (Δ. Μαρία, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Mcbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο
- McBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* (Κ. Myers, & J. McBeath, Επιμ.) London & N. York: Routledge Falmer
- McMamara, G., O'Hara, J., Boyle, R., & Sullivan, C. (2009). Developing a Culture of Evaluation in the Irish Public Sector. *Evaluation*, 15 (1), σσ. 101-112.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organisation*. Sage.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Amsterdam, Tokyo: JAI Press.
- Scheerens, J. (2004). The Quality of Education at the beginning of the 21st century. *Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2007). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes Towards School Self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, σσ. 21-28.
- Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μ. Γεώργιος (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας* (σσ. 75-94). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λουκέρης, Δ. & Συρίου, Ι. (2007). Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Επιστημονική επετηρίδα της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 20, σ.σ. 111-130.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 15, σ.σ. 180-194.
- Λουκέρης, Δ. (2013). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Εισήγηση στην Ημερίδα με θέμα: *Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή αξιολόγηση ... εργαλείο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου* στο Ηράκλειο της Κρήτης, 13/2/2013, από την ΔΟΕ και το Σύλλογο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καζαντζάκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Επιστημ. Υπεύθυνος, Δ. Ματθαίου), Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*, Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1999). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την επίδοση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής.

Νομοθεσία

- Νόμος 1304/82
«Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1566/85
«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2043/1992

- «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
Π. Δ. 320/1993
«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»
- Νόμος 2525/1997
«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
- Π. Δ. 140/1998
«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»
- Υ.Α.Δ2/1938/27-2-1998
«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
- Νόμος 2986/2002
«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3848/2010
«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»
- Νόμος 3966/2011
«Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις»
- Υ. Α. Φ/361.22/116672 Δ1/01-10-2012
«Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία»
- Υ. Α. Γ1/190089/15-03-2013
«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
- ΠΔ 152/5-11-2013
«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
- Γ1/190089/ 10-12-2013
«Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»
- Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012
«Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»

CIPP: αξιολόγηση και βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Χριστίνα Γκορτσά

1^ο Γυμνάσιο Μεγάρων – «Ευκλείδιο»

Διονύσιος Λουκέρης

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Ιωάννα Συρίου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ζαχαρούλα Ταβουλάρη

2^ο Δημοτικό Σχολείο Νέου Ψυχικού

Περίληψη

Η διαρκής βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού συνιστά ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός ως μέρος αυτού του συστήματος έχει τη δυνατότητα να ελέγχει και να διαμορφώνει συνεχώς τη διδασκαλία του. Ο έλεγχος αυτός μπορεί να πραγματοποιείται μέσω της αξιολόγησης, μιας συστηματικής, δηλαδή, διαδικασίας προσδιορισμού και «εκτίμησης» της αξίας του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο τρόπος αξιοποίησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, του μοντέλου αξιολόγησης CIPP μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή curriculum, ώστε να επιτυγχάνεται η διαρκής βελτίωση της διδασκαλίας. Σκοπός είναι να προκύψει μια σαφής εικόνα του μοντέλου, ως προς τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη από την εφαρμογή του, ώστε να υποστηριχθεί η περαιτέρω χρήση του από τους εκπαιδευτικούς.

Η κ. Χριστίνα Γκορτσά, είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής και υπηρετεί στη Δημόσια Εκπαίδευση. Η κ. Ιωάννα Συρίου είναι Διευθύντρια του 42ου Γυμνασίου Αθήνας και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η κ. Ζαχαρούλα Ταβουλάρη είναι δρ Επιστημών Αγωγής και Διευθύντρια του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού.

Abstract

Basic goal of the educational process is the perpetual improvement of the educational outcome. According to the systemic approach of education, the teacher as a part of this system is able to control and monitor the teaching procedure. This control can be carried out through assessment, a systematic process that leads to the identification and estimation of the value of teaching. The paper reveals the utility of CIPP evaluation model for the teachers into the context of curriculum in order to achieve continuous improvement of their teaching. The aim of the paper is to give a clear picture of the model, as concerns the characteristics and benefits of its implementation, so as to be supported its further use by teachers.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί βασικό συντελεστή της επιτυχίας της διδακτικής διαδικασίας και αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και, συνεπώς, να καταστεί βιώσιμη η μάθηση που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο. Οι Glatthorn, Boschee, Whitehead και Boschee, υιοθετώντας τους όρους merit and worth των Guba και Lincoln (1981), ορίζουν ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών αναφέρεται στην *«εκτίμηση της αξίας και της σπουδαιότητας ενός προγράμματος σπουδών, ενός διδακτικού αντικειμένου ή ενός κύκλου σπουδών»* (Glatthorn et al., 2015: 358). Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην εγγενή αξία μιας οντότητας χωρίς να υπάρχει αναφορά σε ένα πλαίσιο, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην τιμή μιας οντότητας σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή μια συγκεκριμένη εφαρμογή (ό.π.).

Οι πρώτες συζητήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών ήταν προσανατολισμένες στους σκοπούς. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μοντέλα αξιολόγησης που στηρίζονται στον καθορισμό των σκοπών και των στόχων ενός προγράμματος. Σύμφωνα με τον Tyler *«η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ουσιαστικά μια διαδικασία για τον καθορισμό του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί στόχοι πράγματι υλοποιούνται από το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία»* (Tyler, 1950:105–6). Ο Tyler (1942, στο Γραμματικόπουλος, 2006) πρότεινε επτά στάδια στη διαδικασία της αξιολόγησης: α) διατύπωση σκοπών και στόχων της διαδικασίας, β) ταξινόμηση των σκοπών αυτών, γ) διατύπωση των σκοπών σε μορφή συμπεριφοράς, δ) διαμόρφωση προϋποθέσεων για την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής, ε) επιλογή μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς, στ) συλλογή δεδομένων σχετικών με την επίτευξη των σκοπών, και ζ) σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Το μοντέλο αξιολόγησης Context, Input, Process, Product (CIPP) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών συνδέεται στενά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συλλογής δεδομένων

που σκοπό έχει να διευκολύνει τη διοίκηση στη διαδικασία λήψης των ορθών αποφάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει στους αξιολογητές τη δυνατότητα να αξιολογούν συνεχώς τις ανάγκες και τα προβλήματα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ώστε να καθορίζουν τους σκοπούς και τους στόχους, να αξιολογούν εναλλακτικά μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων ώστε να επιλέγουν τα βέλτιστα, να παρακολουθούν τις διαδικασίες για να εξασφαλισθεί ότι εφαρμόζονται τα μέσα και να προβούν στις αναγκαίες τροποποιήσεις, να συγκρίνουν τα πραγματικά με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ώστε να παίρνουν αποφάσεις (Glatthorn et al., 2015).

Ο πρώτος που αμφισβήτησε τη σημασία των στόχων στην αξιολογική διαδικασία ήταν ο Scriven (1974), ο οποίος πρότεινε έναν κατάλογο με κριτήρια για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προϊόντων και υλικών που αναφέρονται στην επίτευξη εκπαιδευτικών ή μη στόχων, στις παράπλευρες επιδράσεις, στο εύρος της χρησιμότητας, σε ηθικούς λόγους και στο κόστος. Βασική θέση του Scriven (1972) είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να κρίνει τη συνολική αξία ενός προγράμματος και όχι μόνο την αξία του σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους. Σύμφωνα με τον Scriven, ο αξιολογητής, ως αμερόληπτος παρατηρητής, διερευνά τις ανάγκες της ομάδας που εξυπηρετείται από ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, αξιολογεί τα πραγματικά αποτελέσματά του με ποιοτικά κριτήρια, και εφόσον το πρόγραμμα έχει κάποια επίδραση στις διαπιστωθείσες ανάγκες, τότε το πρόγραμμα αξιολογείται θετικά (Glatthorn et al., 2015). Ωστόσο, ο ίδιος ο Scriven σημειώνει ότι το μοντέλο του είναι συμπληρωματικό των προσανατολισμένων στους στόχους μοντέλων (Scriven, 1974).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Eisner (1979) ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον κατάλληλος για να διατυπώνει κρίσεις και να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Το μοντέλο του Eisner έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα παραδοσιακά επιστημονικά μοντέλα και προσφέρει μια ριζικά διαφορετική άποψη για την αξιολόγηση, η οποία χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις. Η περιγραφική διάσταση αφορά στην απεικόνιση των κανόνων, των κανονικοτήτων και της βασικής αρχιτεκτονικής της εκπαιδευτικής ζωής. Η ερμηνευτική διάσταση αξιοποιεί τις κοινωνικές επιστήμες για να εξερευνήσει έννοιες και να αναπτύξει εναλλακτικές ερμηνείες. Η αξιολογική διάσταση προβαίνει σε κρίσεις για να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και παρέχει την αιτιολόγηση για τις αξιολογικές επιλογές που έχουν γίνει (Glatthorn et al., 2015).

Ο Stake εισήγαγε το ανταποκριτικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων. Σύμφωνα με τον Stake (1975) η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων και να είναι προσανατολισμένη στις ενέργειες και στις δραστηριότητες του προγράμματος. Το ανταποκριτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από ευελιξία επιτρέποντας στον αξιολογητή να επιλέξει από μια ποικιλία μεθοδολογιών, εφόσον προηγουμένως έχουν εντοπιστεί οι ανάγκες των πελατών (Glatthorn et al., 2015).

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η αξιοποίηση του μοντέλου αξιολόγησης CIPP στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και, κατά συνέπεια, της λειτουργίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με τη μορφή *curriculum*, με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού.

2. Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών και curriculum

Η προσέγγιση του όρου «*Αναλυτικό Πρόγραμμα*» μέσα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής παράδοσης, σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (2009: 11), αναφέρεται κυρίως στα περιεχόμενα της διδασκαλίας όχι όμως και στη μέθοδο. Τα περιεχόμενα καθορίζονται από την αρμόδια κεντρική υπηρεσία του κράτους με βάση τους σκοπούς που ορίζει η κοινωνία ότι θα πρέπει να επιτευχθούν με την εκπαίδευση του ατόμου. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα βέβαια με τις αρχές της επιστήμης της Διδακτικής, έχει την ελευθερία αλλά συγχρόνως και την ευθύνη του σχεδιασμού της διδασκαλίας, της επιλογής των κατάλληλων μεθόδων με τη βοήθεια των οποίων ο μαθητής θα προσεγγίσει το αντικείμενο της διδασκαλίας, το μορφωτικό αγαθό, ώστε τελικά να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, ενώ έχει την υποχρέωση να διδάξει τα περιεχόμενα που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να υποβάλλει σε έλεγχο και κρίση την παιδευτική αξία των μορφωτικών αγαθών και αυτών ακόμα, δηλαδή, των περιεχομένων της διδασκαλίας που καθορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος προϋποθέτει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, που μπορεί να οδηγήσει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 21 και 67-68).

Η έννοια του «curriculum» είναι ευρύτερη από την έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα», καθώς δεν αναφέρεται μόνο στα περιεχόμενα της διδασκαλίας αλλά επιπλέον και στη μεθόδου της (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 11). Ο εκπαιδευτικός είναι διεκπεραιωτής του συστήματος (agent of the system), ο οποίος καλείται να εκτελέσει μια σειρά από διδακτικές ενέργειες και διαδικασίες σαφώς προσδιορισμένες, ενώ, ταυτόχρονα, υποχρεούται να εφαρμόσει συγκεκριμένες μεθόδους που υποδεικνύονται από τον διαχειριστή του συστήματος. Δεν έχει τη δυνατότητα να κρίνει τα περιεχόμενα του curriculum ούτε να επιλέξει τη μέθοδο διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό το σύστημα λειτουργεί ανεξάρτητα από τον παράγοντα «δάσκαλο».

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα που περιορίζεται κατά βάση στον καθορισμό των περιεχομένων της διδασκαλίας και της σειράς με την οποία πρέπει αυτά να διδαχθούν αφήνοντας στον εκπαιδευτικό την ελευθερία επιλογής του «πώς» της διδασκαλίας του, το curriculum, εκτός από τα περιεχόμενα, θέτει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και περιλαμβάνει μεθοδολογικές υποδείξεις. Το τέταρτο δομικό στοιχείο ενός curriculum είναι ο «έλεγχος της επίτευξης των στόχων». Υποδεικνύονται, δηλαδή, μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης των μαθητών και κατ' επέκταση του βαθμού της επίτευξης των στόχων. Με τον τρόπο αυτό, το curriculum αναμορφώνεται, ανανεώνεται και βελτιώνεται, καθώς αξιολογείται συνεχώς η αποτελεσματικότητά της εφαρμογής του. Ακολουθώντας, αναπροσαρμόζεται διαρκώς ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας, που όπως και το curriculum, δεν αποκτά ποτέ μια οριστική μορφή.

2.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή curriculum

Ενώ, λοιπόν, τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει τη διδασκαλία του όπως εκείνος κρίνει καλύτερα, στηριζόμενος στην παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, του παρέχουν την ελευθερία να κρίνει και ανα-

στοχάζεται σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, ωστόσο δεν τον υποχρεώνουν να πραγματοποιεί τις παραπάνω ενέργειες (Λουκέρης, 2000: 48). Το αποτέλεσμα είναι η διδασκαλία να μην προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα με άλλα λόγια, «δεν χαρακτηρίζεται συνήθως από τη δυναμική της συνεχούς αξιολόγησης και αναμόρφωσης», όπως συμβαίνει με το curriculum (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 73). Από την άλλη πλευρά, βασικό μειονέκτημα του curriculum είναι ότι περιορίζει τη «διδασκτική ελευθερία και γενικότερα την παιδαγωγική αυτονομία» των εκπαιδευτικών καθώς παρέχει «σαφείς και συγκεκριμένες υποδείξεις» που δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό ως προς τον τρόπο διδασκαλίας (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 75).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή curriculum είναι ένα είδος Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο συνδυάζει χαρακτηριστικά του παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος και χαρακτηριστικά του curriculum (Westphalen, 1982: 84-109). Πιο συγκεκριμένα:

«πρόκειται, όπως και ο όρος υποδηλώνει, για έναν ενδιάμεσο τύπο συμβατικού Αναλυτικού Προγράμματος και κουρρίκουλου, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του κουρρίκουλου (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), σε μια μορφή όμως που διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Αποφεύγει δηλαδή να προσφέρει λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις εξασφαλίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στον εκπαιδευτικό μεγάλα περιθώρια ελευθερίας» (Βρεττός και Καψάλης, 2009: 76).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή curriculum είναι ο τύπος των Προγραμμάτων Σπουδών που έχει καθιερωθεί πλέον και στη χώρα μας, καθώς συνιστά ένα πλαίσιο «ελαστικό και ευέλικτο» (Λουκέρης, 2005: 39).

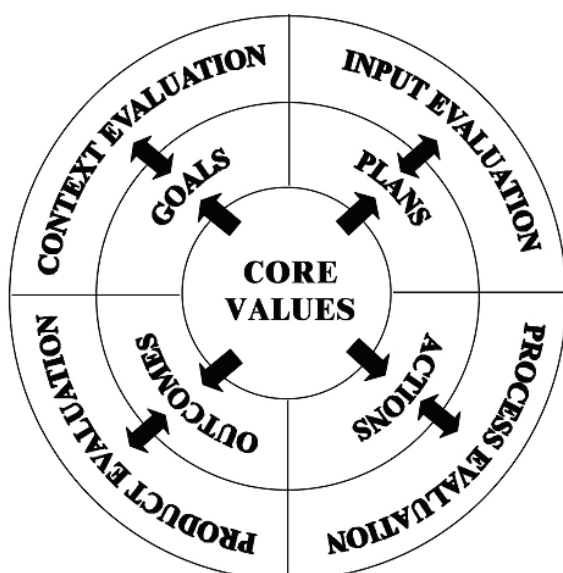
Σύμφωνα με το συστημικό μοντέλο, η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα το οποίο αποτελείται από στοιχεία που λειτουργούν ως ένα σύνολο προκειμένου να επιτελέσουν έναν κοινό στόχο (Betts, 1992). Η αλλαγή που επέρχεται σε ένα στοιχείο επηρεάζει όλο το σύστημα, καθώς υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων. Υπό αυτήν τη θεώρηση, «Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδασκαλία, αποτελούν υποσυστήματα ενός μεγάλου συστήματος, που ονομάζεται εκπαιδευτικό σύστημα ή απλά εκπαίδευση» (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 273). Ο εκπαιδευτικός ως μέρος αυτού του συστήματος και με την ελευθερία που του παρέχει το «Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή curriculum» έχει τη δυνατότητα ή καλύτερα το επαγγελματικό καθήκον διαρκούς ελέγχου της διδασκαλίας του, αναφορικά με το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν να λειτουργούν ανατροφοδοτικά στη διαδικασία αναπροσαρμογής και βελτίωσης του εκπαιδευτικού του έργου. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει και να βελτιστοποιεί με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικού σχεδιασμού την πορεία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση βελτιστοποίησης της διδασκαλίας είναι η συνεχής αξιολόγησή της που μπορεί να οδηγεί σε συνεχή πρόοδο.

3. CIPP και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με τη μορφή curriculum

Εισηγητής του μοντέλου αξιολόγησης CIPP υπήρξε ο Daniel L. Stufflebeam (1966). Ο Stufflebeam ορίζει ως σκοπό της αξιολόγησης τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι την απόδειξη, δηλαδή την απόδοση ευθυνών (Stufflebeam & Shinkfield 2007:199; Stufflebeam et al., 1971). Επιπλέον, το μοντέλο που πρότείνει είναι προσανατολισμένο στη διοίκηση, δηλαδή σε εκείνους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καλούνται πραγματοποιώντας τις σωστές επιλογές, να λαμβάνουν τις πλέον συμφέρουσες αποφάσεις. Ένας από αυτούς τους φορείς είναι και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να πραγματοποιεί τις σωστές επιλογές σε επίπεδο τάξης.

Επομένως, το μοντέλο αξιολόγησης CIPP ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή curriculum, καθώς παρουσιάζεται ως ένα εργαλείο βελτιστοποίησης της διδασκαλίας άμεσα αξιοποιήσιμο από τον εκπαιδευτικό ο ρόλος του οποίου με τον τρόπο αυτό ενισχύεται και τονίζεται η σπουδαιότητά του μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του συστήματος της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, με την αξιοποίηση του μοντέλου CIPP είναι δυνατή η πραγματοποίηση της «εσωτερικής»-«διαμορφωτικής» αξιολόγησης, η προϋπόθεση δηλαδή της ορθής λειτουργίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή curriculum.

Σύμφωνα με το μοντέλο CIPP που χαρακτηρίζεται ως συστημικό, η αξιολόγηση προσδιορίζεται ως μια κυκλική διαδικασία (Σχήμα 1), η οποία ξεκινά με την εξέταση των γενικότερων συνθηκών και καταλήγει στην εξέταση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της αξιολόγησης είναι δυνατός ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση και η κριτική της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη διαρκή αναπροσαρμογή και άρα βελτίωσή της (Zhang, et al.: 2011, 63).



Σχήμα 1: Μοντέλο CIPP (Stufflebeam, 2003:7)

Όπως προαναφέρθηκε, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή curriculum περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum: στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές

υποδειξείς, τρόπους αξιολόγησης, δίνοντας ωστόσο απλώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός και αφήνοντάς του μεγάλα περιθώρια ελευθερίας. Επομένως, ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά καλείται να κρίνει και να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν τόσο τους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας του όσο και τις μεθόδους που θα αξιοποιήσει, ενώ παράλληλα οφείλει να αξιολογεί την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακριβώς όπως η διδασκαλία απαιτεί σαφή οργάνωση και δομή, καθώς συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, έτσι και η αξιολόγηση της διδασκαλίας απαιτεί αυστηρή δομή, δηλαδή συγκεκριμένα διακριτά στάδια, όπως αυτά που παρέχει το μοντέλο αξιολόγησης CIPP. Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο του μοντέλου αξιολόγησης CIPP είναι το στάδιο της αξιολόγησης πλαισίου (Context Evaluation) κατά το οποίο διερευνάται το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ή γενικά ένα εκπαιδευτικό έργο, οι συνθήκες π.χ. κοινωνικές, οικονομικές κ.τ.λ. αλλά και οι ανάγκες του πληθυσμού-στόχου. Σημαντικό είναι να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των στόχων που τίθενται και των αναγκών ή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων (Καραλής, 1999: 141). Αντίστοιχα, το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι ο προσδιορισμός των στόχων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνά το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιεί τη διδασκαλία του, πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να αξιολογεί τις ανάγκες των μαθητών του (Kaufman & English, 1979), ώστε να θέτει τους κατάλληλους για εκείνους στόχους.

Το δεύτερο δομικό στοιχείο των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή curriculum είναι τα περιεχόμενα. *«Τα κριτήρια επιλογής των περιεχομένων βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα κριτήρια επιλογής των σκοπών. Με αυτήν τη λογική μερικοί βασικοί σκοποί μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια επιλογής περιεχομένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων»* (Βρεττός-Καψάλης, 2009: 271). Ο εκπαιδευτικός εφόσον έχει διέλθει επιτυχώς το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης, έχει δηλαδή αξιολογήσει σωστά το πλαίσιο της διδασκαλίας του και έχει καθορίσει τους σωστούς στόχους, αναπροσαρμόζει σωστά τα περιεχόμενα που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε αυτά να εξυπηρετούν τους στόχους που έχει θέσει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και τις γενικότερες συνθήκες της διδασκαλίας του.

Το δεύτερο στάδιο του μοντέλου αξιολόγησης CIPP είναι το στάδιο της αξιολόγησης των εισροών (Input Evaluation). Η αξιολόγηση των εισροών αποβλέπει στη διαμόρφωση της πλέον κατάλληλης στρατηγικής υλοποίησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού σε σχέση πάντα με το πλαίσιο, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί με βάση το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης. Αντίστοιχα, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός, αφού έχει προσδιορίσει τους στόχους και τα περιεχόμενα του μαθήματός του, επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους-στρατηγικές για την υλοποίηση των στόχων. Το στάδιο της αξιολόγησης εισόδου του μοντέλου CIPP μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της επιλογής των σωστών μεθόδων διδασκαλίας.

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου CIPP, η αξιολόγηση της διαδικασίας (Process Evaluation) αποσκοπεί στον έλεγχο της εξέλιξης της υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τη στρατηγική, τις μεθόδους που επελέγησαν κατά το στάδιο της αξιολόγησης εισόδου. Στη φάση αυτή, εντοπίζονται προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία και ολοκλήρωση της διαδικασίας υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε με την ανατροφοδότηση να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις και να επαναπροσδιο-

ριστούν οι ενέργειες που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Το τρίτο αυτό στάδιο της αξιολόγησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ο εκπαιδευτικός πριν αξιολογήσει τους μαθητές του, αξιολογεί την όλη εξέλιξη της διδασκαλίας του, που καθορίζεται από τις δικές του επιλογές. Επομένως, σημαντικό είναι το γεγονός ότι ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται και διορθώνει τις λανθασμένες του επιλογές, προτού φτάσει στη φάση της κρίσης των μαθητών του, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων που επιφέρουν οι δικές του αποφάσεις.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, ολοκληρώνει τη διδασκαλία του, αξιολογώντας τους μαθητές του, υποβάλλοντάς τους, δηλαδή, σε δοκιμασίες που ελέγχουν το βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Κατ' επέκταση αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το τέταρτο στάδιο του μοντέλου CIPP, η αξιολόγηση του αποτελέσματος (Product Evaluation) αποβλέπει σε αυτόν ακριβώς το σκοπό, στην κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, τον έλεγχο δηλαδή του βαθμού επίτευξης των στόχων και επιτυχίας της επιλεγείσας στρατηγικής. Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελέσματος ολοκληρώνεται με τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη συνέχιση, επανάληψη, βελτίωση ή ακόμα και διακοπή ενός εκπαιδευτικού έργου. Η τελευταία αυτή περίπτωση, εξυπηρετεί, σύμφωνα με τον Stufflebeam, την απελευθέρωση πόρων που μπορούν να διατεθούν σε περισσότερο αξιολογες προσπάθειες (Stufflebeam et al., 2000).

Ο Stufflebeam εμπλούτισε το μοντέλο CIPP με σχετική λίστα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιούνται τόσο από τους αξιολογητές ενός προγράμματος όσο και από τους επωφελούμενους/εταίρους (Stufflebeam, 2007). Ο Stufflebeam επισημαίνει ότι με τη λίστα αυτή αξιολογείται η αξία και η σπουδαιότητα ενός έργου, σύμφωνα και με τις αρχές της χρησιμότητας, εφαρμογής, ορθότητας και ακρίβειας της Επιτροπής Αξιολόγησης (Joint Committee, 1994). Η λίστα αυτή εμπλουτίζει τη διαδικασία αξιολόγησης με ορισμένες κρίσιμες ενέργειες. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Stufflebeam πρέπει να στηρίζεται σε μια στερεή βάση, σε μια συμφωνία (contractual agreements) ανάμεσα στον αξιολογητή και τον επωφελούμενο/εταίρο, συμφωνία η οποία πρέπει να ανανεώνεται, ανάλογα με τις ανάγκες, σε όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης. Επιπλέον, σύμφωνα με τη λίστα αυτή, η αξιολόγηση του αποτελέσματος διαιρείται σε τέσσερα υποστάδια:

- αξιολόγηση της επίδρασης (impact evaluation)· αξιολογείται κατά πόσον η εφαρμογή ενός προγράμματος επηρέασε την ομάδα-στόχο,
- αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (effectiveness evaluation) αξιολογείται η ποιότητα και η σπουδαιότητα των αποτελεσμάτων,
- αξιολόγηση της βιωσιμότητας (sustainability evaluation)· αξιολογείται σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα έχει στοιχεία που αξίζει να διατηρηθούν,
- αξιολόγηση της δυνατότητας εφαρμογής του προγράμματος και σε άλλες περιστάσεις (transportability evaluation).

Ο διαχωρισμός αυτός της αξιολόγησης του αποτελέσματος σε τέσσερα υποστάδια, στοχεύει στο να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί κατά πόσον ένα εκπαιδευτικό έργο μπορεί να διατηρηθεί (Kellaghan et al., 2003). Σύμφωνα με τη λίστα του Stufflebeam, το προτελευ-

ταίο στάδιο της αξιολόγησης είναι αυτό της μετα-αξιολόγησης (metaevaluation), δηλαδή η κριτική της αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη σύνθεση των επιμέρους αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε μια ολοκληρωμένη αναφορά (final synthesis report) για την πλήρη ενημέρωση των ενδιαφερομένων σχετικά με τα επιτεύγματα της αξιολόγησης.

4. Περιπτώσεις εφαρμογής του μοντέλου αξιολόγησης CIPP

Το μοντέλο αξιολόγησης CIPP, δοκιμάστηκε στην πράξη για πρώτη φορά στο Τέξας το 1968, από τον ίδιο τον Stufflebeam και τους επιστημονικούς του συνεργάτες Egon Guba και Robert Hammond, προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά μεταναστών. Ο Stufflebeam σημειώνει ότι η πρώτη εκείνη εφαρμογή, οδήγησε σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσε πως το μοντέλο θα πρέπει να είναι ευέλικτο στην εφαρμογή του και πως είναι σημαντικό, οι πληροφορίες από την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού έργου, να προέρχονται από τα άτομα που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό αυτό έργο και όχι από εξωτερικούς παράγοντες. Άλλο χρήσιμο συμπέρασμα ήταν η μεγάλη προσοχή που πρέπει να δίνεται στην επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης. Ο Stufflebeam και οι συνεργάτες του συμπεριέλαβαν τα συμπεράσματα αυτά στο επιστημονικό τους έργο “*Educational Evaluation and Decision Making*” (Stufflebeam et al., 1971), το οποίο απετέλεσε τη βάση για τον προσδιορισμό του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων και υλικού, όπως αυτό ορίστηκε από την σχετική Επιτροπή που εργάστηκε για το σκοπό αυτό (Joint Committee, 1981).

Το μοντέλο του Stufflebeam εφαρμόστηκε με επιτυχία για την αξιολόγηση πολυάριθμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από δημόσια σχολεία και οργανισμούς σε διάφορες περιοχές (Zhang, Griffith, et al., 2009; Zhang, Zeller, et al., 2008). Για παράδειγμα, στην πόλη Cincinnati στο Ohio, ο Felix (1979), εφήρμοσε το μοντέλο CIPP για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ο Nicholson (1989) πρότεινε τη μέθοδο CIPP για την αξιολόγηση της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Σχετική έρευνα που διεξήχθη, αποκάλυψε ότι η μέθοδος CIPP ήταν η προτιμώμενη, έναντι άλλων μοντέλων αξιολόγησης της εποχής (Galvin, 1983). Το μοντέλο, τέλος, αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία δεικτών του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης της Ταϊβάν (Chien, Lee, & Cheng, 2007).

5. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας της αξιολόγησης προς τη σωστή κατεύθυνση, έδωσε η πρόταση του Stufflebeam, σύμφωνα με την οποία ο πιο σημαντικός σκοπός της αξιολόγησης «δεν είναι να αποκαλύπτει αλλά να βελτιώνει» (Stufflebeam et al., 1971). Αναφορικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, το μοντέλο CIPP δίνει έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμπληρώνει το μοντέλο του Tyler (1950) ως προς διαμορφωτική πτυχή της αξιολόγησης και παρέχει διεξοδική καθοδήγηση

για τους χρήστες του. Τα σαφώς προσδιορισμένα στάδια της αξιολόγησης αλλά και η απλότητα της διαδικασίας, καθιστούν το μοντέλο CIPP εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό συγκριτικά με άλλα μοντέλα αξιολόγησης και, επομένως, προτιμητέο έναντι άλλων για την αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή curriculum. Ωστόσο, ασκείται από κάποιους ερευνητές αρνητική κριτική, επειδή αποτυγχάνει να αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στους οργανισμούς, στηρίζεται περισσότερο στον ορθολογισμό και αγνοεί τους πολιτικούς παράγοντες που παίζουν μεγάλο ρόλο σε αυτές τις αποφάσεις.

Βιβλιογραφία

- Betts, F.M. (1992). How Systems Thinking Applies to Education. *Educational Leadership*, 50 (3): 38-41
- Chien, M., Lee, C., & Cheng, Y. (2007). The construction of Taiwan's educational indicator systems: Experiences and implications. *Educational Research for Policy & Practice*, 6(3), 249–259.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: McMillan.
- Felix, J. L. (1979). Research and evaluation to improve instruction: The Cincinnati strategy. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 1(2), 57–62.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Galloway, C. (1976). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Galvin, J. C. (1983). What can trainers learn from educators about evaluating management training? *Training and Development Journal*, 37(8), 52–57.
- Glatthorn A. A., Boschee F., Whitehead M. B., & Boschee F. B. (2015). *Curriculum Leadership. Strategies for development and implementation*. (4th ed.) London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, G. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, London: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaufman R.A. & English F.W. (1979). *Needs assessment: concept and application*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L., Wingate, L.A. (2003). *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Nicholson, T. (1989). Using the CIPP model to evaluate reading instruction. *Journal of Reading*, 32(4), 312–318.
- Rea-Dickins P. & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-7.
- Scriven, M.S. (1974). Standards for the evaluation of educational programs and products. In G.D. Borich (Ed), *Evaluating educational programs and products* (pp. 22-32). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. New Directions for Evaluation No. 85* (pp. 97-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist* (2nd ed.). (Διαθέσιμο on-line: http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf, προσπελάστηκε στις 13/6/2015)
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5, 121-134
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), *The international handbook of educational evaluation* (Chapter 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H.O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22, 71-79.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models* (Rev. ed.). Boston: Kluwer.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη
- Willms, D. J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press.
- Worthen B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.
- Worthen, B.R., & Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio, OH: Jones.
- Zhang, G., Griffith, R., Metcalf, D., Zeller, N., Misulis, K., Shea, D., & Williams, J. (2009). *Assessing service and learning of a service-learning program in teacher education using mixed-methods research*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Conference, San Diego, CA.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., Misulis, K., (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model as a Comprehensive Framework. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, V. 15, No 4, 57-84.
- Zhang, G., Zeller, N., Shea, C., Griffith, R., Metcalf, D., Misulis, K., Williams, J., & Knight, S. (2008). *A 360° assessment of the multidimensional effects of a service-learning program in teacher education using mixed-methods research*. Paper presented at the 8th International Research Conference on Service-Learning and Community Engagement, New Orleans, LA.
- Βρεττός, Ι., Καυάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα
- Γραμματικόπουλος, (2006). «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4(2), 237 – 246.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 290-300). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λουκέρης, Δ. (2000). *Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λουκέρης, Δ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα
- Μαυρογιώργος, Γ.(2006). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. III, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Άτομα με αναπηρία όρασης και διερεύνηση της ακρίβειας ανάγνωσης μέσω του κώδικα braille

Αργυρόπουλος Βασίλειος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπαδημητρίου Βασίλειος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκε η επίδοση στην ακρίβεια ανάγνωσης μέσω braille σαράντα εννέα μαθητών με αναπηρία όρασης σε συσχέτιση με το φύλο, την ηλικία και το βαθμό απώλειας όρασης, το επίπεδο εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική δομή εκμάθησης του κώδικα braille. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκαν οι τρεις υποκλίμακες του σταθμισμένου εργαλείου τεστ-A, που αξιολογούν την αποκωδικοποίηση στην ελληνική γλώσσα. Βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των τριών ασκήσεων στις επιδόσεις των συμμετεχόντων, το οποίο υποδηλώνει πως δεν επωφελήθηκαν ιδιαίτερα από τις λέξεις με σημασιολογικό περιεχόμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις, όπως επίσης καλύτερες επιδόσεις διαπιστώθηκε και για τους μαθητές με ολική απώλεια όρασης.

Abstract

The present study assessed the performance of forty nine students with visual impairment in braille reading accuracy in relation to gender, degree and age of sight loss, level of education and educational setting where braille was taught. The research tool consisted of three subscales of the standardized instrument Test-A, which evaluate reading accuracy in Greek language. Participants' performance in the three subscales correlated highly signifying that participants did not benefit exceptionally from semantic information. It is worth

Ο κ. Αργυρόπουλος Βασίλειος είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ο κ. Παπαδημητρίου Βασίλειος είναι υποψήφιος Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

noting that secondary students outperformed primary students as well as students with blindness outperformed students who were partially sighted.

Εισαγωγή

Ανάγνωση μέσω braille

Η ανάγνωση μέσω braille ορίζεται ως η διαδικασία όπου το χέρι των ατόμων με αναπηρία όρασης (ΑΟ) ακουμπά τουλάχιστον ένα νέο χαρακτήρα του κειμένου που δεν έχει ξαναδιαβαστεί (Millar, 1997). Συνιστά μια εξαιρετικά λεπτή κινητική διαδικασία με ενεργό χαρακτήρα, στην οποία συμβάλλουν τα δάχτυλα, τα χέρια, ακόμα και οι αγκώνες (Millar, 1997) δραστηριοποιώντας το αισθητήριο όργανο της αφής και το σωματαιοσθητηριακό σύστημα του εγκεφάλου (Goldberg & Swan, 2011), το οποίο συνδέεται στενά και με τα κλασικά οπτικά μονοπάτια όταν πρόκειται για λεκτικές ασκήσεις (Reich, Szwed, Cohen, & Amedi, 2011). Οι κινήσεις των χεριών εξαρτώνται από την ασυμμετρία του εγκεφάλου, τη σχετική ευαισθησία κάθε δαχτύλου και πιθανόν από το αποτέλεσμα της πρώιμης εκπαίδευσης τα πρώτα χρόνια της μάθησης (Logimer, 2002). Κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι δείκτες των δυο χεριών, επειδή οι απολήξεις τους είναι εξαιρετικά ευαίσθητες σε πρόσληψη και αναγνώριση απτικών ερεθισμάτων (Cryer et al., 2011). Η ανάγνωση braille προϋποθέτει αφενός αποτελεσματική απτική χωρική οξύτητα για να ανιχνεύονται μικρές διαφορές μέσω αφής (Vakali & Evans, 2007), αφετέρου αποτελεσματικές απτικές στρατηγικές ανίχνευσης με χαλαρές πλευρικές κινήσεις των χεριών κατά μήκος του κειμένου, οι οποίες μπορούν να είναι κανονικές όσο και γρήγορες (Millar, 1997), ώστε ο αναγνώστης να αναγνωρίζει τη χωρική θέση των κουκίδων και να παίρνει το μέγιστο των πληροφοριών από κάθε χαρακτήρα (Αργυρόπουλος, 2011· Vakali & Evans, 2007). Μια πολύ πρόσφατη υπόθεση δηλώνει πως το αναγκαίο επίπεδο απτικής ευαισθησίας για την ανάγνωση braille επιτυγχάνεται ήδη από τα πρώτα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας και δεν επέρχεται περαιτέρω βελτίωση στη χωρική ανάλυση δια της αφής (Veisapak, Boets, & Ghesquiere, 2013). Άλλοι παράγοντες που καθορίζουν το επίπεδο ανάγνωσης braille είναι η φωνολογική ενημερότητα, οι δεξιότητες βραχύχρονης μνήμης που ενισχύονται από την ακουστική επεξεργασία και η ικανότητα αντίληψης του λόγου (Veisapak, Boets & Ghesquiere, 2013). Τα δάχτυλα λειτουργούν αποδοτικότερα κατά την απτική ανάγνωση είτε όταν το μήκος λέξεων είναι αρκετά μικρό ώστε να μην επιβαρύνεται η βραχύχρονη μνήμη είτε όταν σημασιολογικές πληροφορίες δε συνεισφέρουν στην κατανόηση (Veisapak, Boets, Mannamaa, & Ghesquiere, 2012).

Ακόμα δεν είναι ξεκάθαρο αν οι αναγνώστες braille απλά αποκωδικοποιούν ή σχηματίζουν μεγαλύτερες αντιληπτικές μονάδες για ταχύτερη αναγνώριση λέξεων (Veisapak, Boets & Ghesquiere, 2012). Η κυρίαρχη άποψη πρεσβεύει πως η αντιληπτική μονάδα στην ανάγνωση braille είναι το εξάστιγμο, το οποίο είναι το βασικό στοιχείο γραφής στον κώδικα braille και αποτελείται από δυο στήλες των τριών κουκίδων. Από τους συνδυασμούς των κουκίδων προέρχονται οι 63 χαρακτήρες του ελληνικού κώδικα braille, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα 24 γράμματα του αλφάβητου, οκτώ διφθόγγους (οι, ει, ου, αι, υι, αυ, ευ, ηυ), τους αριθμούς, τα σημεία στίξης και διάφορους δείκτες (αριθμοδείκτης, κεφαλαιοδείκτης). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως οι αναγνώστες braille σαρώνουν ξεχωριστά κάθε χαρακτήρα (Daneman, 1988· Millar, 1984· Nolan & Kederis, 1969). Η αντιληπτική μονάδα braille είναι σημαντικά μικρότερη σε σύγκριση με την αντιληπτική μονάδα στην ανάγνωση βλεπόντων, ενώ η διαδοχική φύση της ανάγνωσης του κώδικα braille επι-

βάλλει συνεχή αποκωδικοποίηση (Hughes, 2011· Veispak, Boets, Mannamaa, & Ghesquiere, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι αναγνώστες braille αρχικά αποκωδικοποιούν με τα ακροδάχτυλα κάθε χαρακτήρα κάθε λέξης του κειμένου, στη συνέχεια εξάγουν το νόημα του κειμένου και εντέλει συνδέουν τις κινήσεις με την αντιληπτική και γλωσσική διαδικασία της ανάγνωσης (Hughes, 2011). Αυτή η γνωστική στρατηγική που εφαρμόζουν οι αναγνώστες του κώδικα braille για την ανάγνωση λέξεων με σημασία και ψευδολέξεων είναι αρκετά πιθανό να είναι εξαρχής η ίδια περίπου και φαίνεται να μην αλλάζει θεμελιωδώς όσο μεγαλώνουν (Veispak, Boets, Mannamaa, & Ghesquiere, 2012).

Ακρίβεια στην Ανάγνωση μέσω braille

Η αναγνωστική ακρίβεια συνιστά ένα από τους τρεις δείκτες της αναγνωστικής αποτελεσματικότητας. Στηρίζεται κυρίως σε συστηματικές, ενεργητικές, ανιχνευτικές κινήσεις (Millar, 1997), ενώ σχετίζεται πολύ με τη φωνολογική ενημερότητα (Gillon & Young, 2002). Κάποιες έρευνες δείχνουν πως οι αναγνώστες braille διαβάζουν με ελάχιστα μικρότερη ακρίβεια σε σύγκριση με τους βλέποντες (Veispak, Boets & Ghesquiere, 2012· Veispak, Boets, Mannamaa, & Ghesquiere, 2012), ενώ οι Dodd και Conn (2000) ισχυρίζονται πως αυτή η διαφορά μπορεί να φτάσει και τους δέκα μήνες.

Η μειωμένη ακρίβεια έχει αποδοθεί στη φύση του κώδικα braille, καθώς η μεγάλη ομοιότητα των γραμμάτων braille, που προέρχονται από τη μήτρα ενός εξάστιγμου, καθιστά την ακριβή ανάγνωση χρονοβόρα και κοπιαστική (Dodd & Conn, 2000· Millar, 1997· Swenson, 2008· Veispak, Boets & Ghesquiere, 2012), με συνέπεια να είναι πιο επιρρεπείς σε λάθη (Millar, 1997). Εξίσου υπεύθυνη για τις δυσκολίες στην ακρίβεια ανάγνωσης είναι, επίσης, η χαμηλότερη ανάλυση της απτικής διαδικασίας, που προϋποθέτει συνεχή αποκωδικοποίηση. Για παράδειγμα το αριστερό χέρι διαρκώς αποκωδικοποιεί μεμονωμένα κάθε χαρακτήρα μιας λέξης, ενώ ο δεξιός δείκτης ψάχνει την επόμενη γραμμή (Veispak, Boets, Mannamaa, & Ghesquiere, 2012). Επομένως, απαιτείται συνεχής προσοχή, αποτελεσματικές τεχνικές σάρωσης και απτική οξύτητα για να αντιληφθούν τις λεπτές διαφορές μεταξύ των χαρακτήρων (Millar, 1997). Τέλος, η ελλιπής εξάσκηση πέρα από το σχολικό ωράριο και η δυσκολία να βρουν υλικό γραμμένο σε braille δυσκολεύουν περαιτέρω την ακρίβεια στην απτική ανάγνωση (Papadopoulos, Metsiou, & Agaliotis, 2011).

Οι Vakali και Evans (2007) υποστηρίζουν πως όσο πιο έμπειροι γίνονται οι αναγνώστες braille, τόσο βελτιώνεται η ακρίβειά τους, ενώ στην έρευνα ABC Braille Study οι αναγνώστες braille εμφάνισαν δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης υψηλότερου επιπέδου μετά τη δευτέρα δημοτικού (Wall Emerson, Holbrook, & D'Andrea, 2009). Αναλυτικότερα, οι Vakali και Evans (2007) μελέτησαν στην έρευνά τους τις επιδόσεις 18 Ελλήνων μαθητών (μέσο όρο ηλικίας 7.55 έτη) με ΑΟ στην ακρίβεια ανάγνωσης braille. Το δείγμα χωρίστηκε σε δυο γκρουπ ανάλογα με την αναγνωστική εμπειρία και τους χορηγήθηκαν δυο κείμενα, ένας μύθος του Αισώπου και ένα κείμενο κατάλληλο για την τάξη που φοιτούσε. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως υπάρχει σημαντική διαφορά στην ακρίβεια ανάγνωσης ανάμεσα στους αναγνώστες braille πρώτης και δεύτερας τάξης δημοτικού σε σύγκριση με τους μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού. Οι άπειροι αναγνώστες braille των πρώτων δυο τάξεων του δημοτικού δεν μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια τα γράμματα braille, ιδίως όταν στερούνταν συμφραζόμενων και σημασίας, και δε μπορούσαν να συσχετίσουν τα γραφήματα με τα φωνήματα (περισσότε-

ρο τον πρώτο χρόνο). Αυτό αποδεικνύεται από αντικαταστάσεις, εναλλαγές και καθρεφτισμούς που έκαναν αναγνώστες braille των πρώτων δυο τάξεων του δημοτικού. Απεναντίας, οι μαθητές της πέμπτης και έκτης διάβαζαν με μεγάλη ακρίβεια (Vakali & Evans, 2007). Η Alphabetic Braille and Contracted Braille Study εξέτασε τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής νεαρών αναγνωστών braille (Wall Emerson, Holbrook & D' Andrea, 2009). Όταν γράφουν τα άτομα με ΑΟ αλφαβητικό braille, γράφουν ολόκληρες τις λέξεις χωρίς συντμήσεις. Απεναντίας, όταν γράφουν με συντμήσεις με σκοπό την αύξηση της ταχύτητας ανάγνωσης, αυτό το braille ονομάζεται contracted braille. Ως προς την απόκτηση θεμελιωδών αναγνωστικών δεξιοτήτων, τα παιδιά βρέθηκαν να αποκτούν επαρκώς τις δεξιότητες από το νηπιαγωγείο ως τη δευτέρα τάξη, οπότε εμφάνισαν ελλείψεις στην απόκτηση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης υψηλότερου επιπέδου. Το εύρημα αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι τα άτομα με υψηλές επιδόσεις στο νηπιαγωγείο και στις αξιολογήσεις του κώδικα braille χωρίς συντμήσεις (Alphabetic Braille), είχαν καταφέρει εξίσου καλά να εσωτερικεύσουν το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης διαβάζοντας ακριβέστερα συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Wall Emerson, Holbrook & D' Andrea, 2009).

Παράλληλα, οι αναγνώστες braille φαίνεται πως διαβάζουν λέξεις με σημασία ακριβέστερα από τις ψευδολέξεις (Millar, 1997). Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε ένα ανταποδοτικό σύστημα που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να εξάγουν σημασιολογικές πληροφορίες από ένα κείμενο με συνοχή για να ενισχύσουν την ακρίβεια ανάγνωση μέσω του κώδικα braille. Αυτό το σύστημα φαίνεται να βελτιώνεται με την αυξανόμενη αναγνωστική εμπειρία (Veispaak, Boets & Ghesquiere, 2012). Σε μια άλλη έρευνα, όπου οι συμμετέχοντες με ΑΟ έπρεπε να διακρίνουν ψευδολέξεις που ήταν δημιούργημα μετάθεσης γραμμάτων, διαπιστώνεται πως τα άτομα με ΑΟ μπορούν εύκολα να διακρίνουν πως οι ψευδολέξεις που προέκυψαν από μεταθέσεις ή αντικαταστάσεις γραμμάτων είναι όντως ψευδολέξεις (Perea et al., 2012). Κατάφεραν, επίσης, να επαναδομήσουν εκούσια τη βασική λέξη μιας σειράς ψευδολέξεων (Perea et al., 2012). Σε μια προέκταση της προηγούμενης έρευνας μελετήθηκε η θέση των γραμμάτων για την αναγνώριση λέξεων στη διάρκεια κανονικής ανάγνωσης βλεπόντων και εκ γενετής τυφλών, οι οποίοι διάβαζαν σε braille display (οθόνη braille), και διαπιστώθηκε πως στους αναγνώστες με ΑΟ τα περισσότερα λάθη που οφείλονταν σε μεταθέσεις γραμμάτων αφορούσε κυρίως τα πρώτα γράμματα (Perea et al., 2015).

Στην ελληνική γλώσσα η ακρίβεια στην ανάγνωση συντελείται από πολύ νωρίς, αναπτύσσεται ραγδαία και σπάνια ανιχνεύονται προβλήματα στο τυπικό πληθυσμό (Protopapas et al., 2013). Οι επιδόσεις στην ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων φαίνονται να είναι ισοδύναμες (Protopapas & Skaloumbakas, 2007), παρόλα αυτά ατομικές διαφορές στην ακρίβεια παραμένουν σε όλο το δημοτικό μέχρι την πρώτη γυμνασίου (Protopapas et al., 2012· Protopapas, Skaloumbakas & Bali, 2008· Protopapas & Skaloumbakas, 2007). Η αποκωδικοποίηση γράμμα-το-γράμμα (αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης) είναι η επικρατέστερη από τα πρώτα κίολας στάδια της αναγνωστικής ανάπτυξης στους βλέποντες (Πόρποδας, 2002). Οι Vakali και Evans (2007) βρήκαν πως οι Έλληνες μαθητές με ΑΟ χρησιμοποίησαν τόσο την αλφαβητική όσο και τη λογογραφική στρατηγική ανάγνωσης, ωστόσο η αλφαβητική κυριάρχησε.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με αναπηρία όρασης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 3699/2008, οι μαθητές με ΑΟ χωρίς συνοδά προβλήματα μπορούν να φοιτήσουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε σε ειδικό είτε σε γενικό σχολείο, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν μόνο σε γενικό σχολείο, καθώς δεν υπάρχουν ειδικά γυμνάσια και λύκεια για αυτόν τον πληθυσμό μαθητών. Στο γενικό σχολείο δικαιούνται, μετά από εισήγηση του ΚΕΔΔΥ, παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό, αρκεί να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του γενικού σχολείου με βοήθεια και να μην υπάρχει στην περιοχή του ειδικού σχολείου ή τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης είναι τάξη ειδικά οργανωμένη και λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο. Εκεί ο μαθητής παρακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα με τους άλλους μαθητές αλλά προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες αν έχει ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ή συντάσσεται και υλοποιείται εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που προτείνει το ΚΕΔΔΥ αν έχει σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια η έμφαση σε μια πολιτική ένταξης έχει ως συνέπεια η πλειοψηφία των μαθητών με ΑΟ να φοιτά πλέον στο γενικό σχολείο (Keil, 2012), εκτός εάν η φύση ή η σοβαρότητα της συγκεκριμένης αναπηρίας δεν επιτρέπει τη φοίτηση σε γενικό σχολείο ακόμα και μετά την παροχή κάθε μορφής βοήθειας (Koenig & Holbrook, 2000a). Σε περίπτωση που υπάρχουν δυο επιλογές εκπαιδευτικού πλαισίου τοποθέτησης για το μαθητή με ΑΟ, τότε επιλέγεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο με τη μικρότερη δυνατή απομόνωση (Ajuwon & Oyinlade, 2008).

Παρά το εύρος της θεματολογίας των προαναφερθεισών ερευνών, υπάρχουν ακόμα πολλά αναπάντητα σημεία, ιδιαίτερα όσα αφορούν ποιοτικά στοιχεία, κάποια από τα οποία εξετάζονται σε αυτή την εργασία. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι:

1. να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών με ΑΟ στην ακρίβεια ανάγνωσης μέσω του κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille
2. να συσχετιστούν οι επιδόσεις με το βαθμό και την ηλικία απώλειας όρασης, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο εκμάθησης braille.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Αρχικά οι συγγραφείς ζήτησαν την έγκριση διεξαγωγής έρευνας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο υπάγεται στο υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το υπουργείο, με τη σειρά του, μέσω της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής παρείχε ένα κατάλογο σχολείων, όπου φοιτούσαν μαθητές με αναπηρία όρασης. Ακολούθησε η πρώτη επικοινωνία με τα σχολεία για να βρεθούν μαθητές που ήταν επαρκείς αναγνώστες braille, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ενημερώνονταν έγκαιρα τα σχολεία και οι γονείς των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η γραπτή συναίνεση όσων ήθελαν να συμμετάσχουν. Η ημερομηνία διεξαγωγής της δοκιμασίας καθοριζόταν τηλεφωνικά.

Στην Ευρώπη ο πληθυσμός των μαθητών με ΑΟ εκτιμάται περίπου μεταξύ 0.1 και 0.4 στα 1000 παιδιά (Kocur & Resnikoff, 2002). Η αυξανόμενη χρήση υποστηρικτικής τεχνο-

λογίας και η εκμετάλλευση της υπολειπόμενης όρασης από τους μαθητές με μειωμένη όραση έχουν οδηγήσει στη μείωση του αριθμού των μαθητών που διαβάζουν braille (Thur-low et al., 2009). Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας με μερική και ολική τύφλωση χωρίς συνοδές αναπηρίες 22 (44.9%) ήταν αγόρια και 27 (55.1%) κορίτσια. Η μέση ηλικία ήταν 13.39 ετών με τυπική απόκλιση 3.47 έτη. Από τους συμμετέχοντες 29 (59.2%) είχαν ολική και 20 (40.8%) μερική απώλεια όρασης, 30 (61.2%) ήταν εκ γενετής τυφλοί και 19 (38.8%) έχασαν την όρασή τους μετέπειτα στη ζωή. Η μέση ηλικία απώλειας όρασης ήταν 4.9 έτη με τυπική απόκλιση 2.5 έτη και κυμαινόταν από 1 έως 10 ετών. Παράλληλα, 25 (51.0%) φοιτούσαν στο δημοτικό (τρίτη έως έκτη δημοτικού) και 24 (49.0%) σε γυμνάσιο και λύκειο (πρώτη γυμνασίου έως τρίτη λυκείου). Τέλος, 18 (36.7%) διδάχθηκαν τον κώδικα braille στα πλαίσια του γενικού σχολείου και 31 (63.3%) σε ειδικό δημοτικό.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει συνδυαστικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1

Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με το φύλο τους, την ηλικία και το βαθμό απώλειας όρασης, την εκπαιδευτική βαθμίδα, και το πλαίσιο εκμάθησης braille

		Φύλο		
		Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Βαθμός απώλειας όρασης	Ολική	14	15	29
	Μερική	13	7	20
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	13	12	25
	Δευτεροβάθμια	14	10	24
Ηλικία απώλειας όρασης	Εκ γενετής	19	11	30
	Αργότερα στη ζωή	8	11	19
Πλαίσιο Εκμάθησης braille	Γενικό Δημοτικό	9	9	18
	Ειδικό Δημοτικό	18	13	31
Σύνολο		27	22	49

Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία ήταν οι τρεις υποκλίμακες του σταθμισμένου Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), που αξιολογούν την ακρίβεια ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Συνολικά, το Τεστ-Α αποτελείται από δέκα υποκλίμακες, που συναπαρτίζουν τέσσερις δομικούς άξονες, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφολογία-σύνταξη και την κατανόηση. Στόχος ήταν η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η πρωτότυπη μορφή του ερευνητικού εργαλείου κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε για βλέποντες μαθητές, οπότε οι συγγραφείς μετέγραψαν το τεστ στον ελληνικό κώδικα braille. Ο ελληνικός κώδικας braille δεν περιλαμβάνει συναιρέσεις και αποτελείται από εξήντα τρεις χαρακτήρες, εκ των οποίων οκτώ είναι οι δίφθογοι. Ο τόνος δεν ελήφθη υπόψη, διότι δε χρησιμοποιείται στο ελληνικό σύστημα braille.

Όπως προαναφέρθηκε, η ακρίβεια ανάγνωσης συνιστά ένα από τους τρεις δείκτες αποτελεσματικότητας της ανάγνωσης όχι μόνο στην ανάγνωση βλεπόντων αλλά και στην απτική ανάγνωση. Η πρώτη υποκλίμακα του τεστ-Α αξιολογεί την ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων χωρίς σημασία (ψευδολέξεις) και αποτελείται από είκοσι τέσσερις ψευδολέξεις (π.χ. τευλαιντεωως), ενώ η δεύτερη υποκλίμακα αξιολογεί την ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων με σημασία και αποτελείται από πενήντα τρεις λέξεις (π.χ. εγγειοβελτιωτικός). Και στις δυο υποκλίμακες το επίπεδο δυσκολίας σταδιακά αυξάνεται (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Τέλος, η τρίτη υποκλίμακα αξιολογεί την ικανότητα διάκρισης των λέξεων με σημασία ανάμεσα σε ένα σύνολο λέξεων με σημασία και χωρίς σημασία (π.χ. ραμε-πίρτα-βιβλία). Ο συνολικός αριθμός των λέξεων είναι τριάντα έξι, εκ των οποίων είκοσι έχουν σημασία. Ο αριθμός των λέξεων και το επίπεδο δυσκολίας σταδιακά κλιμακώνονται. Η υποκλίμακα αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική, επειδή επιτρέπει στον εξεταστή να εξετάσει και να ερμηνεύσει τις στρατηγικές ανάγνωσης των παιδιών. Ταυτόχρονα, αξιολογεί τη συνεισφορά της σημασιολογίας στην αποκωδικοποίηση, αφού ο συμμετέχων πρέπει να διαβάσει λέξεις χωρίς σημασία και λέξεις με σημασία και μετά να επιλέξει τις λέξεις με σημασία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η ανάγνωση λέξεων με και χωρίς σημασία βασίστηκε στις γραφοφωνημικές συνδέσεις λόγω της διαδοχικής φύσης της απτικής ανάγνωσης (Hughes, 2011).

Ερευνητική Διαδικασία

Μετά τη συλλογή προσωπικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, ο ερευνητής προχώρησε στη χορήγηση της δοκιμασίας, για την οποία δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός. Σε περίπτωση που ο συμμετέχων αποτύγχανε να αποκωδικοποιήσει μια λέξη, προχωρούσε στην επόμενη. Η διαδικασία σταματούσε σε περίπτωση που ο μαθητής έκανε πέντε διαδοχικά λάθη στην ίδια υποκλίμακα (υποκλίμακες 1 και 2), ενώ στην τρίτη υποκλίμακα η διαδικασία τερματιζόταν εφόσον ο συμμετέχων δεν διέκρινε κάποια λέξη με σημασία σε τρεις διαδοχικές γραμμές. Οι κινήσεις των δαχτύλων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιντεοσκοπούσαν και παράλληλα γινόταν η καταγραφή των απαντήσεών τους σε φύλλο αξιολόγησης.

Ανάλυση Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα έγινε ποσοτική ανάλυση των επιδόσεων σαράντα εννέα μαθητών με ΑΟ στην ακρίβεια ανάγνωσης braille. Οι σωστές απαντήσεις σε καθεμιά από τρεις ασκήσεις σημειώνονταν με 1, ενώ οι λανθασμένες με 0. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία και το βαθμό απώλειας όρασης, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που φοιτούν και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που έμαθαν braille με τη χρήση δεικτών κεντρικής τάσης (μέσος όρος) και διασποράς (τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή). Το στατιστικό λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το SPSS ver 17, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας που ελήφθη υπόψη ήταν το 5%.

Αποτελέσματα

1. Άσκηση 1

Ο μέσος αριθμός σωστών απαντήσεων στην άσκηση 1 ήταν 19.86 με τυπική απόκλιση 3.65. Ο ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων ήταν 5 και ο μέγιστος 24. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει το μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων στην άσκηση 1 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης και πλαίσιο εκμάθησης braille.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι για την άσκηση 1 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης, και πλαίσιο εκμάθησης braille.

	N	ΜΟ	ΤΑ
Φύλο			
Κορίτσια	27	19.78	4.37
Αγόρια	22	19.95	2.61
Ηλικία απώλειας όρασης			
Εκ γενετής	30	19.90	4.30
Αργότερα στη ζωή	19	19.79	2.39
Βαθμίδα εκπαίδευσης			
Πρωτοβάθμια	25	19.52	2.97
Δευτεροβάθμια	24	20.21	4.28
Βαθμός απώλειας όρασης			
Ολική	29	20.72	2.89
Μερική	20	18.60	4.31
Πλαίσιο εκμάθησης braille			
Γενικό Δημοτικό	18	19.11	4.70
Ειδικό Δημοτικό	31	20.29	2.88

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, περισσότερες σωστές απαντήσεις, κατά μέσο όρο, στην άσκηση 1 έδωσαν οι μαθητές στη δευτεροβάθμια, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης και όσοι έμαθαν τον κώδικα braille σε ειδικό δημοτικό. Απεναντίας, οι επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία απώλειας όρασης ήταν ισορροπημένες. Αναλύσεις με t-test έδειξαν ότι οι διαφορές στην επίδοση των συμμετεχόντων στην άσκηση 1 δεν είναι στατιστικά σημαντικές για καμία από τις παραμέτρους που εξετάστηκαν.

2. Άσκηση 2

Ο ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων στην άσκηση 2 ήταν 37 και ο μέγιστος 53, ο μέσος αριθμός σωστών απαντήσεων ήταν 48.82 με τυπική απόκλιση 4.41 σωστές απαντήσεις. Ο πίνακας 3 παρουσιάζει το μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων στην άσκηση 2 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης, και πλαίσιο εκμάθησης braille.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι για την άσκηση 2 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης, και πλαίσιο εκμάθησης braille.

	N	ΜΟ	ΤΑ
Φύλο			
Κορίτσια	27	49.22	3.45
Αγόρια	22	48.32	5.41
Ηλικία απώλειας όρασης			
Εκ γενετής	30	48.47	4.63
Αργότερα στη ζωή	19	49.37	4.01
Βαθμίδα εκπαίδευσης			
Πρωτοβάθμια	25	46.88	5.02
Δευτεροβάθμια	24	50.83	2.44
Βαθμός απώλειας όρασης			
Ολική	29	49.66	3.94
Μερική	20	47.60	4.86
Πλαίσιο εκμάθησης braille			
Γενικό Δημοτικό	18	47.61	5.27
Ειδικό Δημοτικό	31	49.52	3.74

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, περισσότερες σωστές απαντήσεις, κατά μέσο όρο, στην άσκηση 2 έδωσαν τα κορίτσια, οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια, όσοι έχασαν την όρασή τους αργότερα στη ζωή, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης και όσοι έμαθαν braille σε ειδικό δημοτικό. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην άσκηση 2 από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας ($t(47)=3.48, p.=0.001$).

3. Άσκηση 3

Ο ελάχιστος αριθμός σωστών απαντήσεων στην άσκηση 3 ήταν 29 και ο μέγιστος 36, ο μέσος αριθμός σωστών απαντήσεων ήταν 34.10 με τυπική απόκλιση 1.91 σωστές απαντήσεις. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει το μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων στην άσκηση 3 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης και πλαίσιο εκμάθησης braille.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι για την άσκηση 3 ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης, και πλαίσιο εκμάθησης braille.

	N	ΜΟ	ΤΑ
Φύλο			
Κορίτσια	27	34.26	1.79
Αγόρια	22	33.91	2.07
Ηλικία απώλειας όρασης			
Εκ γενετής	30	34.17	1.91
Αργότερα στη ζωή	19	34.00	1.94
Βαθμίδα εκπαίδευσης			
Πρωτοβάθμια	25	33.08	1.66
Δευτεροβάθμια	24	35.17	1.55
Βαθμός απώλειας όρασης			
Ολική	29	34.69	1.47
Μερική	20	33.25	2.17
Πλαίσιο εκμάθησης braille			
Γενικό Δημοτικό	18	33.89	1.71
Ειδικό Δημοτικό	31	34.23	2.03

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, περισσότερες σωστές απαντήσεις, κατά μέσο όρο, στην άσκηση 3 έδωσαν τα κορίτσια, οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης και όσοι έμαθαν braille σε ειδικό δημοτικό. Απεναντίας, οι επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία απώλειας όρασης ήταν ισορροπημένες. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην άσκηση 3 από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας ($t(47) = 4.55, p < .001$). Επιπλέον, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην άσκηση 3 από τους μαθητές με μερική απώλεια όρασης ($t(47) = 2.58, p = .015$). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως η τυπική απόκλιση στα άτομα με μερική απώλεια όρασης είναι 2.17, ενώ στα άτομα με ολική απώλεια 1.47. Οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων (έλεγχος Levene) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς τα άτομα με μερική απώλεια όρασης παρουσιάζουν μεγαλύτερη απόκλιση στις επιδόσεις τους στην άσκηση 3 ($p = 0.031$).

Μέντορας

1. Συνολικός αριθμός σωστών απαντήσεων και σύγκριση των τριών ασκήσεων
Ο μέσος αριθμός σωστών απαντήσεων και για τις 3 ασκήσεις ήταν 101.04 με τυπική απόκλιση 10.39 με ελάχιστο αριθμό σωστών απαντήσεων 73 και μέγιστο τις 113, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5

Περιγραφικά στοιχεία για το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις 3 ασκήσεις

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΟ	ΤΑ
Άσκηση 1	49	5	24	19.86	3.25
Άσκηση 2	49	37	53	48.82	4.41
Άσκηση 3	49	29	36	34.10	1.91
Συνολικός αριθμός σωστών απαντήσεων	49	82	113	101.04	10.39

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει το μέσο αριθμό σωστών απαντήσεων συνολικά στις ασκήσεις ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης, και πλαίσιο εκμάθησης braille.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι συνολικά για τις τρεις ασκήσεις ανά φύλο, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμίδα εκπαίδευσης, βαθμό απώλειας όρασης και πλαίσιο εκμάθησης braille.

	N	ΜΟ	ΤΑ
Φύλο			
Κορίτσια	27	103.26	8.16
Αγόρια	22	102.18	9.04
Ηλικία απώλειας όρασης			
Εκ γενετής	30	102.53	9.37
Αργότερα στη ζωή	19	103.16	7.12
Βαθμίδα εκπαίδευσης			
Πρωτοβάθμια	25	99.48	8.45

Δευτεροβάθμια	24	106.21	7.20
Βαθμός απώλειας όρασης			
Ολική	29	105.07	7.47
Μερική	20	99.45	8.96
Πλαίσιο εκμάθησης braille			
Γενικό Δημοτικό	18	100.61	10.35
Ειδικό Δημοτικό	31	104.03	7.09

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, περισσότερες σωστές απαντήσεις, κατά μέσο όρο, στις τρεις ασκήσεις συνολικά έδωσαν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης και όσοι έμαθαν braille σε ειδικό δημοτικό. Ελαφρά καλύτερες επιδόσεις είχαν τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια και όσοι έχασαν αργότερα την όρασή τους σε σχέση με τους εκ γενετής τυφλούς. Όσοι μαθητές με ΑΟ φοιτούν στη δευτεροβάθμια είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στις τρεις ασκήσεις σε σύγκριση με τους μαθητές δημοτικού με ΑΟ ($t(47)=2.99, p=0.004$). Το ίδιο ισχύει για τους μαθητές με ολική απώλεια όρασης σε σύγκριση με τους μαθητές με μερική απώλεια όρασης ($t(47)=2.38, p=0.021$).

Ο πίνακας 7 δείχνει τις συσχετίσεις (Spearman rho) μεταξύ και των τριών ασκήσεων του τεστ-Α που αξιολόγησαν την ακρίβεια στην ανάγνωση.

Πίνακας 7

Συσχετίσεις (Spearman rho) μεταξύ των ασκήσεων του τεστ-Α που αξιολόγησαν την ακρίβεια στην ανάγνωση μέσω braille.

		Άσκηση 2	Άσκηση 3
Άσκηση 1	r	0.595	.421
	p	< .001	< .001
Άσκηση 2	r		.637
	p		< .001

Στόχος ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης ή μη συσχέτισης μεταξύ των τριών ασκήσεων βασιζόμενοι στη μηδενική υπόθεση ότι η βαθμολογία της μίας άσκησης δε συσχετίζεται με τη βαθμολογία στις άλλες δυο. Ωστόσο, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ και των τριών ασκήσεων ($p < 0.001$) (Corder & Foreman, 2009) που αξιολογούσαν την ακρίβεια στην ανάγνωση μέσω braille στα πλαίσια του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, οπότε η μηδενική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδοση σαράντα εννέα μαθητών με ΑΟ στην ακρίβεια ανάγνωσης braille σε σχέση με το φύλο, την ηλικία απώλειας όρασης, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που φοιτούσαν και την εκπαιδευτική δομή που έμαθαν braille. Συνολικά τις περισσότερες σωστές απαντήσεις έδωσαν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης και όσοι έμαθαν braille σε ειδικό δημοτικό. Ελαφρά καλύτερες επιδόσεις είχαν τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια και όσοι έχασαν αργότερα την όρασή τους σε σχέση με τους εκ γενετής τυφλούς. Υπήρξε υψηλή συσχέτιση στο μέσο όρο των σωστών απαντήσεων στις τρεις ασκήσεις υποδηλώνοντας πως οι μαθητές δεν επωφελήθηκαν ιδιαίτερα από το σημασιολογικό φορτίο των λέξεων, με αποτέλεσμα να μην επαληθεύεται η άποψη πως οι μαθητές με ΑΟ διαβάζουν τις λέξεις με σημασία ακριβέστερα από τις ψευδολέξεις (Millar, 1997· Veispak, Boets, & Ghesquiere, 2013).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια είχαν συνολικά καλύτερες επιδόσεις στις τρεις ασκήσεις συγκριτικά με τους μαθητές του δημοτικού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη πως όσο πιο έμπειροι γίνονται οι αναγνώστες braille, τόσο βελτιώνεται η ακρίβειά τους στην απτική ανάγνωση (Millar, 1997· Vakali & Evans, 2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, επίσης, διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΑΟ που φοιτούν στο δημοτικό και των μεγαλύτερων μαθητών της δευτεροβάθμιας σε επιμέρους ασκήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις τόσο στη δεύτερη άσκηση, που αξιολογεί την αποκωδικοποίηση λέξεων με σημασία, όσο και στην τρίτη άσκηση όπου οι μαθητές έπρεπε να διακρίνουν τις λέξεις με σημασία έναντι των ψευδολέξεων. Αυτή η υπεροχή τόσο στο σύνολο των ασκήσεων όσο και στις επιμέρους ασκήσεις, μπορεί να αποδοθεί αφενός στην αποκτώμενη εμπειρία στη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Millar, 1997· Vakali & Evans, 2007), αφετέρου στην ωριμότητα που επέρχεται προϊόντος του χρόνου και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου καθώς ανεβαίνουν τάξεις. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στο εύρημα που αφορά την τρίτη άσκηση, αφού αυτή επιτρέπει την ερμηνεία των στρατηγικών ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα, λοιπόν, πως η αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα με το πέρασμα των χρόνων από τους μαθητές με ΑΟ.

Το άλλο σημαντικό εύρημα ήταν πως οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης είχαν συνολικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στις τρεις ασκήσεις σε σχέση με τους μαθητές με μερική όραση. Αυτό ίσως μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός πως οι μαθητές με ολική απώλεια χρησιμοποιούν το braille ως αποκλειστικό μέσο ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να είναι πιο εξοικειωμένοι και έμπειροι στη χρήση του κώδικα. Αντιθέτως, τα άτομα με υπολειπόμενη όραση ίσως ξεκίνησαν την ανάγνωση braille αργότερα ή χρησιμοποιούν την απτική ανάγνωση παράλληλα με την ανάγνωση μέσω μεγαλογράμματης γραφής. Όσον αφορά τις ασκήσεις μεμονωμένα, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην πιο απαιτητική τρίτη άσκηση, ίσως γιατί είναι πιο έμπειροι και προσεκτικοί στη διαδοχική ανάγνωση των χαρακτήρων των λέξεων (αλφαβητική στρατηγική), με συνέπεια να διακρίνουν ευχερέστερα τις λέξεις με νόημα από τις λέξεις χωρίς νόημα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως τα άτομα με μερική απώλεια όρασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές της τυπικής απόκλισης στην τρίτη άσκηση σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των ατόμων με ολική απώλεια. Η μεγάλη διακύμανση στις επιδόσεις των μαθητών με μερική απώλεια μπορεί να οφείλεται στο ότι από τη μια πλευρά κάποιοι εξ αυτών είτε απολαμβάνουν συστηματική, μεθοδική και αποτελεσματική εκπαίδευση στην απτική ανάγνωση είτε έχουν ξεκινήσει από πολύ νωρίς να διαβάζουν μέσω braille, με συνέπεια να έχουν αποκτήσει ευχέρεια στη διάκριση λέξεων με σημασία έναντι των ψευδολέξεων. Απεναντίας, ίσως κάποιοι άλλοι μαθητές με μειωμένη όραση ξεκίνησαν να διαβάζουν απτικά πιο πρόσφατα είτε γιατί είχαν φθίνουσα όραση είτε γιατί προτιμούσαν αντί του braille την έντυπη ανάγνωση με μεγαλογράμματα γραφή ως πρωτεύον μέσο ανάγνωσης, για να μην ξεχωρίζουν από τους συνομηλίκους τους και για να έχουν πρόσβαση σε μεγαλύτερο εύρος πληροφοριών μέσω της τυχαίας μάθησης (Alabdulkader, 2011). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι σαφώς χαμηλότερες έναντι των μαθητών με μειωμένη όραση που ξεκίνησαν νωρίτερα ή ασκούνται με μεγάλη συχνότητα στο braille.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί οι επιδόσεις των μαθητών με ΑΟ στην ακρίβεια ανάγνωσης βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητες από το φύλο, την ηλικία απώλειας όρασης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο εκμάθησης braille. Η απουσία διαφορών στις επιδόσεις μεταξύ των δυο φύλων σε αυτή την έρευνα έρχεται σε αντίθεση με την άποψη πως οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις στα ακροδάχτυλα από τους άντρες γιατί έχουν μικρότερα δάχτυλα (Peters, Hackeman, & Goldreich, 2009). Από την άλλη πλευρά, η απουσία αξιολογών διαφορών στις επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση μέσω braille μεταξύ ατόμων που έχουν χάσει την όρασή τους εκ γενετής και σε αυτούς που έχασαν την όρασή τους αργότερα συμφωνεί με την άποψη πως η δομική και λειτουργική επανοργάνωση του οπτικού φλοιού στους αναγνώστες braille δυνητικά τους επιτρέπει επεξεργασία των απτικών πληροφοριών στις περιοχές του οπτικού φλοιού ανεξάρτητα από το αν η απώλεια όρασης εμφανίζεται νωρίς ή αργά (Sadato et al., 2002). Ωστόσο, το τελευταίο εύρημα είναι εξόχως σημαντικό, διότι διαπιστώθηκε πως η αποκωδικοποίηση κειμένων σε braille διδάσκεται στο δημοτικό εξίσου αποτελεσματικά τόσο στα ειδικά σχολεία όσο και στις δομές των γενικών σχολείων. Αυτό το εύρημα καταδεικνύει, τουλάχιστον έμμεσα, την ολοκληρωμένη κατάρτιση εκείνων των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την πολιτική της ένταξης μέσα από τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης ή/και του τμήματος ένταξης. Το συμπέρασμα αυτό δεν θα μπορούσε βεβαίως να γενικευθεί και προφανώς αφορά αποκλειστικά και μόνο στα δεδομένα της παρούσης έρευνας.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χαρακτηριστούν χρήσιμα από εκπαιδευτικής πλευράς. Πιο συγκεκριμένα, πέραν της δεδομένης αναγκαιότητας καθημερινής εξάσκησης στο braille (Koenig & Holbrook, 2000b) τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με τη συνδρομή των γονιών (Brennan, Luze & Peterson, 2009· Roe et al., 2014) , ο μαθητής με ΑΟ καλό θα ήταν να περιβάλλεται από ένα περιβάλλον πλούσιο σε braille ερεθίσματα (Barclay, Herlich, & Sacks, 2010· Emerson et al., 2009· Holbrook, Croft &

Kline, 2000) τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Μάλιστα, σε περίπτωση που φοιτά σε γενικό σχολείο το braille θα πρέπει να αναγνωριστεί ως ισότιμο εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας (Roe et al., 2014), ώστε να εξασκείται διαρκώς στην απτική ανάγνωση. Παράλληλα προτείνεται η ενθάρρυνση για ανάγνωση λογοτεχνίας ή πάσης φύσης κειμένων πέραν του σχολικού ωραρίου (Millar, 1997· Vakali & Evans, 2007), ώστε τα άτομα με ΑΟ να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Savaiano, 2014), το οποίο είναι περιορισμένο είτε λόγω της απώλειας όρασης (Pring, 1984) είτε λόγω της δυσχερούς πρόσβασης σε braille υλικό (Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, 2011). Όσο συχνότερα διαβάζει braille και όσες περισσότερες λέξεις μαθαίνει, τόσο ακριβέστερη και ευχερέστερη καθίσταται η ανάγνωσή του. Επιπρόσθετα, τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας braille μπορεί να βοηθήσει και η τεχνολογία, χρησιμοποιώντας, λόγω χάρη, το προσαρμοσμένο πρόγραμμα άμεσης διδασκαλίας Reading Mastery I (Campbell, 2009).

Όσον αφορά το δίλημμα 'ειδικό σχολείο' ή 'ένταξη/συνεκπαίδευση', αυτό ίσως αποπροσανατολίζει από την ουσία του προβλήματος που είναι ο εντοπισμός, η κατανόηση και η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2005) με παράλληλη καταγραφή και εφαρμογή όλων εκείνων των θετικών που προσφέρει κάθε εκπαιδευτική δομή στο μαθητή στοχεύοντας σε ένα σχολείο με ίσες ευκαιρίες και προοπτικές για όλους τους μαθητές (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Σημείωση

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης "ΑΡΙΣΤΕΙΑ" του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με τίτλο «Γραμματισμός στο braille και προτίμηση χεριού στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους.

Βιβλιογραφία

- Ajuwon, P. M., & Oyinlade, A. O. (2008). Educational placement of children who are blind or have low vision in residential and public schools: a national study of parents' perspectives. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 102(6), 325.
- Alabdulkader, B. (2011). *Reading Additions in Children and Young Adults with Low Vision—Effects on Reading Performance* (Thesis for the degree of Master of Science, University of Waterloo).
- Argyropoulos, V. S. & Martos, A.C. (2006). Braille Literacy Skills: An Analysis of the Concept of Spelling. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (11), 676-686.
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου και Β. Αργυρόπουλος (επιμ.). *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα.
- Barclay, L., Herlich, S. A., & Sacks, S. Z. (2010). Effective teaching strategies: Case studies from the alphabetic braille and contracted braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(12), 753-764.
- Brennan, S. A., Luze, G. J., & Peterson, C. (2009). Parents' perceptions of professional support for the emergent literacy of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 694-704.

- Campbell, L. (2009). Decoding the Braille Riddle: Adapting a Direct Instruction Reading Program. *AER Journal: Research and Practice in Visual Impairment and Blindness*, 97.
- Corder, G. W. & Foreman, D.I. (2009). "Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach", Wiley.
- Cryer, H., Home, S., Wilkins, S. M., Long, A., White, M., & Wilson, C. (2011). Final report: Feasibility of developing a diagnostic touch test to determine braille reading potential. *Birmingham, UK: RNIB Centre for Accessible Information: Literature Review*, 4.
- Daneman, M. (1988). How reading braille is both like and unlike reading print. *Memory & cognition*, 16(6), 497-504.
- Dodd, B. & Conn, L. (2000). The effect of Braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 1-11.
- Emerson, R. W., Sitar, D., Erin, J. N., Wormsley, D. P., & Herlich, S. L. (2009). The effect of consistent structured reading instruction on high and low literacy achievement in young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 595-609.
- Gillon, G.T. & Young, A.A. (2002). The phonological Awareness skills of Children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 96 (1), 38-49.
- Goldberg, L. J. & Swan, L. S. (2011). A biosemiotic analysis of Braille. *Biosemitotics*, 4(1), 25-38.
- Holbrook, Croft & Kline (2000). Presenting Information to the General Public in Koenig, A., & Holbrook, M. (Eds). *Foundation of Education: Volume II, Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York.
- Hughes, B. (2011). Movement Kinematics of the Braille-reading Finger, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105 (6), 370-381.
- Keil, S. (2012). RNIB survey of VI services in England and Wales 2012: Report for England. London.
- Kocur, I., & Resnikoff, S. (2002). Visual impairment and blindness in Europe and their prevention. *British Journal of Ophthalmology*, 86(7), 716-722.
- Koenig, A. & Holbrook, M. (2000a). Planning instruction in unique skills in Koenig, A., & Holbrook, M. (Eds). *Foundation of Education: Volume II, Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York.
- Koenig, A. J. & Holbrook, M.C. (2000b). Literacy skills in Koenig, A., & Holbrook, M. (Eds). *Foundation of Education: Volume II, Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York.
- Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading Braille; synthesis of spatial and verbal elements of reading. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.
- Millar, S. (1984). Strategy choices by young Braille readers. *Perception*, 13(5), 567-579.
- Millar, S. (1997). *Reading by Touch*. London.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα.
- Nolan, C.Y. & Kederis, C.J. (1969). *Perceptual factors in braille recognition*. New York.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ Α. Υπόεργο ΕΠΕΑΚ II & ΥΠΕΠΘ στο έργο «Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών- Ανιχνευτικών (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες; στο Σ. Παντελιάδου και Β. Αργυρόπουλος (επιμ.). *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in developmental disabilities*, 32(3), 1086-1096.
- Perea, M., Garcva-Chamorro, C., Martvn-Suesta, M., & Gomez, P. (2012). Letter position coding across modalities: The case of Braille readers. *PloS one*, 7(10), e45636.
- Perea, M., Jimθnez, M., Martvn-Suesta, M. & Gomez, P. (2015). Letter position coding across modalities: Braille and sighted reading of sentences with jumbled words. *Psychonomic bulletin & review*, 22(2), 531-536.

- Peters, R. M., Hackeman, E., & Goldreich, D. (2009). Diminutive digits discern delicate details: fingertip size and the sex difference in tactile spatial acuity. *The Journal of neuroscience*, 29(50), 15756-15761.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.
- Pring, L. (1984). A comparison of the word recognition processes of blind and sighted children. *Child Development*, 55 (5), 1865-1877.
- Protopapas, A., & Skaloumbakas, C. (2007). Traditional and computer-based screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 15-36.
- Protopapas, A., Skaloumbakas, C., & Bali, P. (2008). Validation of unsupervised computer-based screening for reading disability in the Greek elementary Grades 3 and 4. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 45-69.
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 615-646.
- Reich, L., Szwed, M., Cohen, L., & Amedi, A. (2011). A ventral visual stream reading center independent of visual experience. *Current Biology*, 21(5), 363-368.
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching Literacy through Braille in Mainstream Settings whilst Promoting Inclusion: Reflections on Our Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 165-177.
- Sadato, N., Okada, T., Honda, M., & Yonekura, Y. (2002). Critical period for cross-modal plasticity in blind humans: a functional MRI study. *Neuroimage*, 16(2), 389-400.
- Savaiano, M. E. (2014). *Comparison of Vocabulary Instruction Strategies for Students who Read Braille* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
- Swenson, A. M. (2008). Reflections on teaching reading in braille. *Perspectives*, 102.
- Thurlow, M. L., Moen, R. E., Liu, K. K., Scullin, S., Hausmann, K. E., & Shyyan, V. (2009). Disabilities and reading: Understanding the effects of disabilities and their relationship to reading instruction and assessment. *Minneapolis, MN: University of Minnesota, Partnership for Accessible Reading Assessment*.
- Vakali, A. & Evans, R. (2007). 'Reading strategies employed by Greek braille readers: miscue analysis', *Early Child Development and Care*, 177(3), 321—335.
- Veispak, A., Boets, B., & Ghesquiere, P. (2012). Parallel versus sequential processing in print and braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2153-2163.
- Veispak, A., Boets, B., Mannamaa, M., & Ghesquiere, P. (2012). Probing the perceptual and cognitive underpinnings of braille reading. An estonian population study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1366–1379.
- Veispak, A., Boets, B. & Ghesquiere, P. (2013). Differential cognitive and perceptual correlates of print reading versus braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 372–385.
- Wall Emerson, R., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2005). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στη ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. και Σπανδάγου, *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα.

Η έννοια του πολλαπλού στη Χαρακτική τέχνη

Μαρία Πατσή

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με την αισθητική αξία των πολλαπλών τυπωμάτων της Χαρακτικής τέχνης και με τις ψηφιακές αναπαραγωγές του χαρακτικού έργου. Ο έλεγχος που αφορά τον τρόπο παραγωγής του έργου τέχνης έχει ως σκοπό την ιδανική κριτική γύρω από την αισθητική τεκμηρίωση του πολλαπλού έργου τέχνης. Η επαναδιαχείριση αποσκοπεί στην καλύτερη κριτική άποψη, την «ιδανική κριτική», και στην εξακρίβωση με την έννοια της ταυτοποίησης του προτύπου έργου -χαρακτικής μήτρας - (ξύλινης, μεταλλικής, πλεξιγκλάς, ψηφιακής), με τα δείγματά του (αντίτυπα). Οι άξονες που διατρέχουν την παρούσα εργασία βασίζονται στα παρακάτω ερωτήματα: Θεμελιώνεται η αισθητική αξία του ψηφιακού τυπώματος από την αισθητική κατηγοριακή διάταξη του υψηλού; Ποιες είναι οι αισθητικές αξίες των πολλαπλών τυπωμάτων της χαρακτικής τέχνης; Από ποιες αισθητικές αξίες ορίζεται το έργο τέχνης -χαρακτικό ή ψηφιακό αντίτυπο- ως αισθητικό αντικείμενο; Ποια είναι τα κριτήρια των αισθητικών αξιών της σύγχρονης τέχνης; Δεν είναι η ενεργητική προσοχή που απαιτούν τα καθεαυτά έργα τέχνης, αλλά ένα είδος προσοχής που συνεικονείται από ψυχαναλυτικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους και επικαλείται την ανάγκη ενός άλλου είδους κριτικής. Όχι της φορμαλιστικής κριτικής που απευθύνεται σε έργα με αυτοδυναμία φόρμας, αλλά της κριτικής που ασχολείται με τη συμβολοποιητική δυνατότητα των αντικείμενων τέχνης, που την ίδια εποχή καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα από τον E. Cassirer και τη μαθήτριά του S. Langer και αποτέλεσε την αρχή μιας ολόκληρης σχολής, η οποία επικύρωσε «έργα» και προκάλεσε εξαιρετικές συζητήσεις και διαμάχες μεταξύ των κριτικών του αγγλοσαξονικού κόσμου (Danto, Wollheim).

Abstract

The study is structured around the following questions: Is the aesthetic value of a digital print established by classifying it according to the aesthetic theory of the 'sublime'? What

Η κ. Πατσή Μαρία είναι Εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με μεταπτυχιακές σπουδές στην Χαρακτική

are the aesthetic values of multiple prints produced from engravings? According to what aesthetic values is an artwork – an engraving or a digital copy – defined as an aesthetic object? What are the criteria of the aesthetic values of modern art? Are multiples becoming firmly established as works of art? In this study we are concerned with the concept of the multiple as it is understood today. Why is it important for us to concern ourselves with reproductions when advertising does this so well? And where does the much-debated uniqueness of an artwork now lie? Perhaps it is not our active attention that genuine works of art demand but a kind of attention that is assisted by psychoanalytical and sociological parameters and invokes the need for another type of criticism – not the formalistic criticism directed at works which possess a self-sufficiency of form but the type of criticism that concerns itself with the symbol-making power of art objects, a type which was especially cultivated by E. Cassirer and his student S. Langer during this period and which laid the foundations for an entire school that approved ‘works’ and provoked a series of remarkable debates and disputes amongst the critics of the Anglo-Saxon world (Danto, Wollheim).

Εισαγωγή

Η εργασία περιστρέφεται γύρω από το πολλαπλό έργο στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή, σύμφωνα με τη φιλοσοφική ανάλυση του προτύπου και των δειγμάτων του, καθώς επίσης και η εξέλιξή του, τα μορφικά και τα δομικά του στοιχεία, που βασίζονται στην εικαστική έρευνα στα εργαστήρια χαρακτικής. Διερευνώνται τα νέα εκφραστικά μέσα, τα υλικά, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τις τέχνες στο εικαστικό τους αποτέλεσμα οι διάφορες τεχνικές που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των μηχανικών μεθόδων και η έλξη την οποία ασκούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στους καλλιτέχνες. Στόχος είναι η πολυπρισματική προσέγγιση της έννοιας του πολλαπλού.

Γιατί είναι σημαντικό να ασχοληθούμε με τις αναπαραγωγές όταν το κάνει τόσο καλά η διαφήμιση; Πού ελλοχεύει πια η πολυσυζητημένη μοναδικότητα του έργου τέχνης; Όλα τα παραπάνω είναι ζητήματα που απασχόλησαν ιδιαίτερα τη φιλοσοφία της Τέχνης από το 1960 και μετά ως απάντηση στις δράσεις της σχολής της Νέας Υόρκης και του τρόπου με τον οποίο η βιομηχανία έβγαζε προς τα έξω, στην κατανάλωση, αντικείμενα υψηλού σχεδιασμού (design) που τεχνηέντως τα ονόμαζε «έργα τέχνης». Σημειώνεται ότι η θεματική ενότητα του αντίτυπου της Χαρακτικής Τέχνης, η Φιλοσοφία και η Ιστορία της σχετίζονται άμεσα και αποτελούν μέρος του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών των Καλλιτεχνικών Λυκείων και του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό, που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της συγχρηματοδοτούμενης Πράξης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (κωδικός ΟΠΣ:295450, Υποέργο 9: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Γενικού Λυκείου, Μουσικών και Καλλιτεχνικών Λυκείων», ΕΣΠΑ 2007-2013).

1. Παλιά ερωτήματα με νέα οπτική

α) Το μεταμορφώσιμο «πολλαπλό»

Σήμερα το πολλαπλό στη Χαρακτική Τέχνη εμφανίζεται ως έργο τέχνης «μοναδικό». Οι χαράκτες χρησιμοποιούν τα υλικά και τα μέσα της Χαρακτικής, τη λογική της, για να παραγάγουν έργα πολλαπλά, τα οποία μπορούν να αναπαραχθούν με το χέρι ή με άλλους τρόπους, ή και να καταλήξουν σε ένα μοναδικό έργο. Οι χαράκτες χρησιμοποιούν μικτές τεχνικές και συνδυάζουν τις τεχνικές της Χαρακτικής Τέχνης με τις άλλες τέχνες ή με τις Εφαρμοσμένες Τέχνες με σκοπό να καταλήξουν σε ένα ενιαίο έργο τέχνης δύο ή τριών διαστάσεων. Το ερώτημα είναι αν το έργο αυτό έχει αισθητική αξία και ποια είναι αυτή. Τα χαρακτηριστικά τυπώματα μπορεί να είναι ξυλογραφικά έργα συνδυασμένα με ξηρή χάραξη πάνω σε πλεξιγκλάς και τις περισσότερες φορές δύναται να εγκιβωτίζονται. Πολλές φορές ο ένθετος καθρέφτης στο χαρακτηριστικό έργο παράγει το πολλαπλό με εικονικό και αναπαραστατικό τρόπο και εννοιολογικά μεταφέρει την έννοια της «πολλαπλότητας». Το πολλαπλό μπορεί ταυτόχρονα να βρίσκεται σε διάφορα σημεία στον κόσμο, σε γκαλερί, σε μουσεία, σε συλλογές.

β) Η προσβασιμότητα του «πολλαπλού»

Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες εδώ και χρόνια παράγουν χαρακτηριστικά έργα με μικτές τεχνικές και τα εντάσσουν στην κατασκευαστική λογική των τριών διαστάσεων. Πρόκειται για «κουτιά κάψουλες» από πλεξιγκλάς ή από μέταλλο, τα οποία εμφανίζουν ίχνη ξηρής χάραξης ή στηρίζουν καθρέφτες ή παρουσιάζονται διάφανα, χωρίς καμία επέμβαση από μέρους του καλλιτέχνη, και διαδραματίζουν τον ρόλο του μεταφορέα της ιδέας του έργου της χαρακτικής, τοποθετούνται στο έδαφος ή επιτοίχια ή επιπλέουν στη θάλασσα μεταφέροντας το μήνυμα της «δημοκρατικότητας» της Χαρακτικής. Ο/η καλλιτέχνης μπορεί να τα παραγάγει με το χέρι σε πολλαπλά αντίτυπα ή σε ένα «μοναδικό» αντίτυπο.

γ) Η ταυτότητα του έργου στο διαδίκτυο

Το χαρακτηριστικό έργο εμφανίζεται με ηλεκτρονική μορφή μέσα στον υπολογιστή του καλλιτέχνη και μπορεί, την ίδια στιγμή, να υπάρχει σε κάποια ιστοσελίδα και να είναι παγκοσμίως γνωστό. Το έργο που μεταδίδεται μέσω του διαδικτύου είναι εκτεθειμένο, αφού δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να το οικειοποιηθεί, να το επεξεργαστεί και να το τροποποιήσει. Έτσι μπορεί να γίνει η ιδέα, η οποία θα λειτουργήσει ως αφορμή για τη δημιουργία άλλων έργων. Η έμπνευση του καλλιτέχνη μπορεί να προέλθει από την ανάγνωση ενός βιβλίου, την παρακολούθηση μιας έκθεσης ή μιας κινηματογραφικής ταινίας ή ενός θεατρικού έργου ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος της τηλεόρασης ή και με άλλους ποικίλους τρόπους. Σήμερα ο καλλιτέχνης μπορεί να εμπνευστεί μέσα από τις ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες των πανεπιστημίων ή κάνοντας πλοήγηση στο διαδίκτυο, όπου μπορεί να ανασύρει από τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες όποιο έργο βρίσκεται εκεί προς ενημέρωση των ενδιαφερομένων. Αυτό βέβαια είναι μια διαδικασία που δε διαφυλάσσει τα δικαιώματα του καλλιτέχνη που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, για να δημοσιοποιήσει το εικαστικό του έργο. Ακόμα και η διαφύλαξη των πνευματικών δικαιωμάτων της ταυτότητας ενός

έργου τέχνης δεν είναι δυνατή από τη στιγμή που μπορούμε να μεταφέρουμε την εικόνα κάποιου έργου ενός καλλιτέχνη στον προσωπικό μας υπολογιστή, να την εκτυπώσουμε σε οποιοδήποτε υλικό εκτύπωσης με οποιαδήποτε διάσταση και κατόπιν να την παρουσιάσουμε σαν ένα διαφορετικό έργο. Το ερώτημα είναι αν θεωρείται χαρακτηριστικό το έργο το οποίο χαράσσεται μέσα από έναν υπολογιστή.

δ) Η αρχή της «δημοκρατίας» στη Χαρακτική

Μετά τον Αντυ Γουόρχωλ και την ποπ αρτ, η μεταξοτυπία είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται από ξένους και Έλληνες καλλιτέχνες ως εικαστικό μέσο έκφρασης. Τα θέματα αφορούν τα καταναλωτικά προϊόντα και τη διαφήμισή τους την εποχή του 1960 και παρουσιάστηκαν από την Ποπ Αρτ ως έργα τέχνης και με αυτόν τον τρόπο η διαφήμιση έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής αλλά και κτήμα του καθενός. Η τέχνη των δεκαετιών του 1960 και του 1970 και όλη η αισθητική, από τα εικαστικά μέχρι τη μόδα και τη διακόσμηση, μεταβλήθηκε σε μία εορταστική αρμονία επίπεδων χρωμάτων και σχημάτων, οικείων θεμάτων, λόγω της αναγνωρισιμότητάς τους από τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Η «μαζική» τέχνη, η τέχνη της δεκαετίας του 1960, με τα εντυπωσιακά χρώματα, έχει ως σκοπό να δελεάσει το φιλότεχνο κοινό και μέσω της διαφήμισης, τη μεγάλη μάζα των τηλεθεατών. Οποιοδήποτε έργο διακινείται ως «πολλαπλό» αντίτυπο μπορεί να βρίσκεται ταυτόχρονα παντού την ίδια στιγμή. Είτε λοιπόν είναι χαρακτηριστικό, είτε είναι ζωγραφικό, είτε έργο τριών διαστάσεων, δημιουργημένο στο χέρι ή με ηλεκτρονικό τρόπο, έχει ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα, τη «δημοκρατικότητα». Η δημοκρατικότητα του ποπ έργου ως έργου «μαζικής» τέχνης έφτασε στο απόγειό της.

Το χαρακτηριστικό έργο, ανεξάρτητα από τη μορφική του υπόσταση, διακρίνεται για τη δημοκρατικότητά του, και αυτό λόγω της ελευθερίας που έχει στη διακίνησή του και λόγω της ισότητας των αντιτύπων μεταξύ τους. Τα αντίτυπα μιας μήτρας είναι μεταξύ τους ίσα σε αξίες. Τα χαρακτηριστικά αντίτυπα μιας θεματικής ενότητας μπορούν να εκτεθούν ταυτόχρονα σε αίθουσες εκθέσεων σε διάφορα σημεία του κόσμου. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά μπορούν να ταξιδέψουν ως γραμματόσημα αφού κυκλοφορούν με την ταχυδρομική αλληλογραφία σε όλο τον κόσμο. Αναφορικά επισημαίνουμε το έργο του Γιάννη Κεφαλληνού και τη συνεργασία του με τα Ελληνικά Ταχυδρομεία ο οποίος φιλοτέχνησε γραμματόσημα από το 1950 ως το 1954 και χρησιμοποίησε τη λιθογραφική και την χαλκογραφική μέθοδο.

Πολλοί σύγχρονοι χαρακτές κινήθηκαν καθαρά προς αυτή την κατεύθυνση και δημιούργησαν έργα με ηλεκτρονική χάραξη. Τα ειδικά εργαλεία που συνδέονται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δημιουργούν χαράξεις, για παράδειγμα, υπάρχουν τα ηλεκτρονικά στυλό, μολύβια, κ.ά. Επιπλέον, δίνονται εντολές από το πληκτρολόγιο μέσω ειδικών προγραμμάτων και ενεργοποιούν ηλεκτρονικά εργαλεία, όπως τα πινέλα, τα βουρτσάκια που δημιουργούν τα σβησίματα, σταξίματα, κ.ά.. Παρέχονται επομένως στον καλλιτέχνη πολλές δυνατότητες παρέμβασης στην αρχική μορφή και στην παραγωγή του ψηφιακού εικαστικού έργου.

Το ψηφιακό έργο είναι έργο «παγκόσμιο» με την έννοια της δυνατότητας διακίνησής του. Είναι έργο άτοπο, με την έννοια του ότι δεν καταλαμβάνει χώρο. Βρίσκεται μόνο στον ηλεκτρονικό δίσκο του υπολογιστή. Ο τόπος όπου ζει χαρακτηρίζεται από ηλεκτρο-

νικές μονάδες τσιπ και μικροτσιπ, οι οποίες βασίζονται στα μαθηματικά και τη φυσική, η παρουσίαση του έργου δηλαδή γίνεται τοπολογικά σε κάποια δικτυακή πύλη και για έναν εικαστικό δεν πληροί τις προϋποθέσεις ως σημείο έλξης για παρουσίαση. Η χωρική ύπαρξη του πολλαπλού έργου έχει αντικατασταθεί από την τοπολογική ύπαρξη. Δίνεται στο αντικείμενο μια ανοιχτή δυνατότητα, δηλαδή το αντικείμενο δε βρίσκεται στο χώρο, οι μαθηματικές του παράμετροι δεν ανήκουν στην ευκλείδεια γεωμετρία αλλά σε τοπολογίες, όπως στην τοπολογία του Hilbert, και παρουσιάζει με τρομερά ενδιαφέροντα τρόπο μια σύμπτωση με τη σκέψη. Χωρικά, την ώρα που ο εικαστικός σκέφτεται συμβαίνει μια χημική αντίδραση, υπάρχει μονοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ της σκέψης, των χημικών αντιδράσεων του νου με τον ηλεκτρονικό εγκέφαλο, την ηλεκτρονική χάραξη και το τυπωμένο αντικείμενο. Στην τοπολογική αντιμετώπιση το αρχείο του έργου βρίσκεται στη μνήμη του υπολογιστή, ενώ στο τύπωμα έχουμε τη χωρική υπόστασή του. Μέχρι σήμερα, ένα έργο τέχνης καταλαμβάνει χώρο και έχει ανάγκη από μια ιδιαίτερη παρουσίαση, εντούτοις οι ηλεκτρονικές γκαλερί ανατρέπουν αυτό το δεδομένο.

ε) Από το κοινό «πολλαπλό» στο έργο τέχνης

Στην Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών, ο Μονρόε Μπρέντσλεν, αναφέρει ότι: «...το αισθητικό αντικείμενο είναι κάτι το ολότελα διαφορετικό από όλα τα χρησιμοθηρικά αντικείμενα, γιατί η σκοπιμότητά του είναι χωρίς σκοπό, το κίνητρο που οδηγεί στη δημιουργία του είναι ξεχωριστό και ανεξάρτητο από όλα τα άλλα (δηλαδή το ελεύθερο παιχνίδι της φαντασίας κάτω από τις γενικές συνθήκες νομιμότητας που θέτει η διάνοια), και η απόλαυση του ωραίου και του υπέροχου προσφέρει στον άνθρωπο μια αξία που τίποτε άλλο δεν μπορεί να του προσφέρει αφού δεν έχει καμία σχέση με τη γνώση ή με την ηθική...». Η πολλαπλότητα μπορεί να εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς, εμπορικούς ή κοινωνιολογικούς για παράδειγμα, όμως το ερώτημα που σχετίζεται με την ύπαρξη ή τη μη ύπαρξη αισθητικών αξιών στο πολλαπλό εικαστικό αντικείμενο, μπορεί να απαντηθεί καταφατικά μόνο στην περίπτωση που το αντικείμενο αυτό διέπεται από τις μορφικές αισθητικές αξίες των αισθητικών θεωριών. Το πολλαπλό εικαστικό αντικείμενο είναι έργο τέχνης αν διεγείρει και ανταποκρίνεται στο αίσθημα του υψηλού που νιώθει ο άνθρωπος μπροστά στα δημιουργήματά του. Το πολλαπλό καθημερινό αντικείμενο διακρίνεται από το πολλαπλό «έργο τέχνης» από τους Ειδικούς της Τέχνης (εικαστικοί δημιουργοί, Ιστορικοί της Τέχνης, Κριτικοί και Αισθητικοί της Τέχνης), ως εξειδικευμένων στα ζητήματα των εικαστικών τεχνών. Είναι θέμα παιδείας και μόρφωσης η κατανόηση του εμπνευσμένου εικαστικού πολλαπλού έργου, τόσο για τον καλλιτέχνη που θα το δημιουργήσει όσο και για τον θεατή που θα το κατανοήσει. Ο Ernst Cassirer στο βιβλίο του, Δοκίμιο για τον άνθρωπο, σελ. 213 αναφέρει: «το να σε κινεί η συγκίνηση και μόνο είναι συναισθηματισμός και όχι τέχνη».

στ) Αίσθημα «υψηλού» ή «υψηλή» Τέχνη;

Οι χαρακτες παράγουν έργα με τις σύγχρονες τεχνολογικές μεθόδους. Τα εργαλεία του χαρακτή, εκτός από τα παραδοσιακά εργαλεία, είναι και αυτά που προσφέρει η τεχνολογία, δηλαδή κυρίως ηλεκτρικά και ηλεκτρονικά εργαλεία. Τέτοια εργαλεία απλουστεύουν τη διαδικασία της χάραξης της μήτρας και κατ' επέκταση όλη την εκτέλεση της διαδικα-

σίας παραγωγής του έργου. Ως αποτέλεσμα επιφέρουν ένα διαφορετικό οπτικό εικαστικό αποτέλεσμα. Η παραγωγή του έργου εκτελείται με μεγαλύτερη ταχύτητα. Τα χέρια του χαρακτήρα απελευθερώθηκαν από την κοπιαστική εργασία με τα ξυλουργικά εργαλεία (χάραξη με κοπίδια, γούζες, σκαρπέλα, σφυράκια, πάνω σε ξύλινες και μεταλλικές επιφάνειες).

Η διαφορά έγκειται στα υφολογικά στοιχεία, όπως δημιουργούνται από τα νέα τεχνολογικά μέσα. Το αποτέλεσμα διαφοροποιείται μόνο κατά την υφή του. Τα αναπαραστατικά στοιχεία που απεικονίζει (όπως ανάγλυφες ιστορίες πηκτού υλικού) είναι ψευδαισθητικά. Αναγνωρίζουμε ένα έργο ξυλογραφικό από τις υφές που προκαλεί το τύπωμα στο χέρι. Διαφοροποιείται από το ψηφιακό τύπωμα, διότι μπορούμε να διαβάσουμε τις υφολογικές αλλαγές του ράστερ ή του κόκκου μελανιού που θα αφήσει πάνω στο φωτογραφικό χαρτί και όχι στο γιαπωνέζικο, το οποίο αποτελείται από ευδιάκριτες λεπτές ίνες που αφήνουν λεπτομερή επεισόδια. Πρέπει να επισημάνουμε ότι τα μαζικά μέσα παραγωγής εξυπηρετούν τους καλλιτέχνες παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν έργα τέχνης, τα οποία με τη σειρά τους μας γεμίζουν με αισθήματα πληρότητας, ικανοποίησης και ευτυχίας. Η αίσθηση του «υψηλού» γίνεται παρούσα ακόμη και με τα πιο αμφιλεγόμενα μέσα.

Από την άλλη, η τέχνη ήταν πάντα ένα εμπορεύσιμο είδος. Οι διάσημοι ζωγράφοι δούλευαν στα εργαστήρια που τους παραχωρούσαν οι βασιλιάδες και οι ευγενείς στα παλάτια τους. Όσο δεν είχε ανακαλυφθεί η τέχνη της φωτογραφίας, οι ζωγράφοι ζούσαν από τις παραγγελίες των πλουσίων. Αργότερα μετά το 19^ο αιώνα, όταν ανακαλύφθηκε η φωτογραφία, τέθηκε το ζήτημα «η τέχνη για την τέχνη», δημιουργώντας τη μεγάλη τομή στην ιστορία της τέχνης. Επομένως, το αίσθημα του «υψηλού» μας διακατέχει όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα έργο τέχνης μεγάλης αισθητικής αξίας, χθες και σήμερα. Είναι το αίσθημα που νιώθουμε όταν αντικρίζουμε ένα έργο τέχνης που μας ικανοποιεί. Η «υψηλή» τέχνη των μουσείων και των επίσημων γκαλερί του σήμερα είναι αντίστοιχα η «υψηλή» τέχνη των παλατιών και των ναών των προηγούμενων αιώνων.

ζ) Πολλαπλότητα και καλλιτεχνική αξία

Τα «πολλαπλά» χαρακτηριστικά, είτε έχουν παραχθεί με κλασικές μεθόδους, είτε με τις νέες τεχνολογικές μεθόδους, πρέπει να αναλυθούν σύμφωνα με τους κανόνες της καλλιτεχνικής αξίας που ενυπάρχουν σε όλα τα έργα τέχνης του παρελθόντος και του σήμερα. Η μορφολογική ανάλυση των ιστορικών και των κριτικών της Τέχνης εντάσσει ένα έργο τέχνης στην ιστορία της μελετώντας όλες τις παραμέτρους, από τη σύνθεση του έργου μέχρι την ψυχολογική κατάσταση του καλλιτέχνη, αλλά και την τάση που διαμορφώνεται στην τέχνη τη συγκεκριμένη στιγμή που δημιουργήθηκε το έργο. Μέχρι σήμερα στην Ελλάδα εμφανίστηκαν καλλιτέχνες χαρακτες με σημαντικό έργο, όπως Δημήτρης Γαλάνης, Γιάννης Κεφαλληνός, Βάσω Κατράκη και Τάσσος Αλεβίζος, Κωνσταντίνος Γραμματόπουλος και Τ. Νικολαΐδου κ.ά., και ζωγράφοι-χαρακτες, όπως Σπύρος Βασιλείου, Βασίλης Σπεράντζας, Γιάννης Τσαρούχης, Αλέκος Φασιανός, και πολλοί νεότεροι.

2. Οι παράγοντες του αισθητικού αντικείμενου

α) Η πρόθεση του καλλιτέχνη

Ο κριτικός της Τέχνης αναζητάει την πρόθεση του καλλιτέχνη και πρέπει να την σέβεται, αλλά δεν είναι υποχρεωμένος να συμφωνεί με αυτή. Ταυτόχρονα πρέπει να ερευνηθεί το παρελθόν και να αξιοποιηθεί στις έρευνες του σήμερα. Για παράδειγμα, ο καλλιτέχνης έχει ως πρόθεση να πρωτοτυπεί στις εικαστικές του ιδέες, ανακαλύπτουμε όμως μετά από την ιστορική μελέτη ότι τα δάνεια από την τέχνη δε μας ξαφνιάζουν αφού καμία παραγωγή έργου δε δημιουργείται χωρίς να έχει προηγηθεί κάτι που να λειτούργησε ως επίδραση ως αρχική πηγή έμπνευσης. Μετά την ψευδαισθητική απεικόνιση της προοπτικής και την εγκατάλειψή της δεν έχουν τροποποιηθεί τα αναπαραστατικά στοιχεία της επιφάνειας του έργου τέχνης. Η ερμηνεία της δημιουργικής διαδικασίας τοποθετείται σε μία καινοτόμα διαφορά μεταξύ του καλλιτέχνη και του μελετητή/κριτικού. Ο καλλιτέχνης μιλώντας για τη διαδικασία παραγωγής του έργου του έχει ως σκοπό να μας φωτίσει σχετικά με τον τρόπο σκέψης του. Ο ερμηνευτής μελετάει τη διαδικασία της δημιουργίας του έργου του καλλιτέχνη και έχει την ανάγκη να αναλύσει τα εικαστικά έργα, να τα εντάξει σε καλλιτεχνικά ρεύματα, να τα αποσπάσει από την εκφραστική ανάγκη του καλλιτέχνη, να τα τοποθετήσει στην ιστορική αλυσίδα της τέχνης. Η ανακατασκευή θεωρείται σκόπιμη για την πιο αποτελεσματική ερμηνεία.

Η θεωρία της αισθητικής αξίας στις Εικαστικές Τέχνες ή σε κάποια ιδιαίτερη τέχνη, όπως στη Χαρακτική και στα ιδιαίτερα έργα της, αναπτύσσεται σε τρία διαφορετικά είδη, που είναι τα χαρακτηριστικά τυπώματα, τα πολλαπλά και τα monoprint. Κάθε αντίτυπο από ένα πρότυπο έργο, τη μήτρα, ξύλινη, χάλκινη ή οποιαδήποτε άλλη επιφάνεια, τυπωμένο από τον ίδιο καλλιτέχνη στο χέρι ή στο πλότερ ή στον εκτυπωτή, αριθμημένο με το αντίστοιχο τιράζ και υπογεγραμμένο από τον δημιουργό του, είναι ένα αυθεντικό πρότυπο τύπωμα. Αποδίδεται αξία σε μεμονωμένα ή συναφή έργα, γιατί εμφανίζουν ένα ή περισσότερα αξιόλογα χαρακτηριστικά και η αξία του έργου ενός καλλιτέχνη προκύπτει από το σύνολο των αξιόλογων έργων που έχει παράγει. Ιστορικά αισθητική αξία είναι η «ομορφιά».

Σύμφωνα με τον Ρεαλισμό, η αληθινή αξία εξαρτάται εντελώς από τον τυπικό χαρακτήρα και λιγότερο από τις ψυχολογικές ιδιότητες των ανθρωπίνων όντων. Ο Ρεαλισμός παραδέχεται μία αρχή στην αισθητική της τέχνης, που μπορεί να ονομαστεί «αρχή της γνωριμίας και της εξοικείωσης» και σύμφωνα με την οποία η κρίση της αισθητικής αξίας, αντίθετα από τις κρίσεις της ηθικής γνώσης, πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία των αντικειμένων από πρώτο χέρι. Ο Ρεαλιστής θα βρει ενδιαφέρον στη συσχετική εμπειρία, αλλά μόνο σαν κομμάτι της επιστημολογίας της αισθητικής αξίας.

Σύμφωνα με τον Αντικειμενισμό, οι αποδόσεις της αισθητικής αξίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία της ανθρωπότητας. Η αισθητική αξία πρέπει να εξαρτάται από γενικά χαρακτηριστικά και να είναι ανεξάρτητη από ιδιαίτερες ιδιότητες των ανθρωπίνων όντων. Η συσχετική εμπειρία πρέπει να κατανοηθεί ως μία σειρά από ψυχικά φαινόμενα, τα οποία εμπεριέχουν μία αυθόρμητη ή εκλεπτυσμένη ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης.

Σύμφωνα με τον Σχετικισμό, η αισθητική αξία είναι εξαρτώμενη από τις ψυχολογικές ιδιότητες των ανθρωπίνων όντων. Οι εμπειρίες που συσχετίζονται με τις κρίσεις της αξίας

για ένα συγκεκριμένο έργο τέχνης δε χρειάζεται να είναι παγκόσμιες ούτε χρειάζεται να διαδραματίζονται σύμφωνα προς τους γενικούς ψυχολογικούς νόμους, αλλά να διασυνδέονται με τα αντικείμενα και οι εσωτερικές θέσεις να προϋποθέτουν ανθρώπινο βάθος. Κατά τον Υποκειμενισμό, που σχετίζεται με τον σχετικισμό, η αισθητική αξία εξαρτάται από την προσωπική στάση του κάθε ατόμου ξεχωριστά απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα.

β) Σύνθεση: Το συνεκτικό σύνολο

Η πρωταρχική και βασική διαδικασία για τη δημιουργία του έργου τέχνης είναι η δομή της σύνθεσης. Χωρίς αυτήν καμία τέχνη δεν υπάρχει. Η σύνθεση είναι η αρχή, η βάση του έργου. Κάθε καλλιτέχνης, σε όποια εποχή κι αν ζει, με ό,τι υλικά και αν διαχειρίζεται, με όποια τεχνική και αν δουλεύει, όποια τέχνη κι αν υπηρετεί, ξεκινάει από τους βασικούς κανόνες: «Αρχές και Στοιχεία της Σύνθεσης». Αυτό δεν αλλάζει σε κανένα έργο τέχνης, η σύνθεση των στοιχείων μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη και με τα πιο ισχνά μέσα. Ο Ernst Cassirer στο βιβλίο του *Δοκίμιο για τον άνθρωπο* στη σελ. 58, αναφέρει: «ο άνθρωπος μπορεί να συγκροτήσει το συμβολικό του κόσμο με τα πιο φτωχά και γλίσχρα υλικά. Εκείνο που έχει ζωτική σημασία δεν είναι οι συγκεκριμένες πλίνθες και πέτρες, παρά η γενική τους λειτουργία σαν αρχιτεκτονικής μορφής». Ο καλλιτέχνης θα συλλέξει τα στοιχεία, τα οποία θα θεωρήσει ότι είναι ικανά να δομήσουν/ να συγκροτήσουν μία μορφή.

Αυτή τη διαδικασία την ονομάζουμε «οργάνωση του χώρου», και αποτελεί τη σύνθεση του έργου. Αυτή η μορφή που αποκτά το έργο από το δέσιμο των διαφορετικών στοιχείων είναι το «προσωπικό ύφος» και η «τεχνοτροπία». Το εικαστικό πρόβλημα της σύνθεσης είναι η πρώτη σκέψη και η πρώτη έγνοια του καλλιτέχνη. Η ανάλυση των μορφολογικών στοιχείων του έργου είναι σημαντική για την αναγνώριση των αισθητικών αξιών ενός έργου τέχνης. Οι αισθητικές αξίες που αποπνέει το έργο τέχνης είναι τα στοιχεία εκείνα τα οποία αναλύοντάς τα μπορεί είτε να προκύψουν συμπεράσματα αξιολογής μορφολογικής δομής, είτε να μας προβληματίσουν φιλοσοφικά ή κοινωνιολογικά.

Το χαρακτηριστικό έργο της μοντέρνας περιόδου έχει τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας τέχνης του 20^{ου} αιώνα. Αυτά είναι: η γεωμετρικότητα των μορφών, η ψευδαισθητική πολυεπιπεδότητα του κυβισμού. Το εικαστικό στοιχείο διαφέρει στη μεταμοντέρνα τέχνη όσον αφορά στη δομή του έργου τέχνης, είναι ο συνδυασμός των διάφορων τεχνοτροπιών που μπορεί να δομήσει μια εικαστική αναπαράσταση, ένα παζλ σε έργο ενιαίο και μοναδικό. Οι καλλιτέχνες επηρεάζονται από την πολλαπλή χρήση των ψηφιακών τεχνολογικών συστημάτων απεικόνισης των εικόνων και εντάσσουν στα υλικά τους όλο το οπλοστάσιο της βιομηχανικής και ηλεκτρονικής τεχνολογίας. Παραδείγματα καλλιτεχνών που δημιούργησαν έργα με ηλεκτρονικό υπολογιστή από το 1950 και φτάνουν μέχρι τις μέρες μας, είναι τα έργα του Άντυ Γούρχωλ, το έργο του Λουκά Σαμαρά, του Βίκτωρ Βασαρέλυ, του Παντελή Ξαγοράρη, του Νέστορα κ.ά.

γ) Είναι η τεκμηρίωση της ταυτότητας αισθητικά σχετική;

Στις «Γλώσσες της τέχνης», ο Νέλσον Γκούντμαν αναγνωρίζει τη διάκριση ανάμεσα στη «μοναδική» και στην «πολλαπλή» τέχνη. Η πιο θεμελιώδης αντίθεση στα έργα τέχνης είναι μεταξύ του «ιδιόγραφου» και του «αλλόγραφου». Ένα έργο τέχνης είναι «ιδιόγραφο»,

όταν προσδιορίζεται για τι έργο τέχνης πρόκειται, όταν αναφέρεται η ταυτότητά του και, προκειμένου να το προσδιορίσουμε, πρέπει να απευθυνθούμε στην ιστορία της παραγωγής του. Για παράδειγμα, στο χαρακτηριστικό τύπωμα αναγράφεται το όνομα του καλλιτέχνη, η χρονική στιγμή που δημιουργήθηκε το τύπωμα, το ποσοστό στο τираζ των αντιτύπων, ο τίτλος του έργου.

Αυτό που εξετάζεται στη χαρακτηριστική είναι αν το φύλλο χαρτιού έχει τη σωστή ιστορία της παραγωγής, για παράδειγμα αν προέρχεται από τη σωστή χαλκογραφική πλάκα. Η σωστή ιστορία παραγωγής ταυτοποιείται, όταν ο ίδιος ο καλλιτέχνης δημιουργεί, χαράσσει και τυπώνει. Τα τυπώματα κατηγοριοποιούνται διαφορετικά από τα έργα της μουσικής, από τη ζωγραφική και τη γλυπτική. Τα τυπώματα είναι ιδιόγραφα, πρότυπα και πολλαπλά. Πρέπει να αναζητήσουμε την ιστορία παραγωγής τους. Αν ταυτίζονται τα αποτελέσματα, τότε προέρχονται από την ίδια μήτρα.

Ο Γκούντμαν και ο Βόλχαϊμ υποστηρίζουν από κοινού ότι, όταν το «έργο τέχνης» είναι ξεχωριστό (ατομικό), η ταυτότητα εξαρτάται από την ιστορία της παραγωγής του. Το έργο τέχνης είναι ένα πρότυπο και η ιστορία της παραγωγής των αντιτύπων του είναι ουσιαστική για τον κριτικό. Στη χαρακτηριστική είναι σημαντικό το πρότυπο, δηλαδή η μήτρα ή το καλούπι, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις όπου το έργο ολοκληρώνεται στη σύνθεσή του απευθείας πάνω στο τύπωμα (μικτή τεχνική). Αντίθετα, όταν έχουμε πολλαπλά αντίτυπα της ίδιας μήτρας τότε ουσιαστικότερη είναι η μήτρα, γιατί χωρίς αυτήν δεν υπάρχει τύπωμα.

δ) Η συνάφεια της θεωρίας του Βίκτωρ Βασαρέλυ με τη Χαρακτητική

Ο Βίκτωρ Βασαρέλυ έχει υποστηρίξει ότι η εποχή του μοναδικού έργου τέχνης έχει πλέον ξεπεραστεί και ότι η ζωγραφική του μέλλοντος θα είναι ένα «πολλαπλό», το οποίο μπορούμε να μεταφράσουμε σαν «ένα πρότυπο». Ο Βασαρέλυ προτείνει μία αλλαγή στο κριτήριο της ταυτότητας για ένα ζωγραφικό έργο. Η θεωρία του τοποθετείται πάνω στη χρησιμοποίηση της τεχνολογικής καινοτομίας. Υποστηρίζει ότι για κάθε αυθεντικό ζωγραφικό έργο είναι τεχνολογικά δυνατό να δημιουργηθεί κάποιος αριθμός από περαιτέρω έργα, τα οποία είναι αναπαραγωγές του πρώτου. Αυτό συμβαίνει και στη χαρακτηριστική. Για κάθε πρότυπο τύπωμα από τη συγκεκριμένη μήτρα του έργου μπορεί να δημιουργηθούν ηλεκτρονικά τυπώματα, για παράδειγμα τα digital prints. Αν ο καλλιτέχνης εκμεταλλεύεται την τεχνολογία, προκύπτει πληθώρα αντικειμένων, τα οποία μαζί με το αυθεντικό αντικείμενο μπορούν να παρατηρηθούν σαν δείγματα του ίδιου προτύπου ή πολλαπλά.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Βασαρέλυ για την τεχνολογική καινοτομία, όλα τα όμοια κοινά αντικείμενα, που είναι οι αναπαραγωγές του προτύπου, μπορούν να εκτιμηθούν ως διαφορετικά ατομικά έργα τέχνης. Οι τεχνολογικές αναπαραγωγές ενός χαρακτηριστικού τυπώματος μπορούν να αξιολογηθούν σαν ατομικά έργα τέχνης, αφού έχουν διαφορετικά υφολογικά στοιχεία από το χαρακτηριστικό τύπωμα, ευδιάκριτα στο εκπαιδευμένο μάτι ή ακόμη και στο ανεκπαίδευτο. Εναλλακτικά, χωρίς την τεχνολογική καινοτομία, μπορούμε να διαλέξουμε να δούμε όλα τα αντικείμενα που προέρχονται από το χέρι του καλλιτέχνη και είναι τα αντίτυπα της ίδιας μήτρας σαν δείγματα του προτύπου έργου που είναι η μήτρα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της χαρακτηριστικής και θεμελιώδης αρχή της είναι ότι δεν νοείται μήτρα χωρίς τύπωμα και τύπωμα χωρίς μήτρα, είτε είναι ξύλινη, χάλκινη ή ηλεκτρονική.

Υπάρχουν καλλιτέχνες που επιλέγουν να δουλέψουν στα περιθώρια της διαφοροποίησης, για παράδειγμα από μία πρότυπη χαρακτική μήτρα μπορούν να παραχθούν πολλαπλά αντίτυπα τα οποία θα ανήκουν στη σειρά του πρότυπου χαρακτικού έργου. Άλλα από αυτά μπορούν να είναι όμοια με ελάχιστες διαφορές που δεν αλλοιώνουν το αισθητικό αποτέλεσμα της σύνθεσης και σε άλλα μπορούν να διαμορφωθούν μεγάλες διαφορές που θα μετατρέπουν τη σύνθεση του πρότυπου έργου της μήτρας. Επιπρόσθετα, η μήτρα της χαρακτικής μπορεί να θεωρηθεί ως ατομικό έργο λόγω της διαφοράς του υλικού από τα αντίτυπα – δείγματά της. Η πρόθεση των καλλιτεχνών είναι να προβάλουν όποιο στοιχείο μπορεί να αναγνωριστεί ανάλογα με τη γνώση ή το βαθμό αντιληπτικής οξύτητας του θεατή. Σύμφωνα με την Ιστορία της Τέχνης, ο καλλιτέχνης ενδιαφέρεται για την εφαρμογή της αναπαραγωγικής τεχνικής. Η τεχνική είναι ικανή να αλλάξει μέσα από μικρές μορφολογικές διαφορές τα πολλαπλά δείγματα του ίδιου προτύπου και να τα τροποποιεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να φανούν διαφορετικά. Ο Γουόρχολ δημιούργησε το πολλαπλό πορτρέτο της Μαίρυλιν, για παράδειγμα, με διαφορετική χρωματική ανάλυση σε κάθε διαφορετικό μεταξοτυπικό τύπομα.

Αν ο καλλιτέχνης αναπτύξει μία ευαισθησία πάνω στη χρησιμοποίηση των αναπαραγωγικών τεχνικών μπορεί να προσδώσει την αισθητική αξία στις διακριτικές διαφορές μεταξύ του τι παράγει σαν δείγματα του ίδιου προτύπου. Τα δείγματα, όρος που χρησιμοποιεί ο φιλόσοφος Βόλχαϊμ, θεωρούνται τα πολλαπλά αντίτυπα έργα αποτέλεσμα ενός προτύπου. Για παράδειγμα, οι μήτρες και τα τυπώματα στη χαρακτική ή το ψηφιακό αρχείο και τα ψηφιακά τυπώματα της Digital Print. Έτσι μπορούν να δημιουργηθούν σειρές έργων με την ίδια θεματική ενότητα φτιαγμένα από τις ίδιες μήτρες, αλλά με την εισβολή νέων μορφολογικών στοιχείων κάθε φορά, ώστε να τυπώνονται οι διαφορετικές ιδέες του καλλιτέχνη που έχει την πρόθεση της δημιουργίας ξεχωριστών έργων με αισθητικές αξίες. Ο καλλιτέχνης που δουλεύει, σύμφωνα με τη θεωρία του Βασαρέλυ, χρειάζεται να περιορίσει την προσοχή του στην επιφάνεια του πολλαπλού που φτιάχνει, δηλαδή έχει το πολλαπλό στην οθόνη του υπολογιστή του και μπορεί να διαμορφώσει τη σύνθεση του έργου, όπως θέλει, με «ηλεκτρονικό» τρόπο και παράλληλα να τυπώνει ως «ψηφιακά έργα», σε πλότερ, για παράδειγμα, όλες τις δυνατές εκδοχές της σύνθεσης, όπως εμφανίζονται στην οθόνη του.

Ο παραδοσιακός καλλιτέχνης φτιάχνει ένα ξεχωριστό ατομικό έργο και περιμένει να δει το τέλος της διαδικασίας και όχι όλες τις διαγραμμένες θέσεις που θάφτηκαν κάτω από άλλες και δεν μπορούν να διακριθούν. Στο τελικό αποτέλεσμα ενός έγχρωμου χαρακτικού τυπώματος δεν μπορούν να διακριθούν όλες οι εκτυπωτικές προσπάθειες που έγιναν με το χέρι. Τα αλληπάλληλα τυπώματα πάνω στα σημεία σύμπτωσης του χαρτιού δημιουργούν ένα συμπαγές αποτέλεσμα, όπως αυτό που δημιουργείται στη ζωγραφική επιφάνεια.

Ο μετά – Βασαρέλυ καλλιτέχνης υιοθετεί την άποψη ότι μπορεί να αγνοεί τα πάντα, όλες τις ηλεκτρονικές αναπαραγωγές του έργου, εκτός από το τελικό αποτέλεσμα. Ο Walter Benjamin αξιοποιεί αυτό το σημείο και υποστηρίζει στη θεωρία του ότι εξετάζοντας το σημερινό πολλαπλό ανακαλύπτουμε ότι έχει χάσει την αίγλη που απολάμβανε παραδοσιακά το έργο τέχνης και η οποία εξαντλήθηκε με την έμφαση στην αναπαραγωγή του.

Ο καλλιτέχνης σήμερα μπορεί να φτιάξει και να τυπώσει όσα πολλαπλά θεωρεί απαραίτητα μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Όλα θα είναι μέρος της έρευνας και μελέτες της

σύνθεσης μέχρι να καταλήξει σε κάποιο αποτέλεσμα, είναι για παράδειγμα σαν τις μελέτες του σχεδίου με μολύβι που κάνουμε στο χαρτί πριν αρχίσουμε τη δημιουργία του έργου στο καμβά.

Ο θεατής τελικά θα αφομοιώσει το έργο τέχνης χάρη στην αναπαραγωγή του, και υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αφομοίωση μπορεί να προμηνύει μία αλλαγή στον τρόπο της παραγωγής της πραγματικής αισθητικής στιγμής. Τι τροποποιείται; οι τεχνικές μέθοδοι; τα υλικά; το τελικό στάδιο; η σταθερότητα του καλλιτέχνη; Παρόμοιες μελέτες μπορούν να δείξουν ότι οι αλλαγές στα κριτήρια της ταυτότητας του έργου μπορούν να έχουν μία επίδραση πάνω στο πώς ο καλλιτέχνης συλλαμβάνει αισθητικά αυτό που κάνει.

Ο καλλιτέχνης διαμορφώνει μια θεωρία που την εκφράζει με συγκεκριμένα δείγματα έργων. Το εμπράγματο της επιφάνειας του σύγχρονου έργου χαρακτηριστικής έχει υποστεί υλικές αλλαγές. Δηλαδή η πρώτη ύλη του χαρακτηριστικού τυπώματος που είναι το τυπογραφικό μελάνι έχει αλλάξει λόγω της χρησιμοποίησης των ειδικών μελανιών εκτυπωτών (inject). Το υλικό (χημικό συστατικό) από το οποίο συνίσταται το μελάνι έχει αλλάξει, καθώς και ο τρόπος εναπόθεσης του μελανιού πάνω στην επιφάνεια του χαρτιού.

Η υλικότητα της εικαστικής επιφάνειας καθίσταται πρωταρχικός παράγοντας και κύριο στοιχείο για την εγκαθίδρυση της αισθητικής αξίας του έργου. Πάνω στην πραγματικότητα της χαρακτηριστικής επιφάνειας στηρίζεται η σύγχρονη αισθητική της θεωρία. Η ύλη της ψηφιακής χαρακτηριστικής εκπορεύεται κατευθείαν από το ίχνος του «pixel» ή του «ράστερ» και υποκαθιστώντας έτσι δραστικά την γούζα ή το σκαρπέλο, αποδεικνύει το σύγχρονο ρυθμό του ύφους και τον εξατομικευμένο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται, αξιοποιώντας μέσα από την συγκεκριμένη επιλογή τα ποικίλα μέσα (π.χ. σύγχρονα πλαστικά στοιχεία) που προσφέρει στον σύγχρονο εικαστικό καλλιτέχνη.

Με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατομικού του έργου, ο καλλιτέχνης αναζητά κάθε φορά το αισθητικά αξιόλογο στοιχείο που θα αναδείξει τα έργα του σε αριστουργηματικά «έργα τέχνης».

Επίλογος

Το πολλαπλό τύπωμα, παρόλο που επιφανειακά μπορεί να φαίνεται ασήμαντο ακριβώς επειδή είναι πολλαπλό, κατόρθωσε στο πέρασμα των αιώνων μέχρι σήμερα να δώσει σύγχρονα έργα τέχνης. Μοναδικό τύπωμα ή πολλαπλό, αντίτυπα, εκτυπώσεις, κλασικά χαρακτηριστικά τυπώματα, ψηφιακά τυπώματα, όλα είναι παραγωγές της σύγχρονης Εικαστικής Τέχνης και τα αποτελέσματα των σύγχρονων καλλιτεχνών και της σκέψης τους. Κάποια από τα εικαστικά έργα των καλλιτεχνών είναι μοναδικής αισθητικής αξίας και πρόκειται για έργα τέχνης. Η συνεχής ανανέωση της σύγχρονης εικαστικής χαρακτηριστικής επιφάνειας και ο στόχος των καλλιτεχνών για τη δημιουργία ενός χαρακτηριστικού «έργου τέχνης» ή ενός «ψηφιακού έργου τέχνης» με τις «ψηφές» προδιαγραφές των αισθητικών αξιών, όπως η αισθητική θεώρηση της τέχνης καθορίζει, έχει κατορθώσει τη συνέχιση και τη διάδοση της σύγχρονης Χαρακτητικής Τέχνης όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Το έργο «αριστούργημα» σε όποια κατηγορία Εικαστικής Τέχνης και αν ανήκει, στη Χαρακτητική, στη Ζωγραφική, στη Γλυπτική, στις Εγκαταστάσεις, στο Βίντεο, στη Φωτογραφία, στην Ψηφιακή Τέχνη, ως αισθητική αξία και ως έννοια, δεν μεταλλάσσεται, δεν τροποποιείται,

παραμένει «υψηλή» πνευματική ανθρώπινη αξία, και αναλλοίωτη ανθρώπινη εμπειρία μέσα στους αιώνες, μια αξία διαχρονική και απαράμιλλη για αυτόν που το δημιουργεί και για αυτούς που το θαυμάζουν.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Αργυράκη Ρεγγίνα, *Το Υψηλό ως Θεμέλιο Αισθητικής Κατηγοριακής Διάταξης*, διδακτορική διατριβή, «Τυπο φως» Αθήνα 1982.
- Αργυράκη Ρεγγίνα, *Τα κριτήρια και ο κακός λόκος*, Σμίλη, Αθήνα 1992.
- Αργκάν Τζούλιο Κάρλο, *Η μοντέρνα τέχνη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, μτφ. Λίνα Παπαδημήτρη, 2^η έκδοση, Ηράκλειο 1999.
- Βακαλό Ελένη, *Μοντέρνο – Μεταμοντέρνο, Συνδέσεις και Αποστάσεις*, Έκδοση της Σχολής Βακαλό, Αθήνα 2001.
- Baudrillard Jean, *Η Καταναλωτική Κοινωνία*, μτφ. Βασίλης Τομάνας, Νησίδες Αθήνα 2005.
- Beardsley Monroe, *Ιστορία Αισθητικών Θεωριών*, μτφ. Παύλος Χριστοδουλίδης.
- Βόλχαϊμ Ρίτσαρντ, *Η τέχνη και τα αντικείμενά της*, μτφ. Γιάννης Παπαδημητρίου, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Αθήνα 2009.
- Bourdieu Pierre, *Οι Κανόνες της Τέχνης*, Έφη Γιαννοπούλου, Πατάκης, Αθήνα 2006.
- Bourdieu Pierre, *Η Διάκριση*, μτφ. Κική Καψαμπέλη, Πατάκης, Αθήνα 2006.
- Carroll Noel, *A philosophy of Mass Art*, Clarendon Press, Oxford 1998, philosophical celebrations of Mass Art, the minority tradition.
- Cassirer Ernst, *Δοκίμιο για τον Άνθρωπο*, Μτφρ. Τάκη Κονδύλη, Κάλβος, Αθήνα, 1985.
- Cometti Jean-Pierre, Jacques Morizot, Roger Pouivet, *Ζητήματα Αισθητικής*, Τέχνες 1, Νήσος, Αθήνα 2005.
- Γεωργίου Θεόδωρος, *Αισθητική Θεωρία και Μοντέρνα τέχνη*, Futura, Αθήνα, 2001.
- Γκούντμαν Νέλσον, *Οι γλώσσες της τέχνης*, μτφρ Πάνος Βλαγκόπουλος, Εκκρεμές, 2005.
- Danto Arthur C., *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου*, Περιεχόμενο και αιτιότητα, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Έκο Ουμπέρτο, *Η Πρωτοπορία και ο Θρίαμβος της Ασχήμιας*, Καστανιώτη, μτφ. Δήμητρα Δότση – Ανταίος Χρυσοστομίδης, Αθήνα 2007.
- Έννοιες της Μοντέρνας Τέχνης*, Επιμέλεια Νίκος Στάγκος, μτφ. Ανδρέας Παππάς, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2003.
- Freeland Cynthia, *«Μα είναι αυτό τέχνη;»*, Πλέθρον 2005, παραδείγματα και προθέσεις.
- Gombrich E. H., *Το χρονικό της τέχνης*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, μτφ. Λίνα Κασδάγλη, Αθήνα 1999.
- Hauser Arnold, *Κοινωνική Ιστορία της Τέχνης*, τ. 2, μτφ. Τάκη Κονδύλη, Κάλβος.
- Hilbert David, *Encyclopædia Britannica*. 2007. <http://www.britannica.com/eb/article-9040439/David-Hilbert>.
- Καμπουρίδης Χάρης, Λεύκωμα Κ. Γραμματόπουλος, *Ζωγραφική – Χαρακτική*, Εκδόσεις Τουμπής, Αθήνα 1991.
- Κεφαλληνός Γιάννης, *Ο Χαρακτήρας*, Ε. Χ. Κάσδαγλη, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1991.
- Κοκκινίδης Δημοσθένης, *Αισθητική και Θεωρία της τέχνης*, Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία, Επιμ. Παύλος Χριστοδουλίδης, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.
- Κολοκοτρώνης Γιάννης, *Γενικά χαρακτηριστικά της τέχνης στον 20^ο αιώνα*, Καστανιώτη, Αθήνα 2008.
- Langer Susanne, *Feeling and Form: A Theory of Art* (1953).
- Λαμπράκη – Πλάκα Μαρίνα, *Λεύκωμα Κ. Γραμματόπουλος, Ζωγραφική – Χαρακτική*, Τουμπής, Αθήνα 1991.
- Λοϊζίδη Νίκη, *Ιστοσελίδα:2010 aht.asfa.gr/Τμήμα Θεωρίας και Ιστορίας της Τέχνης – Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Κοινωνιολογία της Τέχνης Ι*.
- Μαυρομάτης Εμμανουήλ, *Διδακτορική Διατριβή, Η Χαρακτική και η Ζωγραφική του Δ. Γαλάνη*, Αθήνα 1983.

- Moulin Raymond, *Η Αγορά της Τέχνης, Παγκοσμιοποίηση και Νέες Τεχνολογίες*, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Morawski Stefan, «*On Various Faces of Postmodernist Philosophical Thinking*», *Dialogue and Humanism*, 4/1993.
- Νέλσον Γκούντμαν, *Οι γλώσσες της τέχνης*, μτφρ Πάνος Βλαγκόπουλος, Εκκρεμές, 2005.
- Noyce Richard, *Printmaking at the Edge*, Publishers A & C Black, London 2006.
- Ομάδες κινήματα, τάσεις, της σύγχρονης τέχνης, μετά το 1945*, (ΠΟΠ ΑΡΤ, Μεγάλη Βρετανία, ΗΠΑ, 1955, σ. 229-232), εκδόσεις Εξάντας, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών Παρισιού, μτφρ. Μαρία Καραγιάννη, Αθήνα 1991.
- Παυλόπουλος Δημήτρης, *Χαρακτική Γραφικές Τέχνες*, σελ. 160, Εκδόσεις Καστανιώτη & Διάττων, Αθήνα 2004.
- Πελεγρίνης Θ., *Λεξικό της φιλοσοφίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2010.
- Πρεβελάκης Παντελής, *Λεύκωμα Κ. Γραμματόπουλος, Ζωγραφική – Χαρακτική*, Τουμπής, Αθήνα 1991.
- Σαχίνης Ξενής, *Σκέψεις για τη θεωρία και την πράξη της Χαρακτικής και των Εικαστικών εκτυπώσεων*, Διάπλαση, Αθήνα, 2008, Σαχίνης Ξενής, *Διάλογοι περί Χαρακτικής και άλλων τινών εκτυπώσεων*, Διάπλαση, Αθήνα 2010.
- Σίλλερ Φρήντριχ, *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*, μτφ., εισαγ. Σχολ. Κλεοπάτρα Λεονταρίτου, Οδυσσέας, Αθήνα 1990.
- Στεφανίδης Μάνος, *Μία ιστορία της Ζωγραφικής*. (Από το Βυζάντιο στην Αναγέννηση και από τους μπρεσιονιστές στον Πικάσο), Ο Άντυ Ουόρχωλ και η πόπ αρτ, Καστανιώτης, 3^η έκδ. Αθήνα 2001.
- Τσιγκόγλου Σταύρος, *Η Τέχνη στις Αρχές του 21^{ου} Αιώνα*, «Ομορφιά», Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2005.
- Χαραλαμπίδης Άλκης, *Μεταπολεμική τέχνη*, Τόμος III, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1995 Χριστοδουλίδης Παύλος, *Σημειώσεις Αισθητικής και Θεωρίας της Τέχνης*, Αθήνα, χ.ε., 1983.
- Χρήστου Χρυσάνθος, *Νεοελληνική Χαρακτική*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1994.
- Wollheim Richard, *Η Τέχνη και τα Αντικείμενά της*, επιμέλεια Παναγιώτης Πούλος, μτφ. Γιάννης Παπαδημητρίου, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Αθήνα 2009.

ISSN 2529-1211