

# International and European trends in Education and their impact on the Greek Educational System

Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

## Conference Papers

Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου

September 26 – 28, 2014

26 – 28 Σεπτεμβρίου, 2014

Editors

Katerina Kasimatis, Maria Argyriou

Επιμέλεια

Κατερίνα Κασμάτη, Μαρία Αργυρίου

**Volume A**

Τόμος Α



Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής



**Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση:  
Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

**International and European Trends in Education and  
their impact on the Greek Educational System**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΑΣΙΜΑΤΗ - ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ

EDITORS  
KATERINA KASIMATIS - MARIA ARGYRIOU

**Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου**  
26-28 Σεπτεμβρίου 2014  
Αθήνα

**Conference Papers**  
**5th International Conference**  
September 26-28, 2014  
Athens, Greece

TOMOΣ Α  
VOLUME A

ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ  
ASPETE - GARMET

## ***Editors***

**Katerina Kasimatis**, Assistant Professor, General Department of Education, ASPETE School of Pedagogical and Technological Education

**Maria Argyriou**, Ionian University, Department of Music Studies

## ***Επιμέλεια Έκδοσης***

**Κατερίνα Κασιμάτη**, Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Μαρία Αργυρίου**, PhD, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

M.Ed Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

M.Ed Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πρώτη έκδοση: Σεπτέμβριος 2014

First Edition: September, 2014

Διορθώσεις – Επιμέλεια κειμένου: Κατερίνα Κασιμάτη και Μαρία Αργυρίου

Μεταφράσεις: Φωτεινή Δασκαλάκη

Σελιδοποίηση: Αγοράκης Μπομπότας

URL: [www.primarymusic.gr](http://www.primarymusic.gr)

E-mail: [gr.primarymusic@gmail.com](mailto:gr.primarymusic@gmail.com) / [info@primarymusic.gr](mailto:info@primarymusic.gr)

ISBN e-book : 978-618-81528-5-4 (SET)

ISBN e-book : 978-618-81528-6-1 (TOMOS A, Vol A)

Copyright © Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)

Copyright © School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE) and Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for pro t or commercial use are prohibited without the official permission from the Greek Association of Primary Music Education Teachers.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

**ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
κου ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΔΕΡΜΕΝΤΖΟΠΟΥΛΟΥ  
ΣΤΟ 5ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ EduPolicies 2014**

Αγαπητοί σύνεδροι,

Χαιρετίζουμε με ικανοποίηση το 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για τις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση. Ευχόμαστε οι σκέψεις που θα αναπτυχθούν και οι προτάσεις που θα κατατεθούν να συμβάλουν στο γόνιμο διάλογο για την περαιτέρω εξέλιξη και ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το θέμα του φετινού συνεδρίου αφορά τις τάσεις στην Εκπαίδευση και τις επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γεγονός ότι το σύγχρονο περιβάλλον και οι δυνατότητες επικοινωνίας και διαλόγου που παρέχει μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντες και τις δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ανταλλαγή απόψεων, η καταγραφή και μελέτη της διεθνούς εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να δώσει λύσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τον τρόπο διαχείρισής τους.

Η ανάπτυξη ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να γίνει αποκλειστικά και μόνο με βάση την εθνική εμπειρία. Οι εμπειρίες από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να δώσουν τα απαραίτητα εργαλεία και ιδέες για τη βελτίωση και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Είμαι βέβαιος ότι το 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο EduPolicies 2014 της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συνδιοργανώνεται με την πολύτιμη αρωγή Πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων θα αποτελέσει περιβάλλον γόνιμου διαλόγου για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες.

Συγχαίρουμε το έργο και το συνέδριό σας και σας διαβεβαιώνουμε ότι θα είμαστε αρωγοί και συμπαραστάτες στο έργο σας.

Καλή επιτυχία.

Ο Υφυπουργός  
Αλέξανδρος Δερμεντζόπουλος

## ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Σημαντική θεωρείται η συμβολή της μουσικής αγωγής στα προγράμματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο θεραπευτικό τομέα, αλλά και στο μαθησιακό και ψυχαγωγικό, το μάθημα της μουσικής συμβάλλει στην αναβάθμιση και ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών, ανεξάρτητα από το πρόβλημα που μπορεί να παρουσιάζουν.

Η μουσική αγωγή ως ιδιαίτερο μάθημα, αλλά και ως ξεχωριστή δραστηριότητα, προσφέρει πολλές δραστηριότητες έκφρασης στα ΑΜΕΑ. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε ένα πρόγραμμα που να περιλαμβάνει στοιχεία Θεωρητικής και Πρακτικής προσέγγισης για διάφορες κατηγορίες μαθητών με νοητική υστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες (τύφλωση/κώφωση), εγκεφαλική παράλυση, προβλήματα συμπεριφοράς, διάχυτη εξελικτική διαταραχή.

Μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα, προσεγγίζουμε τους όρους «μουσική ευαισθησία» και «μουσική επιδεξιότητα» των ΑΜΕΑ. Με τον όρο «μουσική ευαισθησία» εννοούμε τη θετική αντίδραση του ατόμου σε κάποιο μουσικό ερέθισμα και την ιδιαίτερη εκείνη διάθεση που προκαλείται στο άτομο στο άκουσμα ενός μουσικού κομματιού που παίζει κάποιο μουσικό όργανο ή τραγουδά ανθρώπινη φωνή. Η μουσική ευαισθησία δεν έχει σχέση με τη νοημοσύνη και υπάρχει σε όλους τους ζωντανούς οργανισμούς και, φυσικά, στον άνθρωπο. Η μουσική επιδεξιότητα έχει σχέση με το ταλέντο και τη φυσική κλίση. Είναι ικανότητα που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με την άσκηση και χαρακτηρίζει τον άνθρωπο. Άλλο λοιπόν πράγμα η μουσική ευαισθησία και άλλο η μουσική επιδεξιότητα. Η διαφορά αυτή των δύο όρων σε πρακτικό επίπεδο έχει ιδιαίτερη σημασία και σπουδαιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αποτελεί δραστικό «φάρμακο» για την εκπαίδευσή τους.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο ευαίσθητα ή τρυφερά από τα άλλα, αντιδρούν και αποκτούν μουσικές εμπειρίες όπως όλοι μας. Με τη μουσική αγωγή μπορούν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν καλύτερα, και να πραγματοποιήσουν πολύ σημαντικά πράγματα. Ορισμένα μάλιστα από αυτά έχουν ανυπολόγιστες μουσικές δεξιότητες, που συχνά είναι εξασθενημένες ή μπλοκαρισμένες και πολλές φορές καταστρέφονται εξαιτίας της αναπηρίας.

Όπως λοιπόν με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκουμε να ανακαλύψουμε, να εξελίξουμε, και να αναπτύξουμε στο ανώτερο δυνατό επίπεδο τις λανθάνουσες ικανότητες που υπάρχουν στο παιδί, το ίδιο προσπαθούμε και να απαλλάξουμε τις όποιες μουσικές επιδεξιότητες που υπάρχουν από τους παράγοντες εκείνους που καθιστούν δύσκολη ή και αδύνατη την εκδήλωσή τους. Μπορούμε να ανακαλύψουμε:

- Παιδιά που έχουν μουσική ευαισθησία και μουσική επιδεξιότητα. Έχουν κλίση, όρεξη και κίνητρο για μελέτη. Τα παιδιά αυτά μπορούν να αναπτύξουν σε υψηλό βαθμό τις μουσικές τους δυνατότητες.
- Παιδιά που έχουν σε μικρό βαθμό τη μουσική ευαισθησία, αλλά που κατέχουν και διατηρούν σε υψηλό βαθμό τη μουσική επιδεξιότητα. Αυτά μπορούν να γίνουν καλοί εκτελεστές μουσικών οργάνων, μπορούν να τραγουδούν καλά και να αποκομίζουν ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση από αυτό που κάνουν, κι αυτό ασφαλώς συμβάλλει στην ψυχική τους ισορροπία.
- Υπάρχουν βέβαια και παιδιά που δεν έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε το ένα ούτε το άλλο. Είναι μπλοκαρισμένα συγκινησιακά και παράλληλα αρνητικά και αδιάφορα. Η κοινωνικότητα τους είναι φτωχή και χρειάζεται ενίσχυση με ανάλογη παρέμβαση.

Όμως μπορούμε να εντάξουμε τα παιδιά αυτά σε ομάδες που ασχολούνται με δημιουργική μουσική και παίρνουν μέρος σε μουσικά δρώμενα. Τα δρώμενα αυτά, με τις δραστηριότητες που περιέχουν, μπορούν να τους ξυπνήσουν κλίσεις που είναι πιθανό να έχουν και να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν μουσικά ενδιαφέροντα.

Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται κάποια αρνητική αντίδραση στη μουσική. Αυτό μας δείχνει ότι υπάρχει κάποια αιτία που κρίνεται απαραίτητο να εξακριβωθεί και να διερευνηθεί. Είναι δε πιθανό να οδηγήσει σε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με διαταραχές που δεν είχαν διαγνωσθεί.

Τα μουσικά επιτεύγματα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες συνδέονται άμεσα με την κατάσταση του και σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ιδιαίτερος αξιόλογα. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται φτάνουν βαθύτερα από όσο θα μπορούσε ποτέ να δείξει το επίπεδο της μουσικής ικανότητας.

Αν επιθυμούμε να εξετάσουμε τη μουσική ευαισθησία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες για θεραπευτικούς σκοπούς, είναι προτιμότερο να παρακολουθήσουμε την αυθόρμητη αντίδρασή του σε οποιαδήποτε μουσική που έχει αντίκτυπο στο μυαλό και τα συναισθήματά του. Μ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται δικαιότερη η εκτίμηση της μουσικής ευαισθησίας του παιδιού, που χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή η πολύτιμη χρήση της Μουσικοθεραπείας.

Κλείνοντας, η μουσική βοηθά και ενισχύει την προσοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένες δραστηριότητες και μειώνει την συναισθηματική φόρτιση που έχει να κάνει με το άγχος της αναπηρίας και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους.

**Τζένη Βαμβακά**  
Βουλευτής Β' Πειραιώς  
Τμήμα Παιδείας ΣΥΡΙΖΑ

**ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΟΥ ΙΩΑΝΝΗ ΧΡΥΣΟΥΛΑΚΗ  
ΣΤΟ 5ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ EduPolicies 2014**

Αγαπητοί σύνεδροι,

Χαιρετίζω με ικανοποίηση το 5ο Διεθνές Συνέδριο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση και τις επιρροές τους στην ελληνική εκπαίδευση.

Πιστεύω ότι ο γόνιμος διάλογος που θα αναπτυχθεί θα βοηθήσει να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας και να ανταλλάξουμε απόψεις και ιδέες προκειμένου να βελτιώσουμε τις πρακτικές μας και την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά και γενικότερα του δημόσιου τομέα.

Θεωρώ επίσης ότι το συνέδριο μπορεί να ενθαρρύνει την κριτική και συγκριτική μελέτη του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η οποία είναι και η μόνη που μπορεί να αποτελέσει τη βάση άντλησης χρήσιμων διδαγμάτων.

Το 5ο Διεθνές Συνέδριο EduPolicies 2014 της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εστιάζει σε πτυχές που προβληματίζουν και απασχολούν τους εκπαιδευτικούς φορείς της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του δημόσιου. Θέτει, επομένως, τη βάση μιας επιστημονικής συζήτησης στην οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με διάφορα επιστημονικά επίπεδα, κλάδους και τομείς.

Θα ήθελα να σας συγχαρώ για την ιδέα της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου και να σας διαβεβαιώσω εκπροσωπώντας το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), ότι θα είμαι συμπαραστάτης σας σε κάθε επιστημονική δράση που έχει στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του δημόσιου τομέα.

Σας εύχομαι καλή επιτυχία.

**Ιωάννης Χρυσουλάκης**  
Ομότιμος Καθηγητής,  
Πρόεδρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

**ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΑΣΠΑΙΤΕ)  
ΣΤΟ 5<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ EduPolicies 2014**

Αγαπητοί σύνεδροι,

εκ μέρους της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ αλλά και του Διοικητικού Συμβουλίου της Ένωσης Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (ΕΤΕ), της οποίας έχω την τιμή να είμαι πρόεδρος, σας μεταφέρω τους χαιρετισμούς.

Η επίδραση που ασκεί η εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών και κυρίως των ευρωπαϊκών στην ελληνική εκπαίδευση είναι ολοένα και πιο ευδιάκριτη στη σημερινή εποχή. Είναι δύσκολο πλέον να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αν περιοριστούμε αποκλειστικά σε εθνικό επίπεδο. Η μελέτη όλων των ζητημάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό μας σύστημα απαιτεί να το υπερβούμε και να κοιτάζουμε έξω από αυτό. Σημαντικό ρόλο, παράλληλα, παίζει και η μελέτη της οικονομικής συγκυρίας για τη χώρα μας, όπως και η συγκριτική μελέτη των επιπέδων χρηματοδότησης των μελετώμενων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η μελέτη της διεθνούς εκπαιδευτικής πραγματικότητας συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεών μας γύρω από τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόησή τους και ενισχύει τη δυνατότητά μας να τα αντιμετωπίζουμε με πιο ανοιχτή σκέψη αξιοποιώντας τον πλούτο των διαφορετικών εμπειριών και πρακτικών για την αντιμετώπιση των γηγενών προβλημάτων. Μας παρέχει ερεθίσματα για τη συγκριτική αλλά κυρίως την κριτική μελέτη του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος και μας βοηθά να αντλήσουμε χρήσιμα διδάγματα. Ο διάλογος για τη σύγχρονη διεθνή και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε κοινές τάσεις, προβλήματα και λύσεις και να υιοθετήσουμε μια πιο κριτική στάση για τις εμπειρίες και τις πρακτικές μας που πολύ συχνά τις θεωρούμε διαχρονικές και αδιαμφισβήτητες. Η μελέτη της σύγχρονης διεθνούς και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν θα πρέπει να έχει στόχο τη μεταφορά «έτοιμων» λύσεων και πρακτικών, όσο «καλές» και αν είναι αυτές, από μια εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα σε άλλη, καθώς η θετική ή αρνητική έκβασή τους συναρτάται πάντοτε με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν.

Αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η διοργάνωση αυτού του συνεδρίου. Γιατί έχει στόχο να αναπτύξει το διάλογο στην έρευνα και τις πρακτικές εφαρμογές άλλων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση και να αξιοποιήσει ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζονται με μια σειρά από επιστημονικά πεδία και κλάδους.

Ελπίζουμε ότι η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα θα αποκτήσει μια χρήσιμη πηγή αναφοράς για ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και τις πολιτικές της εκπαίδευσης και ότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις της τόσο για τη μουσική εκπαίδευση όσο και για τις υπόλοιπες θεματικές του συνεδρίου και τις πτυχές που προβληματίζουν και απασχολούν όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Γεώργιος Μουστάκας**  
Πρόεδρος του ΔΣ της Ένωσης Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών  
Μέλος της Δ.Ε της ΑΣΠΑΙΤΕ



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

Εκπροσωπώντας το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και δη το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Ανάπτυξης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων» που συνοργανώνει το συγκεκριμένο Συνέδριο, πανεπιστημιακές δομές δηλαδή που έχουν συστηματικά ενσωματώσει στον πυρήνα των ερευνών, της διδασκαλίας, του σχεδιασμού και των κριτικών παρεμβάσεων τους ζητήματα αξιολόγησης και εκπαιδευτικής πολιτικής, έρχομαι να χαιρετήσω τις εργασίες αυτής της συνάντησης έχοντας πάντα την ελπίδα ότι θα κομίσει το επί της ουσίας διαφορετικό.

Το ίδιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως θεσμικά εκφράζεται, είναι η προϊούσα διάθεσή της να επιβάλλεται και να εφαρμόζεται, υπερβαίνοντας τάχιστα τη διαβούλευση προς την παγίωση δομών και πλαισίων. Ωστόσο, ο χώρος της εκπαίδευσης περιλαμβάνει το εκρηκτικό μίγμα άρρητων και βαθέων στοιχείων που συγκροτούν την παιδεία και, βεβαίως, περιλαμβάνεται σε αυτό. Είναι χώρος υπερπεριπλοκότητας και πολυπλοκότητας, όπου το εκφεύγον και τα απρόβλεπτο δεν έχει να κάνει μόνο με τις καταγιστικά κινούμενες εξωτερικές συνθήκες αλλά και με τον αναπότρεπτο και δυσπρόσιτο εσωτερικό λόγο των προσώπων. Με την έννοια αυτή, η εκπαιδευτική πολιτική υπόκειται στην εκρηκτική απελευθέρωση αντίστροφων πιέσεων από τους/τις εμπλεκόμενους/ες, ακόμα περισσότερο εφόσον όλα συμβαίνουν σε ζωντανή, εξελισσόμενη δημοκρατία.

Ανησυχητικό είναι ωστόσο και άκρως εμβληματικό το γεγονός ότι εν μέσω πολλαπλών δεινών στον κόσμο, εδώ και αλλού, η εκπαίδευση των δυτικών κρατών καθορίζεται ανυποχώρητα από τις ανάγκες της αγοράς και της επιχειρηματικότητας – ωσάν να μη συνομιλεί με τον άνθρωπο αλλά με τις θολές και υπονομευμένες διαμεσολαβήσεις του. κατά τα άλλα, το επιχειρείν ως έννοια, στα ελληνικά, κρατά φανερή την ενδιαφέρουσα σχέση της με την πράξη, με τη θέληση και τη φαντασία της πράξης αλλά και με το επιχειρήμα ως μορφή νοητικής παρρησίας και όχι ως παγίδα, ρητορική ή άλλοθι. Ως τέτοια έννοια τονίζει τη σημασία της απόφασης για πράξη.

Αλλά μένει πάντα εκκρεμές το ερώτημα για ποια πράξη και για ποια απόφαση πρόκειται; Σε ποια κοινωνία; Με ποιους στόχους; Με ποια υποκείμενα; Η διαβρωτικότητα της στερεοτυπίας και η εκλαίκευση, η συρρίκνωση των σχεδίων ζωής σε χάρτες και σχεδιαγράμματα που χαράσσονται εκ των προτέρων από στρατηγικά και σχεδιαστικά επαΐοντες, ο πολλαπλασιασμός των ομοιωμάτων, η φενάκη της διάχυσης της γνώσης, ο γιγαντισμός των φερέλπιδων κοινωνιών της γνώσης δίχως γνώση, η εμπορευματοποίηση και η ιδεολογικοποίηση της φροντίδας, το ευώλητο της άδηλης και αδιαμόρφωτης κριτικής σκέψης, οι εξουσιαστικές εκτροπές και ο περίτεχνος εγκιβωτισμός αλλοτριώσεων, φαινόμενα που αναπαράγονται από τους θεσμούς, θέτουν τον Πανεπιστήμιο προ των ευθυνών του. Το ζήτημα δεν είναι να ανταπαντηθεί η εμπορευματική διάσταση της εκπαίδευσης με την προώθηση αντίστροφων μοντέλων: διότι ήδη η ευφυής ευρωπαϊκή πολιτική χρησιμοποιεί τους όρους της ουμανιστικής και πολύστροφης παιδείας. Το ζήτημα είναι τα πρόσωπα τα οποία καλούνται να υλοποιήσουν τους σχεδιασμούς να αποφρακιστούν. Το ζήτημα της απόστασης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των αξιολογητικών του προθέσεων, της τεχνογνωσίας και των δεξιοτήτων από την αυθεντικότητα και την παρρησία της δεν παραπέμπει σε μια φιλοσοφική γλαφυρότητα, αλλά βρίσκεται στο κέντρο του διαλόγου που γεννά την παιδεία ως θηριώδη και συχνότατα ανεπίτευκτο ορίζοντα της εκπαιδευτικής πράξης.

**Ελένη Κ. Θεοδωροπούλου**

Καθηγήτρια,

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ - ΕΝΑΡΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Η πολιτική δεν μπορεί να αντικρίξει το λαό σαν μια αναλλοίωτη ποιοτικά μάζα. Αντίθετα πρέπει να τον αντικρίξει σαν υλικό που μπορεί να μεταπλαστεί και που μπορεί να βελτιωθεί, ώστε να γίνει άξιο των δικών της ανώτερων επιδιώξεων Γι' αυτό πρώτο έργο της πολιτικής είναι η Παιδεία, αυτό που παράλληλα με οποιοδήποτε άλλο έχει χρέος να προαγάγει ο αληθινός πολιτικός. Ισχύει λοιπόν στον αιώνα, μεστός από αλήθεια, ο λόγος του Σωκράτη στον «Γοργία» του Πλάτωνος:

*“Οἶμαι (=νομίζω) μετ' ὀλίγων Ἀθηναίων, ἵνα μὴ εἶπω μόνος, ἐπιχειρεῖν  
τῆ ὡς ἀληθῶς πολιτικῆ ἡγεσίᾳ καὶ πράττειν τὰ πολιτικὰ μόνος τῶν νῦν”*

Και αυτό μόνο και μόνο, διότι, από το πρωί ως το βράδυ δίδασκε και επαίδευε. Γι' αυτό ήταν αληθινά άξιος πολιτικός ο Σωκράτης. Η όποια πολιτική για την παιδεία υπόκειται στην ανυπέβλητη προϋπόθεση του χρονικού βήθους, καθώς, για να γευτούμε τους καρπούς της, μετά από μια πλήρη πετυχημένη εφαρμογή της, χρειαζόμαστε δύο δεκαετίες, στις οποίες να έχει εξασφαλιστεί η ανεμπόδιση συνέχεια της.

Πρόσφατα ο υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, κ. Ανδρέας Λοβέρδος, διετύπωσε δημόσια την πεποίθηση του ότι η χάραξη μιας νέας πολιτικής για την παιδεία δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Και είναι εξαιρετικά σημαντικό το ότι στο ρόλο του σχολείου η Πολιτεία εντάσσει και τη σωστή διατροφή και την άθληση, την πρόληψη των μολυσματικών ασθενειών, την καταπολέμηση του ρατσισμού και γενικά όλες τις δράσεις που διαμορφώνουν έναν δημοκρατικό πολίτη υπεύθυνο και σωματικώς υγιή.

Σ' αυτόν άλλωστε το ρόλο του Σχολείου καταλήγουν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, όταν μάλιστα οι μελέτες τους αποδεικνύουν ότι η μέγιστη αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου ποσού που δίνεται για την εκπαίδευση επιτυγχάνεται, όταν τούτο δίνεται στην προσχολική ακόμη ηλικία στις ασθενέστερες οικονομικά κοινωνικές ομάδες. Για το σκοπό της αδιασάλευτης συνέχειας, στην οποία προαναφέρθηκα, θεσμοθετήθηκαν το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)» με το Ν.3966 του 2011, το οποίο λειτουργεί ως επιτελικός και επιστημονικός φορέας με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν στην Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση και την μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση. Και το «Συμβούλιο Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία (Σ.Ε.Π.Ο.Π.)» το οποίο θεσμοθετήθηκε με το Ν. 4283/10-9-2014 (δηλαδή πριν λίγες ημέρες). Στις αρμοδιότητές του συμπεριλαμβάνεται η διατύπωση γνώμης ή παροχή συμβουλής για την αξιολόγηση της ασκούμενης πολιτικής στην εκπαίδευση όσο και στη διαμόρφωση και εφαρμογή νέων πολιτικών. Το Συμβούλιο Εθνικής Πολιτικής για την παιδεία έχει πρόεδρο τον υπουργό και μέλη όλους τους διατελέσαντες υπουργούς παιδείας, ώστε να εξασφαλίζεται η απαραίτητη συνέχεια στην ασκούμενη πολιτική για την Παιδεία.

Στο 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Education Policies 2014 με θέμα: Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, έχουμε την τύχη να παρακολουθήσουμε τις εισηγήσεις έγκριτων επιστημόνων που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Εισηγήσεις που αναφέρονται στους πολυπληθείς τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συναποτελούν την κύρια βάση, το κύριο θεμέλιο για την ανάπτυξη και στερέωση ενός υγιούς κράτους, πολιτισμένου, ελεύθερου ουσιαστικά δημοκρατικού με πολίτες που σέβονται τους θεσμούς που απορρέουν από αυτούς γι' αυτούς.

Ευχαριστώ θερμά τα συνεργαζόμενα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, το παιδαγωγικό τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, όπως και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Συγχαίρω το Διοικητικό Συμβούλιο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δη την πρόεδρο κα. Μαρία Αργυρίου και τον γενικό γραμματέα κ. Ανδρέα Πριονά, διότι στην επιστημονική και καλλιτεχνική τους άσβεστη φλόγα οφείλεται η πραγμάτωση αυτού του Συνεδρίου που αποτελεί πλέον θεσμό για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και, αφού ευχαριστήσω τους οικοδεσπότες, τα «Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη» για τη φιλοξενία τους, κηρύσσω την έναρξη του Συνεδρίου.

**Δημήτριος Γκίνης**  
Διευθυντής Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας  
και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ

Η επίδραση που ασκεί η εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών και κυρίως των ευρωπαϊκών στην ελληνική εκπαίδευση είναι ολοένα και πιο ευδιάκριτη. Στη σύγχρονη εποχή είναι αναμφισβήτητο πλέον ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις εκπαιδευτικές εξελίξεις που παρατηρούνται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αν περιοριστούμε αποκλειστικά σε εθνικό επίπεδο. Είναι σαφές ότι η μελέτη των σύγχρονων εκπαιδευτικών ζητημάτων απαιτεί ολοένα και περισσότερο την υπέρβαση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μελέτη της διεθνούς εκπαιδευτικής πραγματικότητας συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεών μας γύρω από τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τις διαδικασίες διαχείρισής τους. Συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόησή τους και ενισχύει τη δυνατότητά μας να τα αντιμετωπίζουμε με πιο ανοιχτή σκέψη και με μεγαλύτερο εύρος δυνατοτήτων. Με τη διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που διέπουν εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον πλούτο των διαφορετικών εμπειριών και πρακτικών για την αντιμετώπιση των γηγενών προβλημάτων.

Ο διάλογος για τη σύγχρονη διεθνή και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε κοινές τάσεις, προβλήματα και λύσεις και να υιοθετήσουμε μια πιο κριτική στάση για τις εμπειρίες και τις πρακτικές μας που πολύ συχνά τις θεωρούμε διαχρονικές και αδιαμφισβήτητες. Αλλά εκτός από τα κρίσιμα ερωτήματα που μας θέτει η μελέτη των διεθνών τάσεων στην εκπαίδευση, μας επιτρέπει να κοιτάξουμε τη «μεγάλη εικόνα», τις γενικές τάσεις στη διεθνή πολιτική και εκπαίδευση και να αναστοχαστούμε για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών προσεγγίσεων και πρακτικών στην περίπτωση υιοθέτησής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οστόσο πρέπει να γίνει σαφές ότι η μελέτη της σύγχρονης διεθνούς και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν θα πρέπει να έχει στόχο τη μεταφορά «έτοιμων» λύσεων και πρακτικών, όσο «καλές» και αν είναι αυτές, από μια εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα σε άλλη, καθώς η θετική ή αρνητική έκβασή τους συναρτάται πάντοτε με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν.

Το Διεθνές Συνέδριο Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα αποτελεί το 5ο συνέδριο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συνδιοργανώνεται με την πολύτιμη αρωγή Πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων. Το συγκεκριμένο Διεθνές Συνέδριο απευθύνεται σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης με σκοπό να αναπτύξουν διάλογο στην έρευνα και τις πρακτικές εφαρμογές προηγμένων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές που διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό χώρο και αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζονται με μια σειρά από επιστημονικά πεδία και κλάδους. Το 5ο Διεθνές Συνέδριο εστιάζει ιδιαίτερα σε πτυχές που προβληματίζουν και απασχολούν εκπαιδευτικούς φορείς της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, επίπεδο οργάνωσης και επίπεδο σχολικής μονάδας.

Με την έκδοση των πρακτικών του συνεδρίου ελπίζουμε ότι η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων θα αποκτήσουν μια χρήσιμη πηγή αναφοράς για ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και τις πολιτικές της εκπαίδευσης. Επίσης θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης, την πολιτιστική πολιτική και εκπαίδευση, τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και τις τέχνες, τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και τον θεσμό των μουσικών σχολείων και τη σημασία τους για την ελληνική εκπαίδευση στο πλαίσιο της διεθνούς και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Χρήσιμη πηγή αναφοράς φιλοδοξούμε ότι θα αποτελέσουν και οι υπόλοιπες θεματικές του συνεδρίου που αφορούν στην έρευνα για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων και δομών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, τον στρατηγικό σχεδιασμό μουσικών μαθημάτων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», την πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, το μάνατζμεντ της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση και τη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών και τέλος τον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τις μορφές και τη διαδικασία της.

### Οι Επιμελήτριες της Έκδοσης

*Αικατερίνη Κασιμάτη*, Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα,  
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

*Μαρία Αργυρίου*, PhD, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
M.Ed Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / M.Ed Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και  
του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



Ευχαριστούμε θερμά τους ανταποκριτές και τους εθελοντές για την βοήθειά τους καθώς και όλους τους συμμετέχοντες συνέδρους, μέλη ή φίλους, που στηρίζουν τις προσπάθειές μας

## ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Το 5ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Πολιτικές – EduPolicies 2014 εστιάζει σε μια σειρά από άξονες που αφορούν τρία διαφορετικά επίπεδα: το **Εκπαιδευτικό Σύστημα**, το **Επίπεδο Οργάνωσης** και το **Επίπεδο Σχολικής Μονάδας**. Συγκεκριμένα οι θεματικοί άξονες οι οποίοι θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και συζήτησης είναι οι εξής:

1. Εκπαιδευτική Πολιτική και Πολιτικές της Εκπαίδευσης.
2. Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και Επαγγελματική Ηθική.
3. Ο κοινωνικός και ο πολιτικός ρόλος της Μουσικής Εκπαίδευσης.
4. Πολιτιστική Πολιτική και Εκπαίδευση.
5. Διασύνδεση της Εκπαίδευσης με άλλα συστήματα όπως η Οικονομία (χρηματοδότηση, κτλ) και οι Τέχνες.
6. Εφαρμογές των Τ.Π.Ε για την Εκπαίδευση.
7. Εφαρμογές των Τ.Π.Ε για την Μουσική Εκπαίδευση με αναφορά σε Εκπαιδευτικά Σενάρια και ψηφιακό υλικό.
8. Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων και δομών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (με έμφαση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή, τα Καλλιτεχνικά Σχολεία, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Ωδεία, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, κ.ά.).
9. Στρατηγικός σχεδιασμός μουσικών μαθημάτων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου».
10. Ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων και η σημασία τους για την Ελληνική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
11. Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
12. Μάνατζμεντ της Εκπαίδευσης.
13. Επιμόρφωση και Συμβουλευτική των Εκπαιδευτικών.
14. Ο ρόλος της Αξιολόγησης: μορφές και διαδικασίες.
15. Εργαστηριακές παρουσιάσεις (σχεδιασμός φακέλου εκπαιδευτικού / φακέλου μαθητή / τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων / πρακτικές σχεδιασμού διοίκησης σχολικών μονάδων / πολιτιστική διαχείριση σχολικών μονάδων / τεχνικές αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης, κ.ά).

## ΚΡΙΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Αργυρίου Μαρία, Βαϊνά Μαρία, Θεοδωροπούλου Ελένη, Καϊλα Μαρία, Κατερίνα Κασμάτη, Λαμπροπούλου Νίκη, Μουντριδου Μαρία, Παπαβασιλείου Βασίλειος, Περακάκη Ελισσάβετ, Σαΐτης Χρήστος, Χαρκιολάκης Αλέξανδρος.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Πρόεδρος:** Αικατερίνη Κασμάτη, Επίουρος. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Αμπαρτζάκη Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής

**Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Βαϊνά Μαρία**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Δογάνη Κωνσταντίνα**, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Ζαφρανάς Νικόλαος**, Επίκουρος Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Ζουμπούλη Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου

**Θεοδωροπούλου Ελένη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Καϊλα Μαρία**, Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Καραφύλλης Αθανάσιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Κουτσούμπα Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Κέφης Βασίλειος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Οικονομίας και Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

**Κουνενού Καλλιόπη**, Επικ.Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Κριεμάδης Αθανάσιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΟΔΑ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.

**Λαμπροπούλου Νίκη**, Post doc, Επιστημονική Συνεργάτης CInTE, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Λιοναράκης Αντώνιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**Μελιγκοπούλου Μαρία Έμμα**, Διδάσκουσα Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
**Μουντρίδου Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης  
**Μπόκολας Βασίλειος**, Διδάσκων, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης  
**Μπαμπάλης Θωμάς**, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
**Παπαβασιλείου Βασίλειος**, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
**Παπαδέλης Γεώργιος**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
**Πετροπούλου Ουρανία**, Δρ Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Επιστημονικός Συνεργάτης, ΑΣΠΑΙΤΕ  
**Ρετάλης Συμεών**, Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά  
**Σαΐτης Χρήστος**, Ομότιμος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
**Σιώπη Αναστασία**, Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
**Σταμάτης Παναγιώτης**, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
**Στάμου Λελούδα**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
**Φοράρη Αντωνία**, Λειτουργός Αναλυτικών Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
**Χαρκιολάκης Αλέξανδρος**, Διευθυντής της μουσικής βιβλιοθήκης Erol Ucer, λέκτορας στο MIAM - Istanbul Technical University  
**Χρυσοστόμου Σμαράγδα**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
**Ψαλτοπούλου Θεοδώρα**, Λέκτορας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**José Luis Aróstegui**, Music Education Department, University of Granada, Spain  
**Margaret Barrett**, School of Music, University of Queensland, Australia  
**Liora Bresler**, School of Art and Design and School of Music, University of Illinois, United States  
**Pamela Burnard**, Faculty of Education, University of Cambridge, United Kingdom  
**Paulo Ferreira de Castro**, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
**Jean Downey**, Irish World Academy of Music and Dance, University of Limerick, Ireland  
**Göran Folkestad**, Malmo Academy of Music, Lund University, Sweden  
**Sarah Hennessy**, University of Exeter, United Kingdom  
**Stephanie Pitts**, University of Sheffield, Department of Music, United Kingdom  
**Diane Touliatos**, Department of Music, University of Missouri-St. Louis, United States  
**Bennett Zon**, School of Music, Durham University, United Kingdom

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

**Μαρία Αργυρίου**, Δρ Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας, Δ/ση Π/θμιας Εκπ/σης Πειραιά  
**Μαρία Μαγαλιού**, Δρ Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων, Δ/ση Π/θμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθηνών  
**Ελισσάβητ Περακάκη**, Δρ Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπ/ντρια 2ου Γυμνασίου Νίκαιας  
**Γιώργος Τσίρης**, Research Assistant, Nordoff Robbins, London UK  
**Νίκος Χολέβας**, Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Δημοτικής εκπαίδευσης Ηλείας.

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βαρσαμιά Αποστολοπούλου, Μαρία Αργυρίου, Παναγιώτης Βαρβαρέσος, Λαμπρινή Γιαννοπούλου, Θωμάς Γκίκας, Αικατερίνη Δήμα-Ευθυμίου, Ροζαλία Καρανίκα, Ευαγγελία Κοψαλίδου, Γεράσιμος Κωνσταντουδάκης, Αντώνιος Λάβδας, Δημήτρης Λαός, Μαρία Μαγαλιού, Κωνσταντίνα Μουστάκα, Αγοράκης Μπομπότας, Αριστοτέλης Μπότσης, Νίκος Παναγιωτακόπουλος, Μαρία Παπαδάκη Μπαχούμα, Παπαδάτου Ευαγγελούλα, Ελισσάβητ Περακάκη, Ανδρέας Πριονάς, Γιώργος Σιτώτης, Ξανθίπη Σούρτη, Αναστασία Σταματίου, Ιωάννης Τζούλης, Ισμήνη Χριστογεώργου.

## ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ





## ΑΥΘΕΝΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21<sup>ου</sup> ΑΙΩΝΑ

**Κασιμάτη Αικατερίνη**

Παιδαγωγικό Τμήμα

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

### ΑΥΘΕΝΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21<sup>ου</sup> ΑΙΩΝΑ

Η τεχνολογική έκρηξη έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αγορά εργασίας και την καθημερινή ζωή. Στη σύγχρονη κοινωνία ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ για την αναζήτηση πληροφοριών, για να κάνουμε αγορές, να αναζητήσουμε μια θέση εργασίας, να μοιραστούμε απόψεις και να επικοινωνήσουμε με τους φίλους μας και τους συγγενείς μας. Στον χώρο της εργασίας μας χρησιμοποιούμε την τεχνολογία για να εργαστούμε σε ομάδες, να δημιουργήσουμε νέες ιδέες, προϊόντα και υπηρεσίες και να συνεργαστούμε με τους συναδέλφους μας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να μπορούμε να ανταποκρινόμαστε με ευελιξία σε σύνθετα προβλήματα, να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να διαχειριζόμαστε την πληροφορία, να συνεργαζόμαστε για να βρούμε λύσεις, να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά την τεχνολογία και να παράγουμε νέα γνώση.

Όλα τα προηγούμενα αποτελούν τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτεί η κοινωνία του 21ου αιώνα. Ωστόσο και παρά τις αλλαγές που έχει επιφέρει η τεχνολογία στην εργασία και την καθημερινή ζωή, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να είναι οργανωμένα και να λειτουργούν σύμφωνα με τις αρχές του περασμένου αιώνα. Ενώ η σύγχρονη επιχειρηματικότητα και η κοινωνική πρακτική απαιτούν ομαδική εργασία, επίλυση σύνθετων προβλημάτων και δημιουργία νέων ιδεών, οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης απαιτούν από τους μαθητές να εργάζονται ατομικά, να απομνημονεύουν γνώσεις και να αξιολογούνται σύμφωνα με το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων, συχνά χωρίς να έχουν ευκαιρίες για ανατροφοδότηση.

Είναι επομένως απαραίτητες οι αλλαγές στο τι μαθαίνουν οι μαθητές, στο πώς μαθαίνουν, αλλά και στο πώς λειτουργούν τα σχολεία. Απαραίτητες είναι επίσης και οι αλλαγές στην αξιολόγηση και στη σύνδεσή της με τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση έχει νόημα όταν ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν, όταν βοηθά τους

εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, όταν αποτιμά τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα, όταν μετρά και παρακολουθεί την πρόοδο και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον η αξιολόγηση έχει νόημα όταν μπορεί να μετρήσει αποτελεσματικά τις κατάλληλες συνιστώσες. Για παράδειγμα, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν μπορούν να μετρήσουν τις δεξιότητες, τη γνώση, τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά της αυτορυθμιζόμενης και συνεργατικής μάθησης που είναι αναγκαία για τη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του 21ου αιώνα. Επειδή οι δεξιότητες αυτές είναι πολλές φορές δύσκολο να αξιολογηθούν, τελικά αξιολογούνται όχι αυτές που είναι σημαντικές αλλά όσες είναι εύκολο να μετρηθούν, να αξιολογηθούν. Για παράδειγμα, είναι πιο εύκολο να αξιολογηθεί η ατομική εργασία ενός μαθητή παρά το αποτέλεσμα της εργασίας μιας ομάδας μαθητών.

Πώς όμως η διδασκαλία και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα συνδέεται με το αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης; Πως ορίζεται το αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης; Τι εννοούμε όταν λέμε δεξιότητες του 21ου αιώνα; Πριν απαντήσουμε επομένως στο πρώτο ερώτημα είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε την έννοια και το περιεχόμενο των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και να προσδιορίσουμε τον όρο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης.

Ο όρος «δεξιότητες του 21ου αιώνα» αναφέρεται σε ένα ευρύ σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών εργασίας, και χαρακτηριστικών που θεωρείται - από τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο, τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εργοδότες και από άλλους - ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία σε συλλογικά προγράμματα, σε σύγχρονους χώρους εργασίας και γενικότερα στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Σε γενικές γραμμές, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε όλα τα σχολικά, επαγγελματικά και κοινωνικά πλαίσια.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «δεξιότητες για τον 21ο αιώνα» καλύπτει ένα ευρύ και άμορφο σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν είναι εύκολο να καθοριστούν, να κωδικοποιηθούν και να κατηγοριοποιηθούν. Αν και ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα της εκπαίδευσης, δεν ορίζεται πάντα με σαφήνεια, γεγονός που οδηγεί συχνά σε σύγχυση και σε διαφορετικές ερμηνείες. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται σχετικοί όροι, όπως διαθεματικές και διεπιστημονικές δεξιότητες ή εγκάρσιες δεξιότητες

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

μεταξύ άλλων, οι οποίοι δεν είναι συνώνυμοι. Ωστόσο για χάριν ευκολίας χρησιμοποιούνται κάτω από την ίδια ομπρέλα. Αρκετοί είναι οι ερευνητές και οι οργανισμοί που έχουν αποπειραθεί να προσδιορίσουν τον όρο «δεξιότητες του 21ου αιώνα». Στην παρούσα εισήγηση θα χρησιμοποιήσουμε ως πλαίσιο αναφοράς το μοντέλο των δεξιοτήτων που παρουσίασαν σε μία σχετικά πρόσφατη μελέτη οι Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci και Rumble (2012) σχετικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι ερευνητές μελέτησαν αναλυτικά προγράμματα και αξιολογικά πλαίσια από διαφορετικές χώρες, τα οποία κάνουν αναφορά στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον 21ο αιώνα.

Από την ανάλυση αυτή προέκυψε μια λίστα δέκα σημαντικών δεξιοτήτων απαραίτητων για τον 21ο αιώνα. Παρόλο που υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο πώς περιγράφονται οι δεξιότητες από χώρα σε χώρα η λίστα των δέκα δεξιοτήτων είναι αρκετά ευρεία και εκτενής ούτως ώστε να περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Διαστάσεις της κάθε δεξιοτήτας θεωρούνται: η Γνώση, οι Δεξιότητες, οι Συμπεριφορές, οι Αξίες και οι Ηθικές Αρχές. Η Γνώση είναι η διάσταση που αναφέρεται στην εξειδικευμένη γνώση ή κατανόηση που απαιτείται για κάθε μία από τις δέκα δεξιότητες. Οι Δεξιότητες περιλαμβάνουν όλες τις ικανότητες, δεξιότητες και διαδικασίες βάσει των οποίων έχει διαμορφωθεί το πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων και αποτελούν το κεντρικό σημείο στο οποίο θα πρέπει να εστιάσει η μάθηση. Οι Συμπεριφορές, οι Αξίες και οι Ηθικές Αρχές αναφέρονται σε συμπεριφορές και στάσεις που πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές σε σχέση με την κάθε μία από τις δέκα δεξιότητες. Οι δέκα δεξιότητες κατηγοριοποιούνται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: i) Τρόποι σκέψης, ii) Τρόποι εργασίας, iii) Εργαλεία εργασίας και iv) Ζώντας στον κόσμο.

**Οι δέκα δεξιότητες του 21 σύμφωνα με το μοντέλο των Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci και Rumble (2012)**

**Τρόποι Σκέψης**

1. Δημιουργικότητα και καινοτομία.
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων.
3. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μεταγνώση.

**Τρόποι Εργασίας**

4. Επικοινωνία.
5. Συνεργασία (ομαδική εργασία).

**Εργαλεία Εργασίας**

6. Πληροφοριακός εγγραμματισμός (περιλαμβάνει έρευνα πηγών, τεκμηρίων κ.λπ.).
7. Ψηφιακός εγγραμματισμός.

**Ζώντας στον Κόσμο**

8. Ιδιότητα του πολίτη, τοπική και διεθνής.
9. Ζωή και καριέρα.
10. Προσωπική και κοινωνική ευθύνη, συμπεριλαμβάνει πολιτιστική συνειδητότητα και ικανότητα

Οι τρόποι σκέψης αναφέρονται στις δεξιότητες που δίνουν έμφαση στην ανώτερη σκέψη, στην ανάκληση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι τρόποι εργασίας αναφέρονται στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας οι οποίες πρέπει να είναι ιδιαίτερα εξελιγμένες. Η επικοινωνία θα πρέπει να είναι ταχύτατη, περιεκτική και να λαμβάνει υπόψη τις πολιτιστικές διαφορές. Τα εργαλεία εργασίας αφορούν τον πληροφοριακό και ψηφιακό εγγραμματισμό και αποτελούν το μέλλον της σύγχρονης κοινωνίας μας. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει την Ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη, την Ζωή και την Καριέρα, αλλά και την Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα

Είναι σαφές ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν προϋποθέτει ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης και αξιολόγησης. Ένα τέτοιο είδους περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει η αυθεντική μάθηση. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος αυθεντική μάθηση αναφέρεται σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που εστιάζουν στη σύνδεση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο με ζητήματα, προβλήματα και εφαρμογές του πραγματικού κόσμου. Η βασική ιδέα της αυθεντικής μάθησης στηρίζεται στην αντίληψη ότι ενδεχομένως οι μαθητές να επιδείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτά που μαθαίνουν, να είναι πιο πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και επομένως να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τη μετέπειτα σχολική τους ζωή και επαγγελματική σταδιοδρομία εάν αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες αντανακλούν την πραγματική ζωή, είναι πρακτικές και χρήσιμες και αφορούν ζητήματα που είναι σημαντικά και εφαρμόσιμα για τη ζωή εκτός σχολείου. (βλ.σχ.<http://edglossary.org/authentic-learning>)

Η αυθεντική μάθηση αντανακλά την πολυπλοκότητα και την ασάφεια της πραγματικής ζωής. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, η αυθεντική μάθηση σχεδιάζεται με βάση ανοιχτές ερωτήσεις ή πραγματικά προβλήματα που μπορούν να επιλυθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Επιπλέον η αυθεντική μάθηση στηρίζεται σε μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση αφενός γιατί η πραγματική ζωή, η κατανόηση και η γνώση δεν μπορούν να «τεμαχιστούν» σε γνωστικές περιοχές και αφετέρου γιατί οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν πολλαπλές δεξιότητες και γνώσεις από διαφορετικές γνωστικές περιοχές ώστε να τις χρησιμοποιήσουν σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές, η αυθεντική μάθηση έχει σκοπό να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται, να εγείρουν δύσκολα ερωτήματα, να εξετάζουν πολλαπλές μορφές τεκμηρίων, να διερευνούν αντιφάσεις και να επιλύουν πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις (Herrington et al., 2003).

Η αυθεντική μάθηση είναι κεντρική ιδέα σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ζητούν από τα σχολεία να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται σε όλες τις γνωστικές περιοχές και οι οποίες είναι απαραίτητες για τους μαθητές καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Είναι, επίσης, κεντρική ιδέα σε μεταρρυθμίσεις οι οποίες θέτουν σε αμφισβήτηση τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί και οι

οποίες καλούν τα σχολεία να εξοπλίσουν τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για τους εργασιακούς χώρους του 21ου αιώνα. Καθώς οι απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εργασίας γίνονται ολοένα και πιο ανταγωνιστικές, σύνθετες και τεχνικές οι μαθητές έχουν ανάγκη από τις δεξιότητες που παρέχει η αυθεντική μάθηση ώστε να μεταβούν με επιτυχία στην ενήλικη ζωή και στην αγορά εργασίας.

Η έκκληση για «πιο αυθεντική μάθηση» στην εκπαίδευση είναι, σε γενικές γραμμές, μια απάντηση στην αντίληψη ότι πολλά σχολεία δεν αποδίδουν τη δέουσα προσοχή στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων, των πρακτικών δεξιοτήτων, των πρακτικών εργασιών, και άλλων χαρακτηριστικών που απαιτούνται για τη μετάβαση στη ζωή των ενηλίκων. Με άλλα λόγια, η έννοια της «αυθεντικής μάθησης» σχετίζεται με ευρύτερες δημόσιες συζητήσεις σχετικά με το τι πρέπει να διδάσκει το σχολείο και ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης.

Η αυθεντική μάθηση και η αξιολόγηση στηρίζεται στη θεωρία του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (social constructivism), σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης και ο μαθητής οικοδομεί δημιουργώντας αυθεντικές δραστηριότητες που έχουν νόημα και προσιδιάζουν σε πραγματικές συνθήκες. Συμμετέχοντας ο μαθητής σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων μαζί με άλλους μαθητές, εσωτερικεύει ή οικειοποιείται τα γνωστικά αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας, εφαρμόζει καινούριες στρατηγικές και γνωρίζει με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο και την κουλτούρα (Woolfolk, 2008).

Η αυθεντική μάθηση και αξιολόγηση συνδέεται με διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως αυτές της εξατομικευμένης μάθησης, της κοινότητας μάθησης ή του σχεδίου εργασίας. Έχει σχέση με τα κινήματα «της κριτικής σκέψης» και της «ολιστικής ανάπτυξης της γνώσης», όπου στο επίκεντρο τοποθετείται η διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Blythe, 1998; Bruner, 1997; Wiggins και McTighe, 1998; Κουλουμπαρίτη, 2003).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αξιολόγηση θεωρείται ότι: α) αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητών και β) ότι πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση των γνώσεων του μαθητή και των ικανοτήτων του να αξιοποιεί τις γνώσεις αυτές σε πραγματικές καταστάσεις (Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με τον Wiggins (1994), η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική όταν αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές, καθημερινές δράσεις. Θεωρούμενη ως δυναμική μορφή αξιολόγησης εστιάζει στις ικανότητες και δεξιότητες που ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον καλλιεργεί στους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας (Κασιμάτη, 2005). Τέτοιου είδους ικανότητες και δεξιότητες είναι:

- Γνωστικές δεξιότητες: επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, διατύπωση ερωτήσεων, εύρεση πληροφοριών, κριτική παρατήρηση, αποτελεσματική χρήση πληροφοριών, έρευνα, κατασκευή, επινόηση, ανάλυση και παρουσίαση

δεδομένων, επικοινωνία, προφορική και γραπτή έκφραση.

- Μετα-γνωστικές δεξιότητες: αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση.
- Κοινωνικές δεξιότητες: καθοδήγηση, συζήτηση και διάλογο, πειθώ, συνεργασία και εργασία σε ομάδες.
- Δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση του συναισθηματικού τομέα: εμμονή στον στόχο, κίνητρα, υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα, ικανότητα να χειρίζεται καταστάσεις προβληματισμού.

Τα σχολεία επομένως και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αυθεντική μάθηση για να ενθαρρύνουν ή να διευκολύνουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στην αυθεντική μάθηση η οποία από τη φύση της έχει διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα, οι μαθητές θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία δεξιοτήτων, πολλαπλών τεχνολογιών και σύγχρονων τρόπων ανάλυσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ, παράλληλα, θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, θα σκεφθούν δημιουργικά, θα σχεδιάσουν τη διαδικασία, και θα εργαστούν συνεργατικά σε ομάδες με άλλους μαθητές.

Τα κρίσιμα επομένως ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Με επίκεντρο τη γνώση: Τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές για να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται;
- Με επίκεντρο τον μαθητή: Πώς μπορούν οι νέες πληροφορίες να συνδεθούν με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών, έτσι ώστε να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με ευελιξία ό, τι γνωρίζουν;
- Με επίκεντρο την κοινότητα: Πώς μπορούν να αναπτυχθούν κοινότητες μαθητών που να συνεργάζονται στην κατασκευή νέας γνώσης για το κοινό καλό; Πώς μπορούν να διευρυνθούν οι ευκαιρίες μάθησης ώστε να συνδέονται με δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο;
- Με επίκεντρο την αξιολόγηση: Πώς μπορούμε να αναπτυχθούν συχνές και χρήσιμες ευκαιρίες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα κράτη να αξιολογούν την πρόοδο που κάνουν στις δεξιότητες του 21ου αιώνα;

#### ΠΗΓΕΣ

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty- First Century Skills*. In: P.Griffin, B.McGaw & E.Care (Eds), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer
- Blythe, T. (1998). *The teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. American Psychological Association
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). *Patterns of engagement in authentic online learning*

environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/herrington.html>

Κασιμάτη, Κ. και Φερεντίνος Σ. (Νοέμβριος, 2005). *Μελέτη των στάσεων των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους* (σ.σ.693-703). Πρακτικά 22ου Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, Λαμία.

Κουλουμπαρίτση, Α. και Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π.Αγγελίδης και Γ.Μαυροειδής (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* Αθήνα: Γρηγόρης.

Wiggins, G. (1994). Toward more authentic assessment of language performances. In: C. R. Hancock (Ed.), *Teaching, testing, and assessment: Making the connection*. Northeast conference reports. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Woolfolk, A. (2008). *Educational psychology. Active learning edition* (2nd edition). Boston, MA: Allyn και Bacon.

#### **Ιστογραφία - Δικτυότοποι**

Γλωσσάρι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από <http://edglossary.org/authentic-learning>

## RESEARCH IN ARTS AND MUSIC EDUCATION



# THE NATURE OF MUSICAL PLAY IN EARLY CHILDHOOD SETTINGS

**Theano Koutsoupidou**

The Froebel Trust

Clarence Lodge, Clarence Lane, London

## Abstract

Musical play is generated as part of a broader play activity or as a music activity per se. During the first years of life it mainly develops in various forms of vocalisations, singing and movement. The present study was designed to explore the play situations that are developed in early childhood settings and the interactions between children and their adult teachers. Nineteen interviews, eight with teachers and eleven with children, were conducted for the needs of the study. Different themes were covered, such as definitions of play, tools, spaces, the teacher's role, and play at different ages. The following play routines were found to be evident in children's musical play according to the interview data analysis: play as part of music or non-music learning activities, play in designated music areas or in other classroom areas, self-initiated vs. adult-initiated play, play alone or with peers, play with adult partners, play indoors or outdoors in the playground. This study aims to inform the literature on children's musical play as for ideal teaching approaches and practices. Furthermore, it is anticipated that the findings will inform the educational policy makers given that early childhood education in Europe currently undergoes critical transformations.

**Keywords:** Musical play, preschool education.

## 1. INTRODUCTION

Play is an inseparable part of a child's life and development in the early years and can develop both in formal school settings and informally in the playground (Harwood, 1998). Play's socio-psychological and educational contribution towards the general human development has been well established and its advantages have been acknowledged by early childhood scholars worldwide. Play for children is a self-initiated pleasure that contributes to their psychological and social development. It is also a natural means of communication (Landreth, 2012); hence, play therapy is a valuable tool for psychologists in order to help the young children reveal their innermost phobias, inhibitions, and psychological clashes.

Many educators have emphasised the importance of play for children from different perspectives: to facilitate

educational goals by allowing children to apply their knowledge and examine their ideas (e.g. Froebel, 2005), or as a means of emotional and cognitive development (e.g. Vygotsky, 1933; Piaget, 1962). Froebel (2005) describes three types of play: i) 'imitations of life and of the phenomena of actual life', ii) 'spontaneous applications of what has been learned at school', and iii) 'spontaneous products of the mind' (p.303). Music has a place in all the above types; the extent to which music play at school will be 'spontaneous' depends on the adult's role in the play process and on the educational framework within play activities develop.

Musical play is generated as part of a broader play activity or as a music activity per se. During the first years of life it mainly develops in various forms of vocalisations, singing and movement. During children's free play different singing and dancing routines occur, such as improvised chants, music games, and improvised lyrics on popular melodies often complemented by hand clapping and simple steps. Musical play can also involve a variety of activities with use of music making materials, such as objects that produce sound, musical instruments (mostly percussion), digital or virtual tools. The latter has emerged as a new 'online landscape of play' for young children in the recent years (Marsh, 2010:36). Activities based on certain materials are more likely to take place in designated areas where there is availability of such tools. However, 'musical play for children more usually occurs in the absence of equipment' (Marsh & Young, 2006:293). Researchers need to bear in mind though that spontaneous musical play examples 'are less easily noticed and identified as a musical episode, as they occur in various places, are sometimes unexpected, and are usually connected to other activities' (Gluschkof, 2005:328).

Children incorporate a variety of music elements into their play: rhythm, melody, timbre, tempo, dynamics, as well as patterns of phrasing, repetition, opening and closure. Any of the above elements may occur either on purpose -within musical play activities per se- or randomly -as means of achieving intrinsic goals related to different play situations (e.g. imitation of story characters or episodes). In addition to the music elements, further forms of expression are often integrated in musical play. Drama, especially role play and pretend-play, plays a substantial role in children's games incorporating sound effects and musical aspects like dynamics, tempo and timbre together with theatrical aspects like gestures and facial expressions. Role play and dramatic play are adopted by early childhood curriculums worldwide (Fumoto et al., 2012).

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological Education (ASPETE) - GAPMET

The work of the Pillsbury Foundation School in the 1940s is the earliest published study on musical play in early childhood. The central idea that lies behind their studies is that music cannot be separated from the other experiences of life. Moorhead and Pond observed the spontaneous improvisations of children aged eighteen months to eight years for almost eight years (1940-1948) with naturalistic techniques and observations. Moorhead and Pond (1942) report that 'the roots of [children's] earliest music are their rhythmic bodily movements and the sounds which they make or which come from their surroundings' (p.32). A good deal of spontaneous music making occurs during movement and the rhythmic interest of their music grows as their physical activities expand. Young (2003a) reports some similar findings making a point of the organisation and the time-space structure which is involved in children's music making. Singing activities are also present in early childhood with children being able to invent songs with structure and form at the age of five or earlier (Dowling, 1988; Davies, 1992; Barrett, 1996; Sundin, 1997).

Littleton (1998) carried out many studies of children's spontaneous play with music around ages three, four and five. In all her studies, children were offered musical material to play with, while the researcher refrained from initiating or directing their activities. Analysis of children's musical activities allowed her to emphasise the contribution of group musical play to children's social development, as well as the importance of allowing a free music environment to children. Cohen's (1980) study was based on the methodological model of the Pillsbury studies. She suggested that kinaesthetic gestures are the fundamental generator of young children's music making on instruments.

Children's play initiates as a natural personal need and derives from their intrinsic motivation. This is the reason they express a special interest in the process of play rather than the actual product (Schaefer, 1993). Children are not interested in the outcome of their play but in the joy that the play process generates. Creativity in early childhood develops in a similar way. Intrinsic motivation can promote creativity and flow experience (Amabile, 1990; Csikszentmihályi, 1997) and children's early attempts to be creative in music are process oriented. However, the flow experience is affected by the adults' nature of intervention (Custodero, 1998). Children's music making through play should be examined not with adult criteria, but through an effort to understand the different musical language of each child, which might significantly differ from adults' (Glover, 1990; Gluschkof, 2005). The same approach needs to be adopted when interpreting children's musical play. It is important to consider 'not only of what happened but also of what was intended' (Glover, 2000:24).

Play is by nature a creative process, especially when it develops within conditions that allow free expression and spontaneity. According to Froebel, play allows children 'to think flexibly, to adopt what they know, try out different possibilities and reach abstract levels of functioning' (Bruce, 2004:132). It is important for adult

teachers and carers to keep in mind that children during play need to explore and discover knowledge of the world by themselves. Through their effort to meet certain learning outcomes and expectations adults often ignore children's need for free play. They intervene to their play in a restrictive or directive way instead of acting as 'an extension of the child' (Bruce, 2005:118). Froebel (2005) argues about the importance of children's development through free play acknowledging the child's 'desire to seek and find the new, to see and discover the hidden' (p.105).

Adult-led tasks and activities with predetermined learning outcomes cannot be regarded as play (Bruce, 2004; Marsh & Young, 2006). In a study of three- and four-year-old children's improvisations when playing with an adult partner, Young (2003b) found that 'interpersonal processes of music making are fragile and easily upset by over directive, poorly timed or poorly matched responses on the part of the adult partner' (p. 185). Marsh and Young (2006) make a point of the 'adult-generated sources of entertainment transported into the playground' (p.303), such as recorded songs that children listen to either at home or at school. This is an issue practitioners need to take into account when designing listening activities and considering the quality and variety of music material they bring into the classroom.

According to Koops (2012) the nature of adult interaction can enhance or inhibit children's play. Koops reported enhancing behaviours when the adult was invited to play by the child and when adults adopted non-verbal communication during children's spontaneous play. Adults at school settings can promote creative play by ensuring a rich play environment in terms of stimuli, resources and materials (Tarnowski, 1999).

## 2. AIMS OF THE STUDY

Although play has been widely researched as for its content, types and characteristics, musical play has been investigated mainly through exploration of its basic forms of expression, e.g. vocal-singing games, playing instruments, improvisatory games, etc. Children's free play versus adult guided play has been investigated through studies based on observation designs, which on the one hand offer rich documentation of play processes in formal and informal settings; on the other hand, no studies have been found investigating the musical play reality through direct communication with teachers and pupils.

Littleton (1998), when discussing children's musical play, expressed her desire to ask young children about their experiences and feelings regarding musical play. An attempt to investigate the children's perspective was recently made by Marsh (2010), though not on musical play in particular. There has also been no research exploring preschool teachers' perspective regarding play in early childhood centres and the different roles they can adopt as educators. In order to totally comprehend the play processes employed by children and adults it is important to investigate children's play per se through



observation studies, but it is also important to explore the views and perceptions lying behind the application of certain pedagogical practices.

This study focuses on play situations that are developed in early childhood/preschool centres and the interactions between children and their adult teachers. The emphasis is placed on the school context of play since the study aims to inform the literature as for ideal approaches and practices that can be adopted by educators and educational policy makers. In order to fill the gaps in the literature the present study addressed the following research questions:

- a) What are preschool teachers' perception and practices regarding musical play and their role and input?
- b) How do children (aged four to five) understand musical play and what do they believe about their teachers' role/s when playing?
- c) How are teachers' and learners' perspectives actually applied in practice in the school environment?

### 3. METHODOLOGY AND METHODS

The methods adopted for the data collection are generally implied by the nature of the study and the questions it may address (Coolican, 2004). Quantitative methods are employed when the research design includes fixed procedures, measurements, and controls, while qualitative methods are regarded more appropriate to satisfy the development of grounded theories, observations, and generally more anthropocentric research objectives. In qualitative research designs the focus turns to the detailed investigation of the human behaviour, taking into account individual characteristics as well as the interactions between people and various psychological, sociological and cultural factors.

The present study focuses on a typical human behaviour of young children: play. In order for the researcher to deeply comprehend the underlying processes of musical play and the interactions between children and adults it is important to allow time and space to all participants to expand their views and experiences. Adult participants -teachers- needed to elaborate on their experiences regarding (i) their observations during children's play, and (ii) their own interventions while children play. They may need to refer to examples of good or bad practices, to episodes that took place at school, to impressions and feelings that were generated by different actions or reactions. Interviews with teachers and learners allowed the researcher to collect a data pool regarding the different roles an adult may adopt during play, acting as instructor, collaborator, observer, co-player or partner.

All the above factors implied the use of interviews as the appropriate instrument to address the research questions. Interviews were also considered as appropriate for the young participants -children- since they had not yet acquired adequate literacy skills; hence, they might have needed clarifications in order to better comprehend the researcher's questions (e.g. change of word phrasing,

placing questions in certain contexts, providing verbal or visual examples, etc.).

Interviews allow the collection of rich qualitative data; however, at the same time they involve a certain level of subjectivity as for the participants' responses. In order to advance the study's validity and reliability research methodological tools need to be employed. Classroom observations are considered to be a valuable tool for the collection of data in real time and natural setting situations. Observation is anticipated to advance the validity of the study adding documentation of the views that will be expressed both by teachers and learners.

The study consisted of three phases: (i) interviews with teachers, (ii) interviews with children, and (iii) structured observations. Participants' anonymity was assured and permission for children's participation in the study was given from the school's head teacher, the teachers, and the parents. The present paper reports findings of the first two phases, since the third phase of the study is still in progress.

#### 3.1 Phase A: Interviews with teachers

Preschool education in Greece is divided into two different stages: early childhood education and nursery school. Early childhood centres apply to children aged three to five years. Only in some cases younger children are allowed to attend given that a centre runs relevant classes. Most centres in the public sector run classes for ages three to five, while in the private sector classes for two year olds can be found more frequently. Children enrol the nursery school at the age of five and this is the stage when compulsory education begins. Primary school begins at the age of six.

This study focused on teachers and children occupied in the public sector, which is the case for the largest part of the population in Greece. Eight teachers between 30 and 45 years of age were interviewed. All of them were active and were running classes of three- to five-year olds at the time of the interviews. Interviews focused on children's musical play during their stay at the early childhood centre, as observed by the teachers, and on teachers' perceptions regarding their own role during musical play. Teachers' perceptions and attitudes had to be based both on their teaching approach inside and outside the classroom.

The interviews were semi-structured; they were conducted on an individual basis and were all recorded digitally. Although the topics of discussion and the questions to be used were predetermined, the order of them and the wording occasionally changed according to the flow of the conversation. Should more issues be raised by the interviewees further questions needed to be addressed.

The basic themes covered were the following: definitions of play and musical play, instruments and tools, play activities and routines, criteria of defining a certain activity as play, play spaces, how musical play initiates, teacher's role and reactions when playing, differences between the musical play of different ages. Teachers were asked to elaborate on the above topics /

questions regarding their perspectives and experiences on musical play.

### 3.2 Phase B: Interviews with children

Eleven children, seven boys and four girls, were interviewed to fulfil the needs of the study. All of them were four- to five-year old at the time of the interviews. A pilot study that took place in advance with children younger than four showed that the majority of them were not always capable to respond to the researchers' questions in terms of cognitive ability and verbal communication skills. Similar issues raised for Phase A were also investigated in Phase B from the children's perspective. The interviews were semi-structured to allow flexibility during the children's and the researcher's interaction.

### 3.3 Data analysis

Data of both Phases A and B were transcribed and then analysed using qualitative methods techniques. The coding of the responses was achieved by procedures of comparing and contrasting the data, and by the formation of categories of responses. Some data needed to be treated individually for participants that gave valuable information on certain topics. The thematic analysis of the qualitative interview data pursued the following steps: (i) identification of themes for each group (teachers and children), (ii) construction of diagrams and tables (according to hierarchy of themes), and (iii) discussion of findings for each group separately and comparative analysis of the two groups data.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

### 4.1 Defining play and musical play

Teachers generally found it hard to define play and it seemed like they were putting an effort to come up with the 'correct definition'. Some of them attempted to provide academic definitions, as these appear in academic text books, although it was emphasised from the beginning of the conversation that the aim was for the researcher to understand the way they comprehend the terms. All teachers associated play to activity, reporting that play is an activity, either structured or free, following rules or creative. Most of them defined play as a means to transform knowledge and forms of behaviour, which ascribes play the qualities of an educational tool. They also linked play to entertainment and joy; the latter was rather a result of free play activities.

When defining play teachers put an emphasis on the way play is formed and offered to the children by the adults – in the case of formal educational settings by the classroom teacher. There was however a definition that came more in accordance to what most scholars suggest about children's' play:

*'We cannot invent an accurate definition for what constitutes play because play is hard to be defined. It*

*involves a variety of behaviours which are not always the same. Generally speaking, it is a pleasant and fun activity; it requires the energetic involvement of the player; it is not compulsory; it derives from intrinsic motivation.'* (Danae)

Danae's emphasis on intrinsic motivation recalls findings on flow experience and the transformation of play into self-expression and creativity (Amabile, 1990; Csikszentmihályi, 1997; Custodero, 1998).

It was not expected from children participants to provide explanatory answers as to what play is; however, the same question was addressed to them at the beginning of the interviews as an introduction to the conversation. All eleven of them responded in exactly the same way: 'play is... when we play'. Play as a noun becomes a synonym of play as a verb in children's worlds, which could imply that play activities as considered by children are activities generated by the children's will and are based on their own genuine interests.

As for musical play, answers of both teachers and learners associated the adjective musical to the employment of different musical tools or movement while playing. Definitions of musical play were different to the ones given about play in general since responses did not include any indication of children's spontaneity. Musical play activities, according to the teachers, appear to be even more structured than general play with the adult predefining the context and tools that are going to be used by the children. Teachers made references to specific music games, choreographies or musical stories they considered to be musical play.

Children's responses to the same question were also based on the use of musical instruments. However, children provided no information about improvised instruments or free use of the classroom's music equipment. They emphasised the fact that the classroom teacher is the one to decide whether instruments are to be used or not during a music activity and that they are never given instruments to play / experiment with. Many of them reported play episodes that had taken place at home with their parents, siblings or care givers, like singing and dancing. They did not mention though similar school experiences.

Teachers reported a variety of activities when asked to give examples of musical play. Among them were music and movement games, songs, use of musical instruments (mainly to rhythmically accompany a song), play while listening to music (music as a background, not energetic listening), imitation and music drama. Similarly, children associated music and play to singing or dancing and rarely to using musical instruments. None of the participants, either child or teacher, mentioned a play activity based on spontaneous expression, musical improvisation or creativity. This finding demonstrates the lack of creativity in teaching and learning which is unfortunately still apparent in the Greek educational system. Even teachers who may apply aspects of creative teaching in practice chose not to incorporate creativity in their theoretical notion of musical play.

## 4.2 Instruments and tools

Teachers reported a variety of tools that can be employed during musical play: percussion instruments, songs, recorded music and body sounds. Sound making objects and improvised instruments were only mentioned by one teacher, while music technology equipment, such as PCs or relevant software, was totally absent. Most of the teachers refer to the music corner of the classroom. This is a specially designated area where the children are encouraged to make use of the available music tools. Although providing a special area is a positive step towards implementing music activities, it could be also regarded as a negative factor for a child's spontaneous and creative expression. There are often plenty of stimuli available in the general classroom area. Restricting children from using certain areas of the room may prohibit the development of their full creative potential.

Although teachers claim that they make use of different tools children express a different opinion. They reported that they are not usually allowed to use the instruments and that their teachers put quite strict rules about their use. What follows is a conversation between a five-year-old girl, Katerina, and the researcher:

*Researcher: Are there any musical instruments here in your classroom?*

*Katerina: Yes, there are.*

*R: What instruments?*

*K: We have maracas and this small one that you hit...*

*R: A tambourine?*

*K: Yes.*

*R: Do you ever use them? Do you play with them?*

*K: No, no. We just have them here to look at them.*

*R: Didn't you ever have the chance to hold them? Do you know how they sound?*

*K: I know because the teacher of the young children has them in their classroom...and when the doors are open I listen to them. But the ones here in our classroom... I have never touched them!*

*R: Why not?*

*K: Because our teacher is a bit strict.*

*R: Really? So she tells you not to touch the instruments?*

*K: Yes.*

It becomes apparent from the above quote that music equipment is not always available to children. According to previous research, this could be a result of inadequate teacher training or factors related to classroom discipline (Koutsoupidou, 2005). Musical instruments sound noisy to many teachers and sometimes distract children, so teachers choose not to use them. Penny's response is typical of the above teaching approach:

*'There are musical instruments at the music corner and the children go and play with them. But the result is negative... there is bad use of the instruments and too much noise around.'* (Penny)

## 4.3 Play spaces

All children participants enthusiastically expressed their preference to play outdoors in playgrounds than in the school area or in the classroom. However, the classroom reality, according to their responses, shows that play activities mainly take place indoors and occasionally at special designated areas of the classroom. This may be a reason why musical play activities appear to be more structured than it would be expected for this age of children. Playing outdoors implies coming in touch with the environment and elements of nature that can transform to play materials or musical sounds. Playing outdoors also offers larger spaces that facilitate children's movement.

Teachers report that they use musical play both indoors and outdoors. Some of them put an emphasis on the safety of the play environment that must be secured in order to avoid any accidents. One of them shows a preference for 'areas where there are not many things around, so they are considered to be more secure for the application of a musical game' (Amelie).

## 4.4 Play companions

Most children stated that they prefer to play with classmates / friends, usually of the same gender. The majority of them are also keen in playing with adult partners, like their teacher or a parent. Different opinions were expressed regarding the role of the teacher while playing at school depending on the different experiences of each child. Two main categories of teachers were revealed according to their involvement to children's play: the teacher-partner and the teacher-observer.

A teacher-partner is a person actively involved in children's play, either their play is spontaneous or structured. This teacher talks a lot with the children and adopts an equal role while they play together. Below is a typical quote of a boy that has experienced a teacher-partner relationship:

*Evita: I love playing the animals!*

*Researcher: Who do you like to play with?*

*E: I don't mind... I usually play with my friends. I also like playing with my teacher.*

*R: What do you do when playing the animals?*

*E: I love the cheetah! It's so fast!!! And it makes grrr [she imitates a cheetah sound]...And I also run like a cheetah... look! [she starts moving in the space imitating a cheetah]*

*R: You are very good at imitating the cheetah. Do you imitate other animals too?*

*E: No, but our teacher imitates other animals and then we pretend to fight or sometimes we become friends. It's so much fun! And we have learned a song about animals.*

The teacher-observer on the other hand is a person that keeps a distance and does not get involved in the play process. This kind of teacher is usually concerned with issues of time schedule and classroom discipline and does not allow much freedom during play.

*Researcher: Does your teacher play with you?*

*Katerina: No, she is bored because she does different things when we play. She says that she is preparing work sheets.*

*R: Would you like her to play with you?*

*K: Yes.*

*R: Or maybe you prefer to play with your friends?*

*K: No, with my teacher.*

Angelos shares his own experience of interaction with his teacher:

*Researcher: Does your teacher play with you?*

*Angelos: ... [moves his head in a negative way]*

*R: Why?*

*A: She sits.*

*R: And what does she do while she is sitting?*

*A: She is watching us.*

*R: Is it her who doesn't want to play with you or is it you who prefer not to play with her?*

*A: ...and she punishes us sometimes when we are not good.*

Teachers' reluctance to participate into children's play is not however always the case. What follows is a funny quote by five-year-old Filippos about who is actually allowed to play:

*Researcher: Do you ever play with you teacher?*

*Filippos: No, teachers don't play.*

*R: Why?*

*F: Because they are not children.*

*R: So, is it only children who are allowed to play?*

*F: Yes! Older people have work to do. My teacher now is doing work.*

*R: Wouldn't you like her to play with you?*

*F: No, I play with my friends.*

*R: Would you like though to play with me?*

*F: Yes!!!*

*R: But I am a teacher, too.*

*F: If you are a teacher, then where are your children?*

The above quote shows that a child's perception of play and play partners are often formed by adult's own beliefs and attitudes. Many of the children observe their parents and children doing lots of different things at home and at school that are rather duties than pleasant activities. This gives children the impression that play is only a child's activity and it also demonstrates the lack of time spent by children and adults together.

Teachers, in their own interview responses about their engagement into children's musical play, report approaches that are more typical of a teacher-observer. They offer guidance and stimuli and they provide materials, but their role is rather encouraging the children than playing with them. A teacher mentioned how 'puzzled' she feels when children initiate musical play because she has no special knowledge or education on the specific subject. As for their own input in initiating musical play, they generally agree that it is important to make sure that the children are willing to play before initiating any activity. They consider initiating play as giving the framework and guidelines for a game to begin. Musical play for them looks more like a game with

certain rules than playing freely and spontaneously. A teacher reports:

*'Most children love musical games. We usually begin with a preparation of the children for the game. We prepare children for what will follow by making a circle and discussing it. Other times we may read a relevant fairy-tale, or we may do other activities that will stimulate children in order to participate in the game.'* (Danae)

#### 4.5 Play at different ages

Children at early childhood centres are divided into two main groups, three- to four-year-olds and four- to five-year olds, plus a group for younger ones only at some centres. Only children of the older group took part in this study, but teachers were asked about their experiences regarding the different age groups. The main finding of this question was that music preferences change according to age: music listening for the youngest ones, body movement for the middle group and use of instruments and structured musical games for the older ones.

Differences can be also observed in relation to certain qualities of children's musical play. At the early stages it cannot actually regarded as play and if any signs of play occur this is carried out for each child separately, with no companion or collaboration. Small children also do not choose to move a lot in the space. Children older than three play together in twos or in small groups. This is a good example of the sequence of development of social and communication skills.

### 5. CONCLUSIONS

According to previous literature self-initiated musical play can be promoted when children are allowed a free educational environment that offers plenty of stimuli. Such environments may include classrooms with free space for movement, a variety of musical instruments, music listening opportunities and teachers who spontaneously get involved into the process of music play as equal partners without directing children's thinking. In such classroom settings, music activities transform into free flow play and occur naturally without the adults' intervention. A school environment that encourages autonomy and flexibility can facilitate not only children's play processes but also the development of their creative thinking (Koutsoupidou, 2008; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009), which is a major goal of education.

The findings of the present study showed that children's and teachers' perceptions of musical play do not always match. Children are often forced to adopt notions of how play should be according to the experiences they are exposed to. These notions are far away from free flow play, use of personal spaces or creativity. In children's own worlds musical play is constructed in a much freer way, adults become co-players, and tools and materials are available under no conditions. The latter does not imply that play in preschool settings must develop with no control or

discipline, but it definitely suggests that it is important for children to have adults beside them who are keen to let them experiment and discover the world.

This study aims to inform the literature on children's musical play as for ideal approaches and practices that can be adopted by educators in the early childhood sector. It aims to suggest ways in which practitioners in preschool education may foster children's development through musical play. Furthermore, it is anticipated that the findings of the study will inform the educational policy makers given that early childhood education in Europe currently undergoes critical transformations that do not necessarily take into account young children's real pedagogical needs.

Educators need to take different issues into account when working with young children in order to design activities that are suitable and appealing to the young learners. They need to have knowledge of children's preferences and special developmental characteristics at each age phase. They need to provide classrooms with plenty of stimuli and tools that are available to children to use. They need to encourage collaboration and social interactions during play, which implies that they themselves might need to adopt the role of a play partner. Last but not least, a very important factor for the enhancement of the teacher's role is adequate education, training and knowledge of their subject. Littleton (1998) suggests that 'as teachers and researchers, we must better understand children's perspective on their music culture before we actively intervene, develop curricula, or design research' (p.9). It is also important for adults to support children's musical play by 'setting up a situation that involves choice, allowing a child to take control of music making' (Koops, 2012:25).

A crucial criterion for a music activity to be considered as play is 'to offer joy and entertainment to children' according to teachers, while children associate play with feelings such as 'happiness' and 'fun'. It is important for educators to realise that the main goal of preschool education should be not to overload children's brains with unnecessary information and skills that may better be acquired at older ages, but to let their brains develop providing free environments and joyful childhoods.

## 6. AKNOWLEDGMENTS

This research was undertaken through a grant made by The Froebel Trust, UK.

## 7. REFERENCES

Amabile, T. M. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. In Runco, M. A. & Albert, R. S. (eds.) *Theories of creativity* (pp. 61-91). USA: Sage Publications.

Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28, 37-62.

Bruce, T. (2004). *Developing Learning in Early Childhood*. UK: Sage Publications.

Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education* (3<sup>rd</sup> edition). UK: Hodder Arnold.

Cohen, V. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. (Doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign Urbana, 1980). Dissertation Abstracts International, AAT 8108471.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). London: Routledge Falmer.

Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology* (4<sup>th</sup> edition). Great Britain: Hodder & Stoughton.

Csikszentmihályi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial (HarperCollins).

Custodero, L. A. (1998). Observing Flow in Young Children's Music Learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27.

Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.

Dowling, W. J. (1988). Tonal structure and children's early learning of music. In: J.A.Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music* (pp.113-128). Oxford: Clarendon Press.

Froebel, F. (2005). *The Education of Man*. New York.: Dover.

Fumoto, H., Robson, S., Greenfield, S., & Hargreaves, D. (2012). *Young Children's Creative Thinking*. London: Sage.

Glover, J. (1990). Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 7(3), 257-62.

Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge Falmer Press.

Gluschankof, C. (2005). Music and Play: Diverse Aspects of 4-6 Year Olds' Self-Initiated Musical Play. *Questions of Quality*, 328-334.

Harwood E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11, 52-60.

Kenney, S. (2008). Observing Music Play. *General Music Today*, 21(3), 37-39.

Koops, L. H. (2012). 'Now can I watch my video?': Exploring musical play through video sharing and social networking in an early childhood music class. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 15-28.

Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.

Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, XII (2), 311-335.

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363-381.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. US: Routledge Taylor & Francis.

- Littleton, D. (1998). Music Learning and Child's Play. *General Music Today, Fall*, 8-15.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39.
- Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical Play. In G. McPherson (Ed). *The child as musician: A handbook of musical development* (pp.289-310). New York: Oxford University Press.
- Moorhead G. E., & Pond D. (1942). *Music of Young Children: II. General observations* (Pillsbury foundation Studies). Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Piaget, J. P. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Schaefer, C. E. (1993). *The therapeutic powers of play*. US: Jason Aronson.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development* (4<sup>th</sup> edition). Oxford: Blackwell.
- Sundin, B. (1997). Musical Creativity in Childhood – A Research Project in Retrospect. *Research Studies in Music Education*, 9, 48-57.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal*, 86(1), 26-29.
- Young, S. (2003a). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-59.
- Young, S. (2003b). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae Special 10th Anniversary Conference Issue, ESCOM: European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 175–179.
- Vygotsky, L. S. 1966 (1933). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 12, 62-76.

## LIFE HISTORY AS AN ALTERNATIVE APPROACH IN ARTS EDUCATION RESEARCH

**Maria K. Magaliou**

Athens Third Directory of Primary Education

### Abstract

Until the 1970s educational research had undervalued the importance of teachers' professional growth and personal stories. The development of the life history method in the wider framework of qualitative research in the social sciences during the 1930s and its adoption by educational research since the 1970s has offered the opportunity to bring teachers' own voices in the forefront of reflection on teaching and schooling. The study of teachers' lives and professional development reveals common patterns, but also various differences between genders, different educational levels and subjects. A particular body of research on teachers' life history has dealt with teachers of arts subjects (music, drama and the visual arts). The present paper aims at exploring common threads in the career paths of arts subjects' teachers, which discriminate them from those of academic subjects' teachers. It also aims at presenting life history as a research method that can turn teachers in general and arts teachers more specifically into critical enquirers, who utilize their deep understanding of the realities of teaching in their constant pursuit for a better education in a better society.

**Keywords:** Educational research, qualitative research, life history, arts education policy, professional identities of arts teachers.

### 1. LIFE HISTORY: A PRECIOUS TOOL IN EDUCATIONAL RESEARCH

Ongoing teacher professional development is a necessary precondition for the wellbeing of the schooling system. It is self-evident that the key to educational renewal is "the development of a cadre of satisfied, committed, caring, critically intelligent, and dedicated teachers who feel they are part of vital school communities" (Bullough, Knowles & Crow, 1992: 209). Teachers are those who put the curriculum and educational policy into practice. As Hargreaves very aptly points out in the foreword of Michael Huberman's book "The Lives of Teachers" (1993: vii) teachers "don't merely deliver the curriculum. They develop, define and reinterpret it too". What they think, they believe and

do ultimately shapes the kind of learning that young people get. Furthermore, while identity is a site of permanent struggle for everyone, teachers may be undergoing a particularly acute crisis of identity nowadays, "as the old models and exemplars of teacherhood disintegrate under contemporary social and economic pressures" (Maclure, 1993:311).

Despite the recognition of the fact that teachers are the protagonists of schooling, educational research has long undervalued the importance of their professional growth and development. Because of the focus of the main bulk of educational studies on situation and occasion, individual biography, personal views and life-styles of teachers had been neglected till the 1970s. This neglect had led to assumptions of teachers' interchangeability and timelessness and to viewing teachers as depersonalized and neutral subjects (Goodson, 1983).

Biographies, life history and other modes of narrative research have begun to enjoy increasing popularity as an alternate research genre, in the broader context of qualitative research. The qualitative research paradigm is grounded in the constructivist world view. Its key characteristics are a holistic way of approaching reality, an emphasis on context and on "thick" description and interpretation, as well as the incorporation of the insiders' (emics) perceptions and perspectives (Bressler, 1995). A fundamental acknowledgement of the qualitative paradigm is that of the uniqueness of each human being. According to this acknowledgement the term "subject" often used in research is misleading, as it "masks individual differences, blurring the uniqueness of real people" (Bressler, 1995:8). The word "persons" is used instead, in order to stress that each human being involved in research is "incomparable, unclassifiable, uncountable, irreplaceable" (Van Manen, 1990:6).

In the context of qualitative educational research, teachers' life history emerged as an attempt to enrich our understanding of teachers' professional identity and the way it develops through time, and to realize its importance in improving education. Although there is no universal definition of what life history is, it could be described as "a story that someone tells about his or her life, the account that they give about things that have happened to them, set within a wider context" (Sikes & Everington, 2001:9). It is this contextualisation that distinguishes life histories from life stories. Persons' detailed accounts of their lives are recorded by the researcher, who also interprets them. In this sense researchers are involved in "telling the stories" and offering their creative interpretation, as well as for "spelling out the influences that may have coloured both the teller's story and their interpretation of it" (Sikes &

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological Education  
(ASPETE) - GAPMET

Everington, 2001:15). The nature of life history itself presupposes the co-operation between teachers and researchers in all the stages of the research process, as they co-construct meanings.

### 1.1. The historical development of life history and its application in educational research

The first life histories were autobiographies of American Chiefs, collected by anthropologists at the beginning of the twentieth century. Sociologists Thomas and Znaniecki (1918-1920), used life history in their study of Polish immigrants to the USA, which was published between 1918 and 1920 and was exclusively based on the immigrants' own accounts, diaries and letters. This study proved a pioneering work, which established life history as an important qualitative research device in social sciences (Goodson, 1983). Life history's great advantage, which featured it as an alternative to hitherto used research methods, was that it offered a way of "exploring the relationship between the culture, the social structure and individual lives" (Dollard, in Goodson, 1983:133). Numerous germinal ethnographic studies issuing from the 'Chicago School' throughout the 1920s to 1940s were essentially and substantially life historical (Vidich and Lyman 2000). The method reached its peak in the 1930s, but then declined, as the domination of positivism in sociological research discouraged the use of qualitative methods, which could not guarantee representativeness and typicality (Goodson, 1983).

But since the late 1970s life history has been enjoying something of a renaissance (Tierney, 2000). Social scientists have embraced the method again realizing its ability to enrich research by adding the personal reality to the findings and by revealing how notions change over time. A fundamental advantage of the method which has made it popular was that it featured the intersection of the life history of men with the history of society and the influence of social context –religious, social, psychological and economic trends present in their world-on individuals.

The general interest of social scientists in the life history method inevitably affected educational research. As Ball and Goodson (1985) point out, towards the late seventies greater attention has been directed to teachers as human beings and to the examination of their motivations, experiences and strategies as 'workers' in the educational system. It was realized that teachers' personal circumstances, family histories and schooling backgrounds all have an important influence on their work as teachers and therefore the examination of their life histories could offer a lot to educational research.

Life history was recognized as a research tool that could shed light upon the way their career and life experiences shape teachers' view of teaching and their professional identity. It could also reveal the impact the teacher's life outside school could have on his work as a teacher. In addition, life histories of schools and the teaching profession could provide vital contextual

information by locating teachers' lives within the history of their time.

### 1.2 The advantages of life history as a research tool in education

The life history method can allow the teachers' voice to be heard, "heard loudly, heard articulately" (Goodson & Walker, 1991:139). Studying teachers' cultures can offer a counterbalance to the tendency to doom teachers "to the shadows". It emphasizes the perceptions and responses of the people directly involved in the process of schooling. As Butt, Raymond, McCue and Yamagishi (1992: 57) point out:

*The notion of teacher's voice is important in that it carries the tone, the language, the quality and the feelings that are conveyed by the way a teacher speaks or writes. In a political sense the notion of the teacher's voice addresses the right to speak and be represented. It can represent both the unique individual and the collective voice; one that is characteristic to teachers, as compared to other groups.*

Another rationale for studying teachers' lives is that it could offer insights into the processes of their professional socialization and show how their own experience of teaching as pupils and their training in universities and colleges has influenced them. It can also present significant events in teachers' lives and identify key people who have proved influential in their future careers. In addition, it might reveal the relationship between personal and professional life of teachers. Finally, work on teachers' lives could provide an understanding of teaching as a gendered profession (Goodson, 1992).

Life histories place "...an emphasis on teachers' thinking from *their* perspective – from the perspective of an *insider* looking around, and not that of an *outsider* looking in" (Muchmore, 2000:1). They obstruct the marginalization of teacher groups "... by articulating the teacher's voice and ensuring that this voice is heard loudly within the world of teacher development" (Sparkes, 1994:13). It has also been argued that life histories can contribute to the methodological pluralism, which current educational research aims for. According to Eisner (1981:9) "...it is to the artistic to which we must turn, not as a rejection of the scientific, but because with both we can achieve binocular vision. Looking through one eye never did provide much depth of field". Life history and narrative research in general can empower individuals to theorize about their own professional practice as they attempt to improve the quality of their own and others' learning (Dhunpath, 2000). According to Dhunpath (2000:544) the life history approach is probably the "only authentic means of understanding how motives and practices reflect the intimate intersection of institutional and individual experience in the postmodern world".

Biographies and other forms of life writing enable the reconstruction and interpretation of subjectively meaningful features and critical episodes of a teacher's



life, allowing us to see the underlying unities, continuities, and discontinuities, images and rhythms (Cortazzi, 1993). Without this multi-dimensional way of seeing the teacher, “our insight into how teachers develop can only be myopic” (Dhunpath, 2000:545)

Kelchtermans (1993:443–456) characterizes the biographic perspective as having five general features. It is “narrative, constructivistic, contextualistic, interactionistic and dynamic”. The narrative element refers to the narrative form in which teachers present their career experiences. The focus is not so much on the actual accuracy of narrated facts, but on their significance for the respondent and the way he has formed his professional identity. The approach is also constructivistic, since the story is a composition of construed meanings and self-representations (Ball & Goodson, 1986). Furthermore, events are always presented in their context. Context refers to the physical, institutional and interpersonal environment, which include significant others such as parents, mentors, colleagues, as well as the wider social and cultural environment. Both the interpersonal and the institutional context affect and shape an educator’s identity and practice. On the one hand the interpersonal context provides powerful positive or negative influences. The institutional context, on the other hand, which relates to the education system, its organizational and bureaucratic structures, roles and relationships also significantly affects an educator’s practice and career phases (Huberman, 1993). Biography may also be said to be interactionistic (Kelchtermans, 1993) since human behavior always results from a meaningful interaction with the social and cultural environment and with other personal factors (Dhunpath, 2000). The dynamic element of biographies relates to the rich opportunities it gives to teachers involved to reconstruct and re-examine their own perceptions of personal experience, thus enhancing their continuous professional development.

Traditionally, research has tended to present an archetypal image of teachers, by using positivistic approaches aimed at quantifying teaching performance. “These positivistic approaches strip research of the rich tapestry of human experience and emotion. They attempt to make sense of pieces of teachers’ lives without understanding the narrative wholes in which the pieces are embedded” (Dhunpath, 2000: 548). This holistic emic view as a counterbalance to neutrality, depersonalization and fragmentation of reality is exactly what life history can afford to educational research.

### **1.3. Similarities and particularities in teachers’ lives and careers**

The study of teachers’ lives and professional development reveals common patterns, but also various differences between genders, different educational levels and subjects. Huberman (1993) investigated the professional life cycle of Swiss Secondary teachers and tried to identify common characteristics that emerge. He found out that most teachers went through certain faces in their career. The first one was that of entry into a teaching

career, which was usually described as a period of survival and discovery. A “reality shock” about the actual situation in schools was revealed by many teachers’ accounts, but at the same time the enthusiasm of the beginner was emphasized by others. A second phase was the stabilization phase, characterized for most teachers by a feeling of independence and pedagogical mastery. Experimentation and diversification appeared as the third stage, as teachers looked for new challenges in the classroom. Reassessment was a next phase for many teachers, who went through a condition of self-doubt, ranging from a mild case of routine-crisis to a complete existential crisis. The fifth and final phase was that of serenity and relational distance. During this phase a strong feeling of ease in the classroom helped teachers to feel calmer than before, but at the same time they seemed to experience an age difference with children, which led to a relational distance.

The relationship with pupils, as well as with colleagues and a balance between school and personal life appeared as fundamental factors, which affects the levels of professional satisfaction of teachers. Riseborough (1985) also agreed with these findings, when he argued that pupils can be seen as “critical reality definers” in the classroom, who critically affect the teacher’s health and survival and the degree of stress that she experiences.

Differences in career patterns between men and women were also revealed. Generally men appeared to invest more on their career than women, who maintained other investments throughout their life, too. Ball and Goodson (1985) also underline the fact that women may experience the phases of teaching in quite a different way than men, because of reduced promotional opportunities, due to maternity and child bearing. The literature also suggests that career patterns may differ significantly between teachers of different subjects. Differences in subject status may influence teachers’ careers and especially their responses to adverse career conditions (Bennet, 1985).

### **1.4 Some methodological considerations**

Despite its obvious advantages and its potential to offer valuable insights into the study of schooling, the status of life history as a legitimate research methodology has been questioned by the positivist tradition. First of all the emphasis on the unique raises the issue of applicability to other cases. Advocates of life history though, claim that this emphasis on the unique provides us “with a picture of real people in real situations, struggling with real problems” (Witherall and Noddings, 1991:280). Life histories seem to offer an antidote “to the indifference often generated by samples, treatments and faceless subjects... Most important, they invite us to remember that we are in the business of teaching, learning and researching to improve the human condition”. Jean-Paul Sartre (1981, ix-x) addresses that point eloquently, claiming that knowledge has to be based on the close scrutiny of a single case: “...a man is never an individual; it would be more fitting to call him a

universal singular. Summed up and for this reason universalized by his epoch, he in turn resumes it by reproducing himself in it as singularity". Another perceived limitation of narrative research in education is that it is confined to small samples of educators, because the approach involves protracted observation or extensive interviewing (Dhunpath, 2000). But on the other hand narratives achieve a richness of depth, which empirical research, involving larger samples, is unlikely to yield.

The risk to isolate life histories from their context, in which case they can become mere narratives, without any scientific value, has also been described as a drawback. The beginning and end point of life history, and phenomenological research in general, is lived experience. Understanding of life histories cannot be pursued in the absence of context and interpretive framework. As Bressler (1995:8) points out: "In hermeneutic perspective, human experience is context-bound and there can be no context-free or neutral scientific language with which to express what happens in the social world". A meaningful interpretation of lived experience consists of "back-and-forth movement between parts and whole" (Bressler, 1995:8).

Another problem reported by researchers is the fact that the evidence of teachers recollecting past events in their career might be considered suspect. Lived experience has a temporal structure: it can never be grasped in its immediate manifestation, but only reflectively as past presence. Crosschecking with other sources, when possible, could offer a remedy for this drawback. Triangulation is one of the main aids to validity. It is useful to have other perspectives on life history, from, for example, spouses, colleagues, pupils or ex-pupils (Woods, 1985). There are also various documentary ways that can help in this respect - film, local histories, photographs, reports, school documents and so on. Furthermore, there is the danger that researchers may ascribe a greater certainty to the subjects' statements than they should. In addition, Dhunpath (2000) discusses the danger of researchers crossing the fine line that separates the art of biography from the craft of journalism. Subjects of biographies can protect themselves from unscrupulous biographers by extracting promises that they (subjects) will have control over what will be seen publicly.

Stories and narratives are not an unquestioned good: it all depends. It depends on how they relate to history, and to social context. It also depends on the researcher's awareness of their methodological flaws and the strategies he will adopt as validity "safety valves".

## **2. LIFE HISTORY AND ARTS EDUCATION**

A particular body of research on teachers' life history has dealt with teachers of arts subjects (music, drama and the visual arts). These studies underline the effect of these subjects' low status on teachers' educational choices, as well as the professional frustration and isolation it causes. They also show that the physical and emotional demands of teaching marginalized and poorly funded subjects, such as arts subjects, seem to be counterbalanced by the

considerable personal satisfaction that teachers gain from being able to reflect their own artistic identity in their work as teachers.

### **2.1 Common patterns in the life histories of music, art and drama teachers**

Research on the life histories of teachers suggests that career patterns and the process of professional development may differ significantly between teachers of different subjects. What seems to affect the effect of the subject on teachers' professional satisfaction and development is its status within the educational system. Practical and arts subjects tend to be valued as less important in the educational pyramid and this marginalization seems to have a significant negative effect on teachers' perception of their teaching career, their response in crisis conditions and the professional satisfaction they gain from teaching. The central dilemma arts teachers usually have to face is the tension between the personal investment that they contribute to schools and the lack of recognition they receive in the career structure (see Cox, 1999).

Hodge, Jupp and Taylor (1994) have illuminated our understanding of some aspects of music teachers' lives by comparing stress amongst music and mathematics teachers in Australia. The research showed that music teachers experienced significantly higher levels of work stress than mathematics teachers. Their stress seemed to arise from the sizeable number of classes they had to teach each week, which led to decreasing opportunities for developing a closer contact with students (Hodge, Jupp and Taylor, 1994). Another stressful factor was the fact that they coped with high amounts of practical work, leading to increased noise levels in classrooms. They also experienced relative isolation and felt marginalized as teachers of a 'practical' and 'non-academic' subject. Such factors resulted not only on higher levels of stress, but also on lower perceptions of personal accomplishment amongst music teachers.

Cox (1999) has also attempted to illustrate music teachers' perceptions about their careers by collecting the narratives and professional life histories of a small sample of secondary school music teachers. In this research music teachers underlined certain factors which decreased their professional satisfaction. It is characteristic that, when asked if they would recommend school music teaching as a career, more than half of interviewed teachers responded negatively. One of the concerns of music teachers was the lack of opportunities for promotion. Many teachers also had to cope with classroom indiscipline, as well as attitudes from home, which tended to regard music as a non-significant subject. Another source of work stress was the bulk of extra-curricular work, deriving from the pressures of maintaining and developing choirs, orchestras and other performing groups, which typically were thought by administrators as a way to present the public face of the school to the community. In their attempt to counterbalance their stress, music teachers emphasized the importance of achieving balance in one's life

permitting themselves “to step back and relativise the problems that come up in the classroom” (Cox, 1999: 42).

The frustration which derived from limited promotion opportunities, music’s low status in the educational system and heavy workload was counterbalanced by teachers’ perception of the impact of their work on the school community. What appeared to keep the group motivated, despite the difficulties were the rewards of dealing with young people making music. There was little evidence in this particular research that teachers longed to pursue a music career out of school. In many ways “it was making music in school and thereby exercising a personal influence on the institution that seemed to be of most importance” (Cox, 1999:43). The central dilemma music teachers had to face related to “the tension between the personal investment that they contribute to schools (in terms of workload, motivation of young people to make music, organization of work inside and outside the curriculum), and the lack of recognition that music teachers receive in a career structure in which they are disadvantaged” (Cox, 1999:43).

Drummond (1999) in his research on the work of music teachers in Northern Ireland underlines that the lack of adequate facilities, like musical instruments, music technology materials, appropriate classrooms, etc., was a great concern for a lot of music teachers in their daily work. The fact that music teachers not only had to teach large size classes, but also large numbers of classes across the whole range of ages and abilities in restricted time seemed to add stress in their daily teaching realities. The difficulties mentioned above often lead teachers to professional frustration and work stress, which in its worst version could end up to professional burnout. Stern and Cox (1993:34) in their research with music education students preparing for becoming music teachers in schools, describe the state of professional “burnout”. Teachers experiencing burnout tend to be “uninteresting, unapproachable, unimaginative, dull and always seated behind their desk avoiding contact with students”. A burned-out teacher will lack any enthusiasm for teaching and will be unable of responding to students’ needs and of encouraging them to learn.

Issues similar to those confronted by music teachers in their everyday professional lives, seem to concern teachers of the visual arts (Cohen-Evron, 2002). According to Cohen-Evron’s (2002) research carried out in Israel, art teachers experienced the feeling of loneliness, as they felt that they did not have someone to share their problems with or to appreciate their students’ successes, beyond their grades in the matriculation exams. This often led to a feeling of professional frustration. In addition to coping with the feeling of loneliness, art teachers also had to negotiate the status of art as a subject in the public education system. Although the descriptions of low status varied, it seemed that for many art teachers, the marginal place of art was a strong contradiction to their expectations and beliefs. Lack of appropriate teaching conditions (such as art supplies and an art classroom) was another problem.

Many teachers added to the above the pressure by the principals’ expectations to decorate the school environment and design the stage for school events without additional time and resources for the added responsibility. These requirements were beyond the regular teaching expectations, that included planning arts units for all the grade levels, and teaching large classes in lessons of 45 minutes per week. These teaching conditions demanded “more organization skills than art knowledge in order to survive” (Cohen-Evron, 2002:86). Dealing with large size classes, work overload and poor teaching conditions caused the art teachers to describe their feelings as “disrespected by the educational institute,” “a machine,” “dissatisfaction from the bureaucratic system,” and “unappreciated” (Cohen-Evron, 2002:86). The frustration of their desire to teach according to their beliefs, values, or goals led many good art teachers to the abandonment of the teaching career.

Research on drama educators’ life histories underlines the same aspects of loneliness, dissatisfaction and lack of recognition that emerge from research on music and art teachers’ career journeys. As Anderson’s (2002) research in Australia underlined, drama teachers struggle for recognition and respect and often have to fight for appropriate resources and a place within the curriculum. Their professional development journeys are often frustrated by systemic obstacles. Encouragement of their professional development usually derives from proactivity on their own behalf, rather than from the educational system, which essentially excludes them from the decisions related to their own professional growth. Nevertheless, as in the case of music teachers, drama teachers seem to regard drama teaching as an important part of their personal identity and a decisive factor in the development of their students’ identity.

## **2.2. The arts teachers’ identity: What does it mean to be an arts teacher?**

The beliefs of arts teachers about their professional identity are constructed within discourses they encounter throughout their lives. Their ideals and expectations from the arts and arts teaching are also partially constructed by the artistic and educational communities in which they have been socialized during their studies. In these communities, arts and artists are regarded highly. But when arts teachers enter schools they face a reality that is in conflict with their expectations and beliefs, as their actual roles in schools are defined mainly by an educational system, the agendas of which usually undermine the arts.

Bressler (1998) stresses the meaning of context and its determinative significance for shaping the everyday practice of music teachers. Contexts “affect both what teachers teach and how they teach, shaping explicit and implicit messages and values” (Bressler, 1998:2). According to Bressler, there are three different levels of contexts that form a specific school value system. Firstly, the institutional context, the “meso-level” relates to the structure of the school system and curriculum. Secondly, a more narrow area constitutes the individual context, or

the “micro-level”, which includes the teacher’s background, his/her commitments, attitudes, expertise and personal values. Lastly, the wide cultural context, the “macro-level” is the wider community and its societal and educational values. These different levels are closely related and interacting, affecting teachers’ perception about their role and identity.

Britzman (1992), referring to teachers of the visual arts, claims that their identities are constructed through an ongoing process of making sense of who they are, who they are not, and who they wish to become. This process of identity formation involves teachers’ knowledge and ideals of art and art teaching, which are negotiated within specific discourses. A teacher’s role is determined by realistic teaching conditions and the “formal expectations of the different people involved in schooling (the superintendent, the principal, parents, students, colleagues, the curriculum, the teachers themselves)” (Cohen-Evron, 2002:80). These conditions are not fixed, but depend on specific circumstances and social and educational context. For this reason art teachers’ perception of their roles are constructed and reconstructed during their work and lives, and “create a different image of being a good teacher than any of the given fixed descriptions of a desirable art teacher” (Cohen-Evron, 2002:80). The actual role they are called to play in schools does not coincide with art teachers’ beliefs about the subject they teach, about their relationship with students and about what teaching and learning in the arts means. Thus, “there is often a conflict between what is expected and what is believed and teachers must negotiate their identity within these conflicted representations and expectations” (Cohen-Evron, 2002:80).

As far as music teachers are concerned, the literature suggests that a number of music teachers face a dilemma between their dual status as music teachers and trained musicians (Gammon, 1996). Music teachers seem to struggle for achieving a balance between their understandings of themselves in terms of their core identity (Gee, 2001) and the sub-identities they assume as music educators (Ballantyne, Kercner and Aróstegui, 2012). In Cox’s research (1999) it was found that the majority of interviewed music teachers actually sought an active musical life outside of school, but not a performing career. It appeared that the main reason for pursuing a musical life outside of school was the desire to make teaching more successful, rather than a potential change of career from teaching to performing.

Anderson’s (2002) research on drama teachers suggests that they see teaching as an important part of their identity. Primary drama teachers in this study regarded drama as an important tool through the curriculum, while their secondary school colleagues viewed drama as a particular artistic subject, offering something unique to their students. The study suggests that drama teachers experience similar identity crisis with those of visual art and music teachers. It could be argued that this crisis is experienced to a greater extent by drama teachers than by visual arts or music teachers due, to the

status of drama education as a still emergent, although maturing curriculum area. The study, though, reveals hopeful signs in the dedication of drama teachers “whose commitment, skill and readiness to reflect augurs well for the ongoing development of drama education” (Anderson, 2002:252).

Research on arts teachers’ life history also reveals factors that affect the formation of their professional identity in the beginning of their professional journeys. The impact of parents, teachers and their own schooling experiences, as well as the atmosphere and pedagogical orientation of the tertiary educational institutions in which they were professionally trained seem to be significant parameters during the first steps of arts teachers in the teaching profession. In a study by Baker (2005) in the U.K., concerning music service teachers’ practices, it was noted that the teachers’ fascination for music, which led them to follow music teaching as a career, originated from their family (see also Davidson, Sloboda & Howe, 1995–96; Sosniak, 1985, 1990).

Bergee & Demorest (2003) in their study in the U.S.A. also found that High school music teachers were highly influential in music students’ decisions to become music teachers, with 41% of respondents citing them as the most influential and another 29% as the second most influential in their decision to pursue music teaching. Parents/guardians (13%) and private instructors (10%) were also cited as having the most significant impact for some students. Elementary music teachers and higher education music faculty members were mentioned frequently as well. Apart from positive influences from the environment, love for music and the desire to teach young people, also appeared as determining factors in music students’ decision to follow a teaching career.

Research reveals that pre-service music teachers view their identities as either “discipline expert” or “teacher”, largely depending on their experiences prior to teacher education (Bouij, 1998; Hargreaves et al., 2007; Mark, 1998; Pellegrino, 2009; Scheib, 2006). The international study by Ballantyne, Kerchner and Aróstegui (2012:216) revealed that students were enrolled in becoming music teachers largely because:

- They were oriented towards music and wanted to continue with music as a career;
- They loved teaching and wanted to emulate teaching mentors and,
- Music education had been dictated as the best/most convenient option for them by circumstances at the time when they enrolled.

The research, carried out in three different countries, showed similarities in the developing identities of pre-service music teachers, who appeared to view their identities as dynamic – moving between ‘discipline expert’ and ‘teacher.’ This trend was influenced by their university experiences. They acknowledged that, during their pre-service teacher education, their understandings of what it means to be a specialist teacher “evolved from a narrow understanding (focussing largely on music), to a broader understanding (taking into account larger educational issues and approaches)” (Ballantyne,

Kerchner & Aróstegui, 2012:216). The finding that students' teaching orientation is firstly very focused on the discipline (music), and then expands to incorporate many other aspects over the degree leads to the argument that music teacher education in tertiary institutions has the potential to impact positively on music teachers' developing professional identity. It also reflects a balancing of sub-identities, as students gradually recognize how professional identities as both musicians and educators can be harmonized and how this harmonization can open up the horizons of their beginning teaching careers.

Scheib (2006) refers to the importance of professional education in universities for music teachers' smooth entrance in a music teaching career. He argues that the rapid broadening of identity that occurs in the early years of teaching has the potential to contribute to role stress. In particular, he notes that those teachers who find themselves in environments where the specific 'artist/musician' identity is not most valued (in contradiction to the many years of study that emphasize the importance of this identity – see Bouij, 2004- are more apt to burn-out during the first phase of their career. Teacher preparation programs should thus assist future teachers in finding a balance between their roles as musical 'technician' and 'teacher' in the music classroom, "negotiating the relative roles that the two sub-identities play in their professional work" (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012:222). Opportunities for pre-service teachers to practice these roles during music teacher education courses might be a valuable way for students to become conscious of an 'either-or' identity as music educators and in this way it might enhance their success in the music education profession.

In his research on visual art teachers burn out Cohen-Evron (2002) makes similar to the above points on the importance of university training in future art teachers' survival in public school teaching. He draws evidence from research in the U.S. and in Israel, according to which a large percentage of new teachers leaves the classroom within 5 years (Faber, 1984; Geva-May, 1995; Sabar, 2001 in Cohen-Evron, 2002). Many that decide to stay resort to overly conservative, unimaginative pedagogy in order to survive (Wittrock, 1986; May, 1995). Cohen-Evron's research (2002) showed that during the beginning phase of their career a significant proportion of art teachers in Israel chose to abandon the teaching career as they experienced a conflict between their teaching expectations and the marginal place of art in public education. Many good art teachers, involved in the research preferred not to "become "a machine" in order to survive" (Cohen-Evron, 2002:86). They preferred to leave their jobs and search for alternative careers. Nevertheless, other teachers felt that the status of art wasn't low and they were not marginalized. These teachers worked at schools "where the principals not only believed in the importance of arts but also had a policy of working collaboratively on common goals, shared problems, and an integrated approach toward curriculum"

(Cohen-Evron, 2002:90). This finding suggests that integrated curriculum and practice can change the culture of isolation to one of collaboration and enrich art teaching perspectives. This change can provide art teachers "the opportunity to move from the margin to the core of the schools" (Cohen-Evron, 2002:91).

Actually, in the above mentioned research, there were three ways teachers dealt with professional identity crisis. Some chose to ignore their teaching identities and voices and "became mediocre, technocratic teachers who survived in the system" (Cohen-Evron, 2002:91). Others, who continued being critical and reflective teachers, found it impossible to adjust in the technocratic system. They held their teaching position as a temporary situation, "a mistake they could solve by leaving the classroom" (Cohen-Evron, 2002:92). A third group of teachers managed to find a space to negotiate their role and ways to cope with conflicting situations. Those teachers chose to voice their opinions and negotiate with the authority figures within the educational system about their role as art teachers. Obviously, teachers belonging to this third category were the only ones who retained the option of being meaningful and creative art teachers. They were those who perceived themselves as educators who can help their students understand themselves and the world that surrounds them and felt that they shared the same educational challenges with other teachers.

Cohen-Evron (2002) suggests that University curriculum and programs should open up future art teachers' professional potential by emphasizing not only on the richness of the artworld, but also on its socio-cultural context. By "presenting the arts as part of life and culture and artists as reacting to life-centered issues" university training can prevent the difficulty of "art teachers defining their role as educators who fit in the educational system and have common goals with other teachers" (Cohen-Evron, 2002:91).

In the study by Anderson (2002) on drama teachers in Australia it was found that the schools and systems teachers worked within at the beginning of their careers provided little assistance for them in their professional development journey. Recognition of drama was poor, collegial support was absent and opportunities for professional development were diminished, as professional development was seen by the education system as the narrow enhancement of (usually system driven) knowledge and skills. This monolithic view on professional development led to inappropriate and sometimes obstructive professional development programs. As teachers testified, the only effective and meaningful professional opportunities for career development were those led by themselves, which also derived from their own passion for drama.

Studies cited above draw common threads on the processes of professional development of music, drama and visual arts teachers during the early stages of their careers. These common threads can be summarized as follows:

- Influential personalities from schooling or other educational settings, love for the subject and

desire to work with young people seem to be the most important motivational factors during the face of the entry to the teaching career.

- A significant percentage of arts teachers experience a reality shock in the beginning of their career. This shock stems from a conflict between the expectations they have invested in teaching the art they are devoted to and the marginalization and low status of the arts as subject areas in the educational system.
- Arts teachers' survival during the first phase of their career greatly depends on their pedagogical flexibility and their ability to negotiate the place and the importance of their subject in the educational settings in which they work. Their preparation for teaching in University Departments can play a crucial role towards this direction, as it can orient them towards accepting a more multi-faceted view on their career, which can help them find a balance between artistic and teaching identities.
- Administrators, colleagues, as well as the atmosphere and the educational profile of the schools can play a crucial role in the survival of arts teachers.

### **2.3 The contribution of life history to arts education research: Some considerations**

The recognition of the multilayered nature of the teachers' journey can empower teachers, by revealing systematic obstacles in the processes of their professional development and self-actualization and thus by proposing ways to remove these obstacles. It is indisputable that the success of the process of teacher development greatly depends on the context in which it takes place. The nature of this context can promote or impede teacher development efforts. Understanding and attending to the "ecology of teacher development should therefore be an important priority for teachers, administrators and researchers alike" (Hargreaves and Fullan, 1992:13). It is exactly this ecology of teacher development that life histories can enlighten. The realization of this fact gains even greater significance for arts teachers and arts education, if we take into account that "professional development has the tendency to be concentrated disproportionately and inequitably" (Hargreaves and Fullan, 1992:6) between different subjects and that resources and skills enhancement tend to flow to more high status subjects than the arts.

Life history research in arts education shows that for teachers to be effective they must be able to begin and develop their professionalism in a supportive environment that takes account of their needs as humans, their background and their ongoing needs for skill and knowledge development. The literature reviewed in the present article suggests that arts teachers are likely to face significant challenges during their career, especially in the first years of teaching. Many may leave teaching as a result of these experiences. As teachers continue on their journey they must be recognized, supported and

motivated by the closer and wider educational environment in which they work. But apart from external recognition, arts teachers need self-knowledge and self-reflection. After all, one of the characteristics of a professional is his ability to understand his own needs (Ramsey 2000), his own development and the ways in which his professional identities are shaped and evolve through time and in relation to social and educational contexts.

Taking part in life history research can benefit teachers in general and arts teachers more specifically, by assisting them to reflect upon their lived experiences and by providing an "outlet" for a deeper understanding of their teaching realities. As Kelchtermans (1993:444) pinpoints: "Educators' actual thinking and acting, constitutes one moment, a fragment in the continuous process of assigning meaning to the perceived and experienced reality". Biography presents rich opportunities for individuals to re-examine and reconstruct their own perceptions of personal experience.

Anderson (2002) reports that teachers involved in his life history research on drama teachers' professional development found the interview phase "beneficial" "cathartic" and "eye-opening" and regarded it as a perfect scenario that made them "better educators". They felt that they were able to reflect and develop as an outcome of this collaborative research. The same conclusion derives by Baker's research (2005) on music-service teachers' life histories in the U.K, in which teachers' participation in the research project proved comprehensible, cathartic, emancipatory and democratic. The collaborative nature of life history methodology means that there are benefits for the researcher and the participants alike. Teachers telling their own personal stories as part of a life history research project are involved in a creative act, which allows them to construct meaning in collaboration with the researcher. As teachers learn more about their teaching identity, the possibilities that they will experience professional satisfaction and personal fulfilment raise. Their involvement in the process of the research improves self-perception and leads to more mature professional behavior, especially when it comes to facing difficulties and coping with conflicts and interpersonal relations.

Research on arts' teachers' life histories, reviewed in this article, suggests that teachers are often excluded from the decisions related to their own professional development. Educational institutions tend to overlook the importance of self-understanding and ecological change in the arts teachers' professional fulfillment. If this is allowed to continue there is potential for teachers to be deskilled and disempowered. If our community is to provide more effective outcomes for students, though, the educational system should recognize the complexities of arts teachers' development journeys and work to remove impediments to them. If arts teachers are left feeling "like racehorses that cannot run" (Cohen-Evron, 2002:79), the place of arts in education will remain marginal. If, in contrast, arts teachers feel that they are supported in the process of their career development, the option of offering our children meaningful and creative arts

education will remain open. Creating such a space “means perceiving teaching as an ongoing process of becoming and opposing the notion of teaching as fulfilling a function, a pre-designed role...” (Cohen-Evron, 2002:92).

Some of the conditions for retaining good arts teachers seem to be the same as for other disciplines. It seems that “changing the teaching profession to become a collaborative enterprise; changing the way schools separate subject areas and isolate teachers; and providing teachers with spaces to negotiate and voice their teaching identity” (Cohen-Evron, 2002:92) are conditions that can positively influence arts teachers and arts education. Those responsible for arts teachers’ training and life-long learning need to be proactive in suggesting fresh ways of working, which will revitalize arts teachers as educators and artists and enhance the artistic experiences of young people (Cox, 1999). As Cox (1999:44) suggests, perhaps they need to locate their “radical thinking within the perspective of the wider debate about the changing nature of teachers’ work and culture in the post-modern age” characterized by “the disjunction which comes about when society changes, but the basic structures of teaching and schooling do not”.

### 3. CONCLUSIONS

The teacher is and should be the protagonist in the educational setting. As Ryan (1986:7) suggests, when teachers fail, students are at risk. Studying educators’ lives represents a counterculture which encourages teachers to emerge from the shadows (Personal Narratives Group, 1989) and to perceive themselves not as a monolithic entity, as objects which can be manipulated for particular ends (Goodson, 1992), but as dynamic entities, who critically reflect upon their teaching experiences and can successfully confront the myriads of challenges presented to them, taking their own paths around obstacles.

Life-history methodology can empower the arts’ teacher profession and arts education in general by allowing arts teachers to speak out “in their own ways about the lacks that must be repaired; the possibilities to be acted upon, in the name of what they deem decent, human, and just” (Greene, 1978:71). It can also provide a framework for them to construct their professional identities, “their own ideas of ‘how to be’, ‘how to act’ and ‘how to understand’ their work and their place in society”. (Sachs, 2005:15). Furthermore, life histories, as any other kind of narrative research, can enhance the scientific understanding of today’s arts teaching realities, as they can produce authentic, dialectic knowledge, through constant interaction between theory, research and personal and group experience.

If we accept that our insight into arts education is best achieved through the perspective of those living it rather than by accepting uncritically perspectives of those administering the system, we have to place greater emphasis on life history research in arts education. We have to “change the established canon of research to give audience to marginalized voices” and “celebrate

biography as an authentic reflection of the human spirit, a mirror to reflect visions of our other selves” (Dhunpath, 2000:550). Life history work can empirically demonstrate that problems are not the fault of the teachers (Sikes, Measor & Woods, 1985), who are frequently criticized - by parents, employers, politicians, in the media - and blamed for all manner of social ills. It can, on the contrary, illuminate their role as critical enquirers, who utilize their deep understanding of the realities of teaching in their constant pursuit for a better education in a better society.

### REFERENCES

- Anderson, M. (2002). *Journeys in Teacher Professional Development: Narratives of Four Drama Educators*. PhD Dissertation, The University of Sydney, April 2002. Retrieved August 18, 2014 from: [http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/665/2/adt-NU20050628.12572702whole.pdf?origin=publication\\_detail](http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/665/2/adt-NU20050628.12572702whole.pdf?origin=publication_detail)
- Baker, D. (2005). Music service teachers' life histories in the United Kingdom with implications for practice. *International Journal of Music Education*, 23(3), 263–277.
- Ball, S. J., & Goodson, I. (1985). *Teachers’ Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Ball, S., & Goodson I. (Eds.) (1986). *The life cycle of a teacher: Teachers’ lives and their careers*. London: Falmer Press.
- Ballantyne, J., Kerchner, J.L., & Aróstegui, J.L. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education* 30(3), 211-226.
- Bennet, C. (1985). Paints, pots or promotion? Art Teachers’ attitudes towards their careers. In: S.J.Ball & I.F.Goodson (Eds), *Teachers’ Lives and Careers* (pp. 120-137). London: Fontana Press.
- Bergee, M.J., & Demorest, S.M. (2003). Developing tomorrow's Music Teachers today. *Music Educators Journal*, 89(4), 17-20.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24–31.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 3(3). Retrieved August 18, 2014 from: [http://act.maygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)
- Bresler, L. (1995). Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 4-16. [Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(6)]. Retrieved August 18, 2014, from: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume6/visions/fall2>
- Bresler, L. (1998). The Genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, 11, 2-18.

- Britzman, D. P. (1992). The terrible problem of knowing thyself; Toward a post structural account of teachers identity. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 9(3), 23-46.
- Bullough, R., Knowles, G., & Crow, N. (1992). *Emerging as a Teacher*. London: Routledge.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative Autobiography and the Teachers' voice. In: I. Goodson (Ed), *Studying Teachers' Lives* (pp. 51-98). London: Routledge.
- Cohen-Evron, N. (2002). Why do good Art Teachers find It hard to stay in the Public School System? *Studies in Art Education*, 44(1), 79-94.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*, London: Falmer Press.
- Cox, G. (1999). Secondary School Music Teachers Talking. *Music Education Research*, 1(1), 37-46.
- Davidson, J.W., Sloboda, J.A., & Howe, M.J.A. (1995; 1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.
- Drummond, B. (1999). Classroom music teachers and the Post-Primary Curriculum: the implications of recent research in Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 16(1), 21-38.
- Dhunpath, R. (2000). Life History methodology: "narradigm" regained. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 543-551.
- Eisner, E. W. (1981). *On differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*, Paper presented at the AERA Conference, April, 1980, Massachusetts.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Goodson, I. (1983). The use of Life Histories in the study of teaching. In M. Hammersley (Ed), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues* (pp. 27-53). Driffield, UK: Naflerton.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling*. Basingstoke: Falmer.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). Columbia: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682.
- Hodge, G.M., Jupp, J.J., & Taylor, A.J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers* (M. Neufeld-Transl). London: Cassel (Original work published 1989).
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 443-456.
- Maclure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma—musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- May, W.T. (1995). Teachers as curriculum developers. In: R. Neperud (Ed.), *Context content and community in art education-Beyond postmodernism*. (pp. 53-86). New York and London: Teacher College Press.
- Muchmore, J. A. (2000). *Methodological and ethical considerations in a life history study of teacher thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research, *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55.
- Personal Narratives Group (1989). *Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ramsey, G. (2000). *Quality Matters. Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices*. Sydney: Department of Education and Training.
- Riseborough, G. F. (1985). Pupils, Teachers' Careers and Schooling: An Empirical Study. In: S.J. Ball & I.F. Goodson (Eds), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 202-265). London: Falmer Press.
- Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappan Educational.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In: P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford, UK: Routledge.
- Sartre, J.P. (1981). *The family idiot: Gustave Flaubert*, Vol. 1. (C. Cosman, Transl.) Chicago: University of Chicago Press (Original work published 1971-1972).
- Scheib, J. (2006). Policy implications for teacher retention: Meeting the needs of the dual identities of arts educators, *Arts Education Policy Review*, 107(6), 5-10.
- Sikes, P.J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: crises and continuities*. Lewes, Falmer Press.
- Sikes, P., & Everington, J. (2001) Becoming An RE Teacher: A Life History Approach, *British Journal of Religious Education*, 24(1), 8-19.



- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In: B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp.19–67). New York: Ballantine.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In: M.J.A.Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp.149–164). Leicester: British Psychological Society.
- Sparkes, A. C. (1994). *Understanding teachers: A life history approach*. Exeter: Research Support Unit, University of Exeter.
- Stern, A., & Cox, J. (1993). Teacher burnout: the dull reality. *Music Educators' Journal*, 80(3), 33-36.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tierney, W. (2000). Undaunted Courage: Life History and the PostModern Challenge. In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition) (pp.537-53). Thousand Oaks: Sage.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vidich, A., & Lyman, S (2000). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In: N. Denzin & Y.Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition) (pp.37-84). Thousand Oaks: Sage.
- Witherall, C., & Noddings, N. (Eds.) (1991). *Stories lives tell: Narratives and dialogue in education*. New York : Teachers College Press.
- Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Woods, P. (1985). Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal*, 11(1), 13-26.

# ΠΟΣΟ ΜΕΤΡΑ Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ; ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μαρία Αργυρίου

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

## Περίληψη

Το ενδιαφέρον για την έρευνα προέκυψε από τη μελέτη των αποφάσεων των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών μέσα από την καταγραφή της πορείας που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για θέματα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης έχοντας ως σκοπό να βοηθήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το ρόλο της Μουσικής Εκπαίδευσης στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιολογώντας τη σημερινή πραγματικότητα με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής ποσοτικής έρευνας η οποία στόχευσε στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για την εφαρμογή της Πολιτιστικής Πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση, καθώς και στην ανάπτυξη πλαισίου αξιολόγησής της στον σχολικό χώρο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι η Πολιτιστική Πολιτική παρόλο που έρχεται για να ενισχύσει τη Μουσική Εκπαίδευση ως πολιτιστική διαδικασία, σε συνδυασμό με διατυπωμένες πολιτικές θέσεις και κυβερνητικούς στόχους, διαμορφώνεται χωρίς να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, καταδεικνύεται ότι παρά τις προσπάθειες και την πορεία που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και οι Διεθνείς Οργανισμοί για θέματα Πολιτισμού και Μουσικής Εκπαίδευσης, στον ελληνικό χώρο σημειώνεται μονομερής εφαρμογή των κοινοτικών οδηγιών σε θέματα Μουσικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με την πολιτιστική δραστηριοποίηση της τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτισμός, Πολιτιστική Πολιτική, Μουσική Εκπαίδευση, Διεθνείς και Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί, Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική.

## 1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Κάθε οργανωμένη κοινωνία, έχοντας το δικό της αξιακό κώδικα, σημασιοδοτεί έννοιες ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Ο ιδιαίτερος αυτός

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

τρόπος σχεδιασμού, χειρισμού καθώς και το σύνολο των ενεργειών καλείται «πολιτική». Όταν όμως κάνουμε λόγο για την «Πολιτιστική Πολιτική» αναφερόμαστε σε ένα σύστημα σκοπών, μέσων και φορέων, που συνδυάζονται σ' ένα πρόγραμμα για να επιταχύνουν την γνώση, ενίσχυση και διάδοση του πολιτιστικού φαινομένου μιας κοινότητας για μια δεδομένη χρονική περίοδο (Κόνσολα, 1998:15). Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η Πολιτιστική Πολιτική αφορά ένα σύνολο μακροπρόθεσμων σκοπών που προγραμματίζονται, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από κυβερνήσεις κρατών, διεθνείς οργανισμούς, ιδιωτικούς φορείς και μη κυβερνητικές ή επιστημονικές οργανώσεις.

Η ιδιαιτερότητα της Πολιτιστικής Πολιτικής σε συνάρτηση με τους υπόλοιπους τομείς της κρατικής πολιτικής, συνίσταται στο ότι με τη συνδρομή της δε υπάρχον μόνο οικονομικά οφέλη, αλλά συνεπικουρείται η κοινωνική συνοχή, βελτιώνεται η εκπαίδευση καθώς και η ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια ιστορική κοινότητα. Θα πρέπει κατά συνέπεια ο Πολιτισμός (κουλτούρα) να αποτελεί βασικό μέλημα της πολιτείας, τόσο βασικό όσο και η εκπαίδευση η οποία αποτελεί και τη βάση της. Ειδικά η Μουσική Εκπαίδευση καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του πολιτισμού, της πνευματικής δηλαδή καλλιέργειας, θα πρέπει να καταλαμβάνει τη θέση που της αξίζει, έτσι ώστε να μην θεωρείται πλέον ως πολυτέλεια που αφορά μόνο τους λίγους καθώς οδηγεί στην άνοδο της ποιότητας της ζωής του κάθε ατόμου. Αναμφισβήτητα λοιπόν, η διαμόρφωση της Πολιτιστικής Πολιτικής οριοθετεί το πρόβλημα του σχεδιασμού της Πολιτιστικής Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της Μουσικής Εκπαίδευσης, ως μέσου επίτευξης ευρύτερων επιδιώξεων, καθώς προσλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις ανάλογα με τον χαρακτήρα των διαφόρων κοινωνιών, τον πολιτικό προσανατολισμό των κρατών, το επίπεδο ανάπτυξής τους αλλά και τις προτεραιότητες που θέτουν (Αργυρίου, 2013).

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) επέφερε άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην πολιτιστική εκπαίδευσή της, καθώς η Ε.Ε αντιμετωπίζοντας θετικά προτάσεις από τον ελληνικό πολιτιστικό και εκπαιδευτικό χώρο (ειδικά όταν εκείνες συνδυάζονταν με σύγχρονες πρακτικές διαχείρισης, οργάνωσης και μεθοδολογίας), ενίσχυσε μέσα από προγραμματικές δράσεις και κοινοτικά κονδύλια τη Μουσική Εκπαίδευση αξιοποιώντας ειδικότητες και επαγγελματίες καλλιτέχνες, δίνοντας έμφαση στην ευελιξία και την κινητικότητα, ιδιαίτερα όταν τα παράγωγα που προέκυψαν φαίνεται

πως είχαν πολλαπλασιαστικά οφέλη τόσο για τον πολιτισμό όσο και για την ίδια τη Μουσική Εκπαίδευση (βλ.σχ.Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Εκπαίδευση και Πολιτισμός).

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί, ιδιαίτερα από το 1990 και μετά, έχουν επιδράσει καταλυτικά και όχι πάντα ευεργετικά στα ζητήματα της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τον σχεδιασμό του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (με τη σημερινή ονομασία του αναφέρεται ως «Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων» ενσωματώνοντας παράλληλα και διάφορες δράσεις του «Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού» με τη σημερινή ονομασία «Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού»), επιφέροντας αλλαγές και στο τοπίο της Μουσικής Παιδαγωγικής στο σχολικό περιβάλλον. Κεφαλαιώδους σημασίας θεωρείται η αξιοποίηση κονδυλίων μέσα από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) για τη συγγραφή διδακτικών εκπαιδευτικών πακέτων και υποστηρικτικού υλικού για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το σύγχρονο ολοήμερο σχολείο, την εκ νέου διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τον γενικότερο επανασχεδιασμό των θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των δημόσιων επιμορφωτικών οργανισμών καθώς και των ζητημάτων σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων μείζονος επιμόρφωσης.

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και επιχειρείται από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας αποκρυσταλλώνεται στα ΕΠΕΑΕΚ από το 1994 έως το 2013, συνδέοντας τους κοινοτικούς πόρους με το μάντζιμντ, τα τεχνικά δελτία, διάφορα μέτρα, ενέργειες, παραδοτέα, πακέτα εργασίας, πλάνα εργασίας, τεχνικές για τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων κ.ά. Ολόκληρος ο διοικητικός μηχανισμός του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι βιώνει διαρκείς μεταβάσεις και αναδιοργανώσεις των υποδομών, συστημάτων και δράσεων του που υπαγορεύονται στο μεγαλύτερο βαθμό τους από τις αποφάσεις που λαμβάνονται σε διεθνές πολιτικό επίπεδο. Οι μεταβάσεις αυτές επηρεάζουν κάθε πτυχή των δραστηριοτήτων του και αφορούν από τις υποδομές μέχρι το ίδιο το προσωπικό, τους διδάσκοντες, τους επιτελείς και φυσικά τα ίδια τα παιδιά, τους μαθητές.

Η Μουσική Εκπαίδευση δεν μένει ανεπηρέαστη από τη συνθήκη αυτή, τουναντίον, έχει να αντιμετωπίσει πολλά ζητήματα. Ως ένα μάθημα «αμιγώς» πολιτισμικό, μπορεί να βρίσκει την Ε.Ε κοινών σε πολλές εκφάνσεις των προγραμματικών δράσεων Πολιτισμού αλλά από την άλλη βιώνει τη μονομερή αντιμετώπιση ως μία επιμέρους Πολιτιστική Πολιτική με πεδίο εφαρμογής μια ολόκληρη χώρα. Παρόλα ταύτα αποτελεί μέρος της ευρύτερης εθνικής Πολιτιστικής Πολιτικής καθώς αφορά συγκεκριμένο τομέα, διέπεται από συγκεκριμένη φιλοσοφία και αρχές και εκφράζει τις σύγχρονες αντιλήψεις και τάσεις των Διεθνών και των Ευρωπαϊκών Οργανισμών για τη Μουσική ως «πολιτική Πολιτισμού»,

η οποία δεν μπορεί να ασκείται με τρόπο αποσπασματικό.

Και αυτό γιατί, σύμφωνα με την αρχή της πολιτιστικής δημοκρατίας, θα πρέπει η αναγκαιότητα για ενεργή συμμετοχή του ευρωπαϊκού πληθυσμού στην άσκηση του Πολιτισμού μέσα από αξίες που δίνουν σκοπό στην ύπαρξη και τις πράξεις της ανθρωπότητας να επιβεβαιώνεται συνεχώς (Preamble to the European Declaration on Cultural Objectives, Βερολίνο 25/5/1984). Αυτός είναι και ο λόγος όπου η Πολιτιστική Πολιτική δεν μπορεί να περιορίζεται αποκλειστικά στη λήψη μέτρων για την ανάπτυξη και την προώθηση των τεχνών αλλά χρειάζεται μια πρόσθετη διάσταση που να ενισχύει την αξία του πνεύματος και του δικαιώματος της πολιτιστικής έκφρασης (Τελική δήλωση, Πρώτη Σύνοδος Υπουργών Πολιτισμού, Όσλο 1976). Συνισταμένη των παραπάνω αποτελεί η πολιτιστική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης, η οποία συνίσταται στην παροχή των προϋποθέσεων που προσφέρουν ευκαιρίες σε όλους, χωρίς διάκριση, προκειμένου να αποκτήσει πολιτιστική διάσταση η ζωή τους («Ο ρόλος των πολιτιστικών στόχων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη», Έγγραφο Εργασίας, Σύνοδος Υπουργών Πολιτισμού, Λουξεμβούργο 1981).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις εκπαιδευτικές ιδεολογίες αλλά και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών ως παράγοντες που επηρεάζουν τις πολιτικές Πολιτισμού εντός του σχολικού χώρου καθώς στηρίζουν το πρόγραμμα σπουδών, οριοθετούν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής, καθορίζοντας το σύνολο των αξιών στο οποίο θα πρέπει να προσανατολίζεται η Μουσική Εκπαίδευση. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι όπου διαμορφώνουν καθοριστικά την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική καθώς η εκπαίδευση εμπεριέχει τις απόψεις τους, όχι ως προτιμήσεις, αλλά ως συνειδητές αξιακές επιλογές που προσδιορίζουν την επαγγελματική πυξίδα τους (Eisner, 1992· Ross, 2000· Forari, 2007:135).

## **2. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ / ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ο ρόλος των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών αλλά και των θεσμοθετημένων οργάνων της Ε.Ε. θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, τόσο στο ιδεολογικό προσανατολισμό της μουσικής εκπαίδευσης όσο και στις πρακτικές που εφαρμόζονται με το να προτείνουν, να διαμορφώνουν και να υλοποιούν προγράμματα για τον πολιτισμό με έμφαση και στη μουσική εκπαίδευση, με τη σύμπραξη διαφόρων κρατών. Οι Διεθνείς Οργανισμοί θέτουν στόχους, διαμορφώνοντας ένα πλέγμα μέσω των διαδικασιών για την πραγματοποίησή τους και προωθούν συνεργασίες για την εφαρμογή τους. Ανάλογα με τον προσανατολισμό των κρατών μελών αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις διαμορφώνοντας με τις αποφάσεις και τις διακηρύξεις τους την ευρωπαϊκή πολιτιστική πορεία (Τσαούσης, 2007).

Η πρώτη και σημαντικότερη συμβολή των αποφάσεων και των θέσεων τους είναι η επισήμανση κοινών προβλημάτων. Η δεύτερη είναι η αναζήτηση μεθόδων

ανάλυσης των προβλημάτων αυτών, ενώ ακολουθούν οι προτάσεις επίλυσης στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας του κάθε Οργανισμού όπως αυτή ορίζεται από τον Καταστατικό του Χάρη. Η ιδιαίτερη πολιτική των Διεθνών Οργανισμών έχει επομένως δύο κεντρικούς προσανατολισμούς: την πραγματοποίηση των σκοπών και στόχων που προβλέπονται από τον Καταστατικό τους Χάρτη και την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής συναίνεσης των κρατών για την πραγματοποίηση των σκοπών αυτών.

Ο ρόλος των οργανισμών και φορέων για τη μουσική εκπαίδευση στη διεθνή σκηνή έχει σημαντικά μεταβληθεί. Δεν παραμένουν πια ένα απλό βήμα έκφρασης απόψεων, διαμόρφωσης συμμαχιών, αναζήτησης τρόπων και μορφών συμβιβασμού συμφερόντων και επιδιώξεων. Οι Διεθνείς και Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί τείνουν να προσλάβουν τη μορφή συλλογικών οργάνων αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων και επιδίωξης κοινών μέσων επίλυσής τους. Σε ότι αφορά τον πολιτισμό και την μουσική εκπαίδευση, οι Διεθνείς και οι Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί και φορείς διαμορφώνουν μια αυτοτελή πολιτική, την οποία προσπαθούν να υιοθετήσουν τα μέλη τους (Αργυρίου, 2013).

Ιδιαίτερα, καθώς η Ευρώπη αντιπροσωπεύει έναν κοινό πολιτιστικό χώρο στον οποίο λαμβάνουν χώρα εκφράσεις κοινών χαρακτηριστικών και αξιών, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η μουσική ποικιλομορφία, προβάλλεται η επιτακτική συνέχιση και ενίσχυση συγκεκριμένων πολιτικών μέσα από:

- τη διευκόλυνση της μουσικής συνεργασίας με την αύξηση της κινητικότητας καλλιτεχνών και των έργων τους.
- την ενθάρρυνση ανταλλαγών της μουσικής πληροφορίας, των γεγονότων – δρωμένων (events) και των εργαστηρίων (workshops) μέσα από τα ήδη υπάρχοντα πολιτιστικά δίκτυα (cultural networks).
- την πρόωθηση γεγονότων - δρωμένων, που φέρνουν τον μουσικό πολιτισμό και την ιστορία στο προσκήνιο.
- την εδραίωση του δικαιώματος κάθε πολίτη να διευκολύνεται η ελεύθερη και απρόσκοπτη πρόσβασή του στη μουσική εκπαίδευση και να αυξάνεται η δυνατότητα συμμετοχής του σε ότι την αφορά,
- την αύξηση της ενημέρωσης για μεγάλα πολιτιστικά γεγονότα, τοποθετώντας τις καινοτόμες τεχνολογίες στην υπηρεσία ενημέρωσης και προσέγγισης ευρύτερων κοινών, αλλά την ανάπτυξη καινούργιων μέσων πολιτιστικής έκφρασης (cultural expression).
- την ανάδειξη νομοθετικών και κανονιστικών πλαισίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που οδηγούν σε δημιουργικές οδούς και προάγουν την διατήρηση της μουσικής κληρονομιάς σε όλη την Ευρώπη (Αργυρίου, 2013).

Στο σημείο αυτό, θα αναφέρουμε συνοπτικά όλους τους θεσμοθετημένους οργανισμούς και φορείς (με μικτό χαρακτήρα, ευρωπαϊκό και ευρύτερα διεθνή) οι οποίοι

έχουν κυρίως συμβουλευτικές αρμοδιότητες και αναπτύσσουν συνεργασίες - εντός και εκτός Ευρώπης - με πολιτικό και τεχνικό χαρακτήρα καθώς αφορούν θέματα αμοιβαίας πληροφόρησης και αναζήτησης λύσεων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος για την πολιτιστική πολιτική και την μουσική εκπαίδευση: η *Αμερικανική Εθνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση* (The National Association For Music Education, NAFME, USA), ο *Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), το *Διεθνές Συμβούλιο Μουσικής* (International Music Council, IMC), η *Διεθνής Κοινότητα για τη Μουσική Εκπαίδευση* (International Society for Music Education, ISME), η *Διεθνής Ομοσπονδία Νέων Μουσικών* (Jeunes Musicales International, JMI), η *Διεθνής Ένωση για τα Μουσικά Σχολεία* (European Music School Union, EMU) αλλά και των Ευρωπαϊκών, όπως: η *Ευρωπαϊκή Ένωση Ωδείων* (European Association of Conservatoires, AEC), η *Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική στα Σχολεία* (European Association for Music in Schools, EAS), η *Πολιτική Πλατφόρμα για τις Τέχνες και τον Πολιτισμό* (Culture Action Europe, CAE), και το *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Μουσικής* (European Music Council, EMC).

Ειδικότερα, η Ε.Ε με τις δράσεις, τα κείμενα και τα προγράμματα της επηρεάζει το πλαίσιο διαμόρφωσης της πολιτιστικής πολιτικής για τη μουσική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα εξαιτίας των διεθνών και ευρωπαϊκών αλλαγών επαναπροσδιορίζουν τους στόχους και τις πρακτικές τους ή ακόμα εφαρμόζουν πρακτική τέτοια που να τους επιτρέπει την άμεση σύμπραξη σε διεθνή και ευρωπαϊκά δίκτυα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Έτσι, η πολιτιστική πολιτική και για την μουσική εκπαίδευση συνδυάζεται με την παροχή υποτροφιών, την αποστολή εμπειρογνομόνων και τη χρηματοδότηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ως αποτέλεσμα δημοσίων διαβουλεύσεων και προτάσεων σε θέματα πολιτισμού και εκπαίδευσης. Ένα από τα θέματα που αναφέρονται συχνότερα είναι το δυνητικό όφελος που προκύπτει από μια στενότερη συνεργασία μεταξύ παιδείας και πολιτισμού και μπορούμε να το εντοπίσουμε σε διάφορες μελέτες και έγγραφα που έχουν παραχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο (αποφάσεις, ανακοινώσεις, συστάσεις και συμπεράσματα επιτροπών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης, Χάρτες, Βίβλους, Εκθέσεις ομάδων και επιτροπών, κοινοτικές και νομοθετικές ρυθμίσεις, ευρωπαϊκά προγράμματα, δράσεις κ.ά., βλ.σχετ. <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html> και <http://ec.europa.eu/culture>).

Εν συντομία, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των διαχρονικών θέσεων και των δράσεων των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών για τη μουσική εκπαίδευση δείχνουν ότι οι οργανισμοί προσυπογράφουν την εξελικτική διαδρομή της μουσικής εκπαίδευσης παγκόσμια, προσλαμβάνοντας τη μορφή συλλογικών οργάνων αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων και επιδίωξης κοινών μέσων επίλυσης. Παράλληλα, θέτουν

στόχους, διαμορφώνοντας ένα πλέγμα μέσω και διαδικασιών για την πραγματοποίηση των δράσεων τους προωθώντας συνεργασίες για την εφαρμογή τους. Ανάλογα με τον προσανατολισμό των κρατών μελών, αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις διαμορφώνοντας με τις αποφάσεις και τις διακηρύξεις τους εκ νέου την ευρωπαϊκή πορεία. Συνοπτικά, οι θέσεις και οι δράσεις τους εστιάζουν:

- στη διευκόλυνση της μουσικής συνεργασίας με την αύξηση της κινητικότητας καλλιτεχνών και των έργων τους καθώς και στην ανταλλαγή μουσικών εμπειρογνομών λειτουργώντας ως κόμβος των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών για τη μουσική,
- στην ενθάρρυνση συναλλαγών της μουσικής πληροφορίας, όπως δρώμενα, εργαστήρια, δίκτυα για τη μουσική εκπαίδευση, πολιτιστικά δίκτυα καθώς και στην προώθηση δρώμενων και διοργάνωση συνεδρίων που φέρνουν τον ευρωπαϊκό μουσικό πολιτισμό στο προσκήνιο,
- στην εδραίωση της ιδέας του δικαιώματος των παιδιών και των ενήλικων πολιτών για πρόσβαση και συμμετοχή τους στη μουσική εκπαίδευση, όπως και στο δικαίωμα της ελεύθερης μουσικής έκφρασης για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες,
- στην αύξηση της ενημέρωσης για μεγάλα πολιτιστικά γεγονότα μέσα από μεγάλο εύρος συνεργασίες, αξιοποιώντας τις καινοτόμες τεχνολογίες στην υπηρεσία ενημέρωσης και προσεγγίζοντας ευρύτερους πολιτικούς και επιστημονικούς φορείς κοινών, με σκοπό να αναπτυχθούν καινούργιες φόρμες πολιτιστικής και μουσικής έκφρασης,
- στην ανάδειξη νομοθετικών πλαισίων της Ε.Ε, που οδηγούν σε δημιουργικές οδούς και προάγουν την διατήρηση της μουσικής κληρονομιάς σε όλη την Ευρώπη,
- στην ενίσχυση συνεργασίας ανάμεσα στην Ε.Ε. στους Διεθνείς Οργανισμούς, την UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης σε ειδικότερους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης,
- στην προώθηση των δραστηριοτήτων της Ε.Ε. και πέραν των ορίων της, σε μια προσπάθεια να διαδώσει τον ευρωπαϊκό μουσικό πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και να διασφαλίσει τον εμπλουτισμό της πολιτισμικής μουσικής ποικιλότητας στον χώρο του πολιτισμού,
- στην εφαρμογή των διεθνών κανόνων στον χώρο του πολιτισμού, με την συμμετοχή στην επεξεργασία και εγκαθίδρυση των διεθνών συνθηκών για τον πολιτισμό στην εκπαίδευση,
- στο να ασκούν ενεργητική πολιτική για την υλοποίηση προγραμματικών ευρωπαϊκών έργων στον τομέα της επαγγελματικής μουσικής κατάρτισης με τη χρηματοδότηση της Ε.Ε (Life Long Learning Music Education),
- στην ανάπτυξη σχετικής πολιτικής για τα μουσικά σχολεία,

- στο συντονισμό των εθνικών προσπαθειών με το να συμπεριλαμβάνεται η μουσική ως μέρος του προγράμματος σπουδών στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και να πληροί το μάθημα της μουσικής τα παγκόσμια αλλά και τα εθνικά πρότυπα για τη μουσική.
- στο ότι όλες οι κατευθύνσεις και οι οδηγίες για τη μουσική θα πρέπει να ενοποιούνται από καλά προετοιμασμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μουσικής, καθένας από τους οποίους θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις όποιες απαιτήσεις (Αργυρίου, 2013:228-229).

Αφού διατυπώθηκε ο γενικότερος προβληματισμός αναφορικά με την Πολιτιστική Πολιτική σε σχέση με τη Μουσική Εκπαίδευση και περιγράφηκαν συνοπτικά ο ρόλος και οι θέσεις των θεσμοθετημένων φορέων για την Μουσική Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας η οποία είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για θέματα που αφορούν στην εφαρμογή της Πολιτιστικής Πολιτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διερευνώντας ειδικότερα το πώς η ελληνική Μουσική Εκπαίδευση επηρεάστηκε στην πράξη. Με την έννοια της πράξης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εννοούνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που καλούνται να υλοποιήσουν αυτές τις πολιτικές.

### 3. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Πρόκειται για μία περιγραφική έρευνα που αξιοποίησε ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων της (Παρασκευόπουλος, 1993). Για το σκοπό αυτό, η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 21 έως τις 25 Ιουνίου του 2010 κατά τη διάρκεια επιμορφωτικού σεμιναρίου που διοργανώθηκε στον Πειραιά από τον Σχολικό Σύμβουλο Μουσικής με έδρα τη Διεύθυνση Δ.Ε. Πειραιά και έγκριση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Φ.15/ 4106, 12/5/2010).

##### 3.1.1. Επιλογή του δείγματος

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της συμπτωματικής δειγματοληψίας ή δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε σχολεία Π.Ε των Διευθύνσεων Π.Ε. Πειραιά, Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Δωδεκανήσου, Ηρακλείου, Χανίων, Ρεθύμνου και Αγ. Νικολάου του Νομού Κρήτης, καθώς και εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία Δ.Ε των ίδιων περιοχών ευθύνης του σχολικού συμβούλου και συμπληρώνουν το ωράριό τους σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρος για την επιλογή του δείγματος κρίθηκε ως καθοριστικό εξαιτίας της γεωγραφικής του ποικιλίας. Στο επιμορφωτικό σεμινάριο δόθηκαν 160 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 131 που αποτελεί

το 81.9% επί του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

### 3.1.2 Συλλογή των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς με τη χρήση του ως ερευνητικό εργαλείο μπορούν να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του δείγματος σε συγκεκριμένο χρόνο (Cohen, Manion και Morrison, 2007). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, συνοδευόταν από επεξήγηση σχετικά με την έρευνα και μοιράστηκε από την ερευνήτρια επιτόπου (in situ) με σκοπό τα ποσοστά ανταπόκρισης να είναι υψηλά και η συλλογή τους άμεση, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων.

### 3.1.3 Διαμόρφωση και δομή ερωτηματολογίου

Για την διαμόρφωση του δημιουργήθηκε αρχικά μια δεξαμενή ερωτήσεων με βάση όσα αναφέρονται: α) στην βιβλιογραφία, στις μεθόδους αλλά και στα ερωτήματα που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση ερωτηματολογίων ποσοτικών περιγραφικών ερευνών οι οποίες αποτιμούν τις απόψεις και τις ερμηνείες των απαντήσεων εκπαιδευτικών (Gorard και Taylor, 2004· Σταύρου, 2004· Teddlie και Tashakkori, 2009· Kampylis, 2010), β) στις αποφάσεις των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών και γ) στην ελληνική νομοθεσία. Στη συνέχεια διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και αυτό χορηγήθηκε σε τρεις ειδικούς ερευνητές σε θέματα πολιτιστικής πολιτικής για να αποτιμήσουν την εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών με σκοπό να διαπιστωθεί στην πράξη αν η διατύπωση των ερωτημάτων είναι σαφής, αν χρειάζονται αλλαγές στη δομή και τη μορφή του καθώς και να καθοριστεί ο μέσος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Με βάση την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών έγιναν οι απαιτούμενες τροποποιήσεις και βελτιώσεις ώστε το ερωτηματολόγιο να πάρει την τελική του μορφή και χωρίστηκε σε πέντε θεματικές ενότητες ως εξής:

- Ενότητα Α': Στοιχεία δημογραφικού χαρακτήρα
- Ενότητα Β': Πολιτισμός και Πολιτιστική Πολιτική
- Ενότητα Γ': Πολιτισμός και Προγράμματα
- Ενότητα Δ': Πολιτισμός και Μουσική Εκπαίδευση
- Ενότητα Ε': Πολιτιστική πολιτική και Εκπαιδευτικοί

Συγκεκριμένα στην Ενότητα Α «Ερωτήσεις Δημογραφικού Χαρακτήρα», οι ερωτήσεις εστίασαν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Στην Ενότητα Β' «Πολιτισμός και Πολιτιστική Πολιτική» διερευνήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποσαφήνιση των όρων «Πολιτισμός» και «Πολιτιστική Πολιτική» οι οποίες αποτελούν και τις βασικές μεταβλητές της έρευνας όπως επίσης και οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο των

θεσμικών/νομοθετικών οργάνων που σχεδιάζουν την Πολιτιστική Πολιτική.

Στην Ενότητα Γ' «Πολιτισμός και Προγράμματα», η έρευνα εστίασε στη συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά προγράμματα είτε στο πλαίσιο προγραμμάτων δια βίου μάθησης ή ανώτατων ερευνητικών φορέων όσο και στην καταγραφή των απόψεων τους σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους.

Στην Ενότητα Δ' «Πολιτισμός και Μουσική Εκπαίδευση», σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτιστική διάσταση του μαθήματος της Μουσικής. Οι ερωτήσεις ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τον βαθμό σύμφωνα με τον οποίο ένα πρόγραμμα δίνει έμφαση στη μουσική εκπαίδευση με βάση δώδεκα αξιολογικά κριτήρια.

Η Ενότητα Ε' «Πολιτιστική πολιτική και Εκπαιδευτικοί» περιελάμβανε πέντε (5) ερωτήματα εστιάζοντας: i. στο βαθμό σύμφωνα με τον οποίο η Ελληνική Πολιτεία προωθεί αποτελεσματικά την πολιτιστική πολιτική μέσα από την εκπαίδευση, ii. στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με τον Πολιτισμό, iii. στο βαθμό σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ή δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, iv. στο βαθμό σύμφωνα με τον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πολιτισμικοί κανόνες και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, και, v. στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η πολιτισμική διάσταση της μάθησης πρέπει να αποτελέσει βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 3.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, θα εστιάσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν:

- στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ρόλου του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ενότητα Β).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο πολιτισμός θεωρείται σημαντικό κεφάλαιο για μια σχολική μονάδα και την ενεργή συμμετοχή της τόσο σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης σε ποσοστό 45,0% όσο και του ανοίγματος του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία καθώς καθιστά κάθε μαθητή φορέα πολιτισμικών αξιών (38,9%). Το ζήτημα του πολιτισμικού καθορισμού της εκπαίδευσης βρίσκει αποδέκτες τους μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς οι τελευταίοι αλληλεπιδρούν αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις παραδόσεις, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ τους. Ο ρόλος του πολιτισμού στην εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς (45,8%) καθώς προσδιορίζεται ως μια πορεία ανακάλυψης της γνώσης για τις διάφορες μορφές του και φαίνεται ότι ενεργοποιεί τους μαθητές σχεδόν απόλυτα στο σύνολό τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών το σχολείο βγαίνει ενισχυμένο προς την κοινωνία από τις πολιτιστικές διεργασίες όταν επιτελούνται μέσα σε αυτό.

- στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο των θεσμικών/νομοθετικών οργάνων που σχεδιάζουν την Πολιτιστική Πολιτική (Ενότητα Β).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Πολιτιστική Πολιτική εκφράζει την εθνική πολιτική ενός κράτους, επιλέγοντας ως βασικό άξονα δράσης της, την ανάπτυξη των Τεχνών (Μ.Ο:3,85). Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η απάντηση που δίνουν οι ερωτώμενοι σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν ότι η Πολιτιστική Πολιτική θα πρέπει να περιλαμβάνει τα τεχνολογικά επιτεύγματα ενός πολιτισμού από το να συμμετέχουν ενεργά οι πολίτες σε πρακτικές της (Μ.Ο:3,31), καθώς η συγκεκριμένη επιλογή τους υπερτερεί έναντι της συμμετοχής των μελών μιας κοινότητας για πολιτιστική δραστηριοποίηση. Οι απόψεις των ερωτηθέντων για τον ρόλο των φορέων που σχεδιάζουν την πολιτιστική πολιτική συγκλίνουν στο ότι βασικοί άξονες δράσης τους αποτελούν η χάραξη της πολιτικής των πολιτιστικών οργανισμών και η διαχείριση των εκδηλώσεων τους. Ως δεύτερο πιο σημαντικό άξονα δράσης των επίσημων φορέων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την υλοποίηση προγραμμάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (30,5%) καθώς και τη διαχείριση πόρων για την υλική περιουσία των πολιτιστικών οργανισμών (29,8%). Τέλος, η ενίσχυση της κινητικότητας μεταξύ των κρατών (29,0%) καθώς και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των πολιτιστικών οργανισμών σε ποσοστό (28,2%) συγκαταλέγονται στις τελευταίες προτιμήσεις τους.

- στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά από τα οποία θα πρέπει να διέπεται ένα πρόγραμμα για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση (Ενότητα Γ).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον πολιτισμό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: δημιουργικότητα (73,3%), ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών (61,1%), ανάδειξη των ανθρωπιστικών αξιών (60,3%) και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (59,5%). Τα επόμενα στοιχεία, όπως προκύπτουν από την έρευνα και τα οποία συνθέτουν το προφίλ ενός προγράμματος για την εκπαίδευση με πολιτιστικές εκφάνσεις είναι: η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας (53,4%) η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (52,7%), η αυτοέκφραση (51,9%), η κινητικότητα (41,2%) και η καινοτομία (35,9%). Επίσης, από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 45,8% ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση αποτελεί πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος όπως, επίσης, υποστηρίζουν ότι με ανάλογα προγράμματα εννοείται πολύ το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (38,2%).

Επίσης, από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτώμενων προέκυψε ότι τα κριτήρια επιτυχίας για την υλοποίηση και το σχεδιασμό ενός πολιτιστικού προγράμματος, εστιάζουν: στο κατάλληλο *εποπτικό υλικό* (47,3%), *στις ευκαιρίες που δίνει το σχολείο* στους μαθητές (44,3%), στην *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, η

οποία ενισχύει δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή σε πολιτιστικά προγράμματα και εκδηλώσεις (43,5%), στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π)*, το οποίο θα πρέπει να δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να εκδηλώνουν τη δημιουργικότητά τους (38,9%), στο *κλίμα* που θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί μέσα στην τάξη ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές (37,4%), και στη *συνεργασία του σχολείου με καλλιτεχνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς* (36,6%).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πολύ βασικά κριτήρια σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος: το *Α.Π*, όταν βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις διάφορες μορφές πολιτισμού (36,6%), τα *σχολικά βιβλία*, τα οποία θα πρέπει να προωθούν την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (33,6%), τον *θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου*, όπου θα πρέπει να δίνει πολλές ευκαιρίες στις μαθήτριες/τες να εκφραστούν μέσα από τις τέχνες στο χρόνο που διατίθεται ιδιαίτερα για τις δραστηριότητες του πολιτισμού και των τεχνών.

Τα χαμηλότερα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων έδειξαν ότι: *ο χρόνος* δεν επαρκεί ώστε οι μαθητές/τριες να διαθέτουν αρκετό χρόνο για να ασχολούνται με προγράμματα προώθησης πολιτισμού στο πλαίσιο του Α.Π (31,3%), το ίδιο το *Α.Π*, δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να παρέχει ευκαιρίες για να εκδηλώσουν οι μαθητές τη δημιουργικότητά τους (27,5%), το *Ολοήμερο Σχολείο* δεν φαίνεται τελικά να δίνει πολλές ευκαιρίες στις μαθήτριες/τες να εκφραστούν μέσα από τις τέχνες (26,7%), και ότι τα *σχολικά βιβλία* δεν προωθούν τελικά όσο θα έπρεπε την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (24,4%).

- στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να διέπουν την πολιτιστική διάσταση του μαθήματος της μουσικής (Ενότητα Δ).

Στα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος για τη μουσική εκπαίδευση με έμφαση στην πολιτιστική διάσταση του μαθήματος συγκαταλέγονται σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών: η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (42,7%) και ο προσδιορισμός των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών μουσικών πολιτισμών (42,0%). Τα στοιχεία εκείνα που συγκεντρώνουν επίσης τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής ως χαρακτηριστικά ενός προγράμματος με έμφαση στη μουσική, είναι: η ενσωμάτωση διαφόρων μορφών τεχνών από διαφορετικούς πολιτισμούς (38,9%), η ενσωμάτωση μουσικών παραδόσεων-στυλ διαφορετικών πολιτισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία (37,4%), και τα κίνητρα που δίνονται για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (33,6%).

Σημαντικό επίσης θεωρείται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι η συμμετοχή σε εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας ενισχύει σε απόλυτο βαθμό την πολιτιστική διάσταση του μαθήματος της μουσικής (40,5%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (45,0%) θεωρεί ότι και η δημιουργία μουσικών συνόλων εκτός της χορωδίας (36,6%) συμβάλλει στην προαγωγή του πολιτισμού τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο

και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε ένα ποσοστό 36,6% θεωρούν ότι η συμμετοχή και η σύμπραξη των καλλιτεχνικών φορέων με εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές ενισχύουν απόλυτα την πολιτισμική αξία του μαθήματος της μουσικής καλώντας τους μέσα από τις πολύτροπες εμπειρίες της μουσικής τέχνης να αποδώσουν υψηλή παιδαγωγική αξία στη διέγερση αισθήσεων και συναισθημάτων αλλά και στα προσωπικά τους βιώματα.

- στις απόψεις των εκπαιδευτικών i) για τον βαθμό προώθησης της πολιτιστικής πολιτικής στην εκπαίδευση από το επίσημο κράτος, ii) για τον βαθμό ενίσχυσης της πολιτισμικής διάστασης των εκπαιδευτικών μουσικών προγραμμάτων, iii) για τον βαθμό σύμφωνα με τον οποίο θεωρούν ότι οι πολιτισμικοί κανόνες και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική τους (Ενότητα Ε).

Οι ερωτήσεις της ενότητας υπαγορεύονται από το ότι η πολιτιστική πολιτική μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διαμορφώνοντας όμως παράλληλα και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι πολιτισμικές αξίες αποτιμώνται ως σημαντικές στην εκπαίδευση ενώ μπορούν να αποτελέσουν ακόμα και οδηγό τόσο για τον προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών όσο και των πρακτικών που θα ακολουθηθούν από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αξιολογώντας συγκεκριμένα μέσα σύμφωνα με τα οποία το επίσημο ελληνικό κράτος επιχειρεί να ασκήσει πολιτιστική πολιτική στην εκπαίδευση όπως: α) τα Προγράμματα Σπουδών, β) τα διδακτικά εγχειρίδια, γ) το εποπτικό υλικό που τα στηρίζει και δ) τα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τα τέσσερα κριτήρια τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν συγκεντρώνουν απόλυτα την αποδοχή τους σχετικά με την προώθηση της πολιτιστικής πολιτικής στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα μόνο το 10,8% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα διδακτικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να προωθήσουν την πολιτιστική πολιτική σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 37,4% θεωρεί ότι τα σχολικά βιβλία είναι σε θέση να ενισχύσουν μέτρια την πολιτική του πολιτισμού στο σχολείο. Εξίσου, τα Α.Π (35,9%) καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις (28,2%) θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως μια μέτρια επιλογή της επίσημης πολιτείας για την προώθηση της πολιτιστικής πολιτικής στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα το εποπτικό υλικό που υποστηρίζει τα παραπάνω (32,1%) όπως και τα επιμορφωτικά σεμινάρια (29,8%), σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε μικρό βαθμό - με την υπάρχουσα μορφή - την επίσημη εκπαιδευτική πολιτιστική πολιτική.

Σχετικά με την πολιτισμική διάσταση της μουσικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να αποτελέσει βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (41,2%) θεωρούν ότι μια

εθνική εκπαιδευτική πολιτική ενισχύεται απόλυτα όταν βασικός άξονας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της είναι ο πολιτισμός. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται πολλές πολιτιστικές πρωτοβουλίες συμβολικής σημασίας καθώς η πολιτιστική διάσταση εντάσσεται στη συλλογική συνείδηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων μέσα από αξίες οι οποίες αποτελούν κοινή πολιτιστική βάση.

Σχετικά με την επιρροή της εκπαιδευτικής τους πρακτικής από πολιτισμικούς κανόνες και αντιλήψεις, το σύνολο των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής φαίνεται ότι επηρεάζεται αρκετά από τα παραπάνω. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, το 55,7% απαντά ότι επηρεάζεται πολύ από τις προσωπικές τους εκτιμήσεις και αντιλήψεις, ενώ το 16% των εκπαιδευτικών απαντά ότι ενεργεί απόλυτα υπό το πρίσμα των πολιτισμικών κανόνων που τους διέπει. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρουσιάζεται ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (6,1%) οι οποίοι επηρεάζονται ελάχιστα από τις πολιτισμικές αντιλήψεις τους. Ακόμα πιο μικρό είναι το ποσοστό (2,3%) εκείνων που δεν επηρεάζονται καθόλου στην εκπαιδευτική τους πρακτική από το πολιτισμικό πλαίσιο που τους διέπει.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σημείωσε έλλειψη γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την έννοια της πολιτιστικής πολιτικής από το σύνολο τους. Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του όρου της πολιτιστικής πολιτικής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο όρος εκφράζει την εθνική πολιτική ενός κράτους, ενώ επιλέγουν ως βασικό άξονα δράσης της, την ανάπτυξη των Τεχνών. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η απάντηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ότι η πολιτιστική πολιτική θα πρέπει να περιλαμβάνει τα τεχνολογικά επιτεύγματα ενός πολιτισμού πολύ περισσότερο από την ενεργή συμμετοχή τους ως πολίτες σε πρακτικές της καθώς η συγκεκριμένη επιλογή υπερτερεί έναντι της συμμετοχής των μελών μιας κοινότητας σε πολιτιστικές δραστηριοποιήσεις. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μόνο με τη συστηματική ενημέρωση και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές πολιτισμού θα μπορούσαν να τεθούν τα θεμέλια ώστε η πολιτιστική εκπαίδευση να λειτουργήσει με άλλους ρυθμούς ως αντανakλαστικό στον τεχνοκρατικό εξορθολογισμό της εκπαίδευσης αλλά και ως ειδική ενότητα μελέτης για τον ίδιο το μαθητή στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών. Και θα συμφωνήσουμε με τον Βενιζέλο (1998), ο οποίος φαίνεται να υποστηρίζει ότι ο λόγος περί πολιτισμού φαίνεται πως είναι λόγος «εξόχως πολιτικός». Καθώς, η ελληνική πολιτιστική πολιτική διαμορφώνεται και υπαγορεύεται, ως επί το πλείστον, από επίσημους κρατικούς φορείς, ο πολιτικός λόγος του κράτους υπακούει σε ιδιαίτερες, πολύ πιο αυστηρές προδιαγραφές. Και αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών ίσως να υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι πολιτικές για τον πολιτισμό διαμορφώνονται χωρίς στην πραγματικότητα



να τους αντιπροσωπεύουν, οπότε η συμμετοχή τους επί της ουσίας ακυρώνεται.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν τη θέση ότι τα σχολεία διαμορφώνονται από πολιτισμικές πρακτικές και αξίες καθώς αντανακλούν τους κανόνες της κοινωνίας για την οποία έχουν δημιουργηθεί. Ως εκ τούτου, δημιουργείται ένα πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει και επηρεάζει τη σκέψη, τη γνώση ακόμα και το συναίσθημα. Κατ' επέκταση το έργο του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται στο να ενθαρρύνει τους μαθητές σε αυτή την πορεία ανακάλυψης της πολιτισμικής γνώσης ώστε το γνωστικό υλικό να ανταποκρίνεται συνεχώς στις ικανότητές που διαθέτουν και στις δυνατότητες που αντλούν από το περιβάλλον τους.

Το ζήτημα του πολιτισμικού καθορισμού της εκπαίδευσης βρίσκει αποδέκτες τους μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς οι τελευταίοι αλληλεπιδρούν αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις παραδόσεις, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ τους. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η Ανθρωπολογία της εκπαίδευσης έπαιξε σημαντικό ρόλο σχετικά με την ενίσχυση της πολιτισμικής οπτικής της εκπαίδευσης συνδέοντας άμεσα τον πολιτισμό με την εκπαίδευση καθώς και παλιότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις με νεότερες ερευνητικές μεθόδους.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα υπογραμμίζουν ότι βασικοί άξονες δράσης των φορέων για την υλοποίηση της πολιτιστικής πολιτικής αποτελούν πρωτίστως η χάραξη της πολιτικής και η διαχείριση των εκδηλώσεων για τον πολιτισμό και, δευτερευόντως, η υλοποίηση προγραμμάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο καθώς και η διαχείριση των πόρων για την υλική περιουσία των πολιτιστικών οργανισμών.

Οι απόψεις αυτές θεωρούνται εύλογες καθώς η δράση των κρατών μελών της Ε.Ε αλλά και των διεθνών φορέων στον τομέα του πολιτισμού γνώρισε μεγάλη άνοδο, η οποία συμβάδισε με τη μεγάλη αστικοποίηση του πληθυσμού τους και την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας. Αναμφισβήτητα, οι φορείς άσκησης πολιτιστικής πολιτικής φέρουν και την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού και της ανάπτυξης της καθώς είναι υπεύθυνοι τόσο για τη χρηματοδοτική μεταχείριση των πολιτιστικών κοινοτικών προγραμμάτων όσο και για την πολιτιστική δράση και πολιτική. Οι φορείς θεωρούνται ότι κατά κύριο λόγο είναι υπεύθυνοι τόσο για τη χρηματοδοτική μεταχείριση των πολιτιστικών κοινοτικών προγραμμάτων όσο και για την πολιτιστική δράση και πολιτική. Ασκούν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στην επεξεργασία των κοινοτικών πολιτικών και σε θέματα πολιτισμού και εκπαίδευσης.

Συνολικά την ευθύνη χάραξης πολιτιστικής πολιτικής σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής φαίνεται να έχουν το Συμβούλιο, η Επιτροπή και το Κοινοβούλιο ως ευρωπαϊκοί δημόσιοι χώροι αλλά και ως όργανα αντιπαράθεσης ανάμεσα στα εθνικά μοντέλα δημόσιας παρέμβασης στα ζητήματα του πολιτισμού. Οι συγκεκριμένοι φορείς ασκούν πολιτιστική πολιτική επηρεάζουν τις λήψεις των αποφάσεων και τις πρακτικές που προκύπτουν από αυτές στο πλαίσιο μιας ευρύτερης

πολιτικής για τον πολιτισμό ενός κράτους. Ακόμα και αν δεν νομιμοποιούνται να εφαρμόσουν τη δική τους πολιτική, η πρακτική τους, στο βαθμό που γίνεται αποδεκτή, παγιώνεται αποκτώντας μια έμμεση νομιμοποίηση για όσο χρόνο δεν αμφισβητείται, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει νόρμες που υπαγορεύουν την πολιτιστική πολιτική των κρατών.

Ίσως το πιο σημαντικό κριτήριο που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση των προγραμμάτων είναι η στάση των ίδιων των φορέων και της δημόσιας παρέμβασής τους στα θέματα του πολιτισμού καθώς μέσα από συζητήσεις και διαπραγματεύσεις θεσπίζονται τα κοινοτικά πολιτιστικά προγράμματα με τάσεις επίδρασης σε υπερεθνικές αποφάσεις. Απέναντι σε όλα τα ετερόκλητα στοιχεία που συνθέτουν το πολιτιστικό και πολιτειακό σκηνικό μέσα στο οποίο ασκούνται οι δράσεις, οι φορείς κάθε άλλο παρά περιορίζονται σε ρόλο θεατή καθώς αναλαμβάνουν όπως παρακολουθήσαμε, ειδικά για τη μουσική εκπαίδευση, το ρόλο του «πολιτικού εργολάβου» επεξεργασίας κανονιστικών αποφάσεων που αφορούν τα πολιτιστικά προγράμματα και διαχειρίζονται πόρους, συγκροτώντας ή ανασυγκροτώντας συμμαχίες μέσα στις οποίες συνοικούν οργανισμοί, ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώσεις, ερευνητικά κέντρα, πολιτιστικοί φορείς προωθώντας στο όνομα της ιδιαιτερότητας της μουσικής εκπαίδευσης τη δική τους λογική πολιτικής ρύθμισης για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση. Ωστόσο, η ανάπτυξη αυτών των δράσεων δεν είναι μόνο ευθύνη και υπόθεση των επίσημων φορέων μέσα από εθνικές και κοινοτικές πολιτικές, αλλά και συμφερόντων που εκφράζουν για τους επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.

Σχετικά με τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον πολιτισμό και τη μουσική εκπαίδευση, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ένα πρόγραμμα με έμφαση στη μουσική είναι συνδεδεμένο σε μεγάλο βαθμό με την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Καλλιεργεί το σεβασμό και τις θετικές στάσεις προς διαφορετικούς πολιτισμούς, προσδιορίζει τις ιδιαιτερότητες, ενισχύει την αισθητική εμπειρία, αποτελεί κίνητρο καινοτόμων πρακτικών, συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές τεχνών, ενισχύει την μουσική παράδοση, συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Για όλα τα παραπάνω η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι είναι στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ) για κάθε έναν παράγοντα ξεχωριστά. Ήδη όμως η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας (2000/2001, παράγραφος 63) έχει αποφανθεί ότι το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης δίνει προτεραιότητα σε μη δημιουργικούς και μονόπλευρους τρόπους διδασκαλίας εμποδίζοντας την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα. Επιπρόσθετα, η Κοκκίδου σημειώνει ότι «το πρόγραμμα της Ελλάδας δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης...είναι αποτέλεσμα οικειοποίησης και ειδικότερα ακριβούς μετάφρασης, του μουσικού προγράμματος της Αγγλίας» (Κοκκίδου, 2009:15-24). Επί της ουσίας λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής

φαίνεται να «ακυρώνουν» στην πράξη τόσο τα ισχύοντα Α.Π. όσο και τα μέσα που τα υποστηρίζουν καθώς τα χαρακτηρίζουν ελλειπή, ενώ αντίθετα θα έπρεπε να αποτελούν πηγή έμπνευσης και κίνητρο για ουσιαστική πολιτιστική δράση εντός μιας σχολικής μονάδας. Ίσως γι αυτό το λόγο αναγνωρίζεται από εκείνους η ιδιαίτερη σημασία των Α.Π με διαπολιτισμική προσέγγιση όπου προωθεί την πρόσβαση και διασφαλίζει τη συμμετοχή μαθητών στα δρώμενα της σχολικής ζωής, μέσα από την επιλογή κατάλληλων μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων και δημιουργικών αλληλεπιδράσεων, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις μέσα από τη μουσική διδασκαλία ώστε να αισθανθεί κάθε παιδί περήφανο για την εθνικότητα και τις παραδόσεις του, βελτιώνοντας παράλληλα τις επιδόσεις σε άλλα μαθήματα (Σακελλαρίδης, 2008).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπεραμύνονται μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με στοχευμένη πολιτιστική διάσταση η οποία θα πρέπει να διέπεται από τις ίδιες αρχές που διέπουν κάθε πολιτική που αφογκράζεται τις ανάγκες των πολιτών της καθώς αναμένεται να προετοιμάσει τους αυριανούς ενήλικες αποσκοπώντας στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης και κατανόησης. Ίσως και μόνο έτσι, θα μπορούν να είναι πολλαπλασιαστικά τα οφέλη για τα σχολεία που επενδύουν στο κεφάλαιο «Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Παράλληλα, η στάση της εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς για τη στάση και τη συμπεριφορά πολλών εκπαιδευτικών, και μάλιστα όσων καλούνται να δράσουν στον ίδιο τομέα με αυτήν ή να παίξουν κύριο ρόλο στα πράγματα. Γι αυτό θα πρέπει να διαπνέεται από διαλλακτική και φιλελεύθερη διάθεση ενισχύοντας πρακτικές πνευματικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Καταληκτικά, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι σε περιόδους σαν κι αυτή που διανύουμε, η οικονομική ανάκαμψη και η κοινωνική συνοχή συνιστούν ένα δυναμικό δίπολο, το οποίο κάθε πολιτική πρόταση ή πρόγραμμα ανάπτυξης οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν. Για την προώθηση μάλιστα της βιώσιμης ανάπτυξης της μουσικής στην εκπαίδευση, που είναι και ο στόχος για κάθε κράτος το οποίο ολιστικά προσεγγίζει τις Τέχνες στην εκπαίδευση και που δεν διαχειρίζεται απλά το *σήμερα*, αλλά οραματίζεται και μεθοδεύει το *αύριο*, αναδεικνύεται η σημασία του πολιτιστικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση πιο επίκαιρη και επιτακτική από ποτέ. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας ισχυροποιούν τη θέση της Μουσικής Παιδείας στο εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύοντας την αυτονομία της και τη σημαντικότητά της ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο και αδιαπραγμάτετο πολιτιστικό αγαθό για τη διαχρονική εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού.

## 5. ΠΗΓΕΣ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα, Μ.Κουτούζης και Ι.Χατζηευστρατίου (Επιμ), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τομ.Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Αργυρίου, Μ. (2013). *Πολιτιστική πολιτική και Μουσική Παιδεία. Η διερεύνηση των τάσεων της πολιτιστικής πολιτικής για τη Μουσική Εκπαίδευση όπως αυτές προκύπτουν από αποφάσεις ευρωπαϊκών-διεθνών οργανισμών και η αποτελεσματική εφαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα.
- Βενιζέλος, Ε. (1998). Γιατί ο πολιτισμός είναι πολιτική. *Το Βήμα*, 06/12/1998. Ανακλήθηκε στις 27.2.2013 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=105676>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Κόνσολα, Ν. (1998). *Θέματα πολιτιστικής πολιτικής*. Αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: Open University Press.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering Creative Thinking. The role of Primary Teachers*. Ph.D. Thesis. University of Jyväskylä, Finland.
- Κοκκίδου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκά Μουσικά Προγράμματα Σπουδών: Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί, Τάσεις και Συγκριτική Θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Σταύρου, Ι. (2004). *Η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ιστορική Ανασκόπηση-Σημερινή Πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Gutenberg.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ



## ΕΛΛΑΔΑ 2010 - 2014: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Νικόλαος Σαλτερής**

38η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής  
Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**Στέλιος Κρασσάς**

32η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

### Περίληψη

Η διχοτόμηση του θεσμού του Επιθεωρητή στους θεσμούς της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης πραγματοποιείται στη χώρα το 1982. Έρχεται ως αποτέλεσμα α) της πίεσης που άσκησε στα πολιτικά κόμματα το συνδικαλιστικό κίνημα (σ.κ.) των εκπαιδευτικών – ιδιαίτερα η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) – και β) της υιοθέτησης ποικίλων κοινωνικών αιτημάτων που ανέπτυξε το ανερχόμενο στην πολιτική σκηνή Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (Π.Α.Σ.Ο.Κ.), ως εργαλείο της ανάπτυξης και τελικά επικράτησής του. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική ακολούθηθηκε από την αδυναμία θεσμοθέτησης οποιουδήποτε συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας και συνυφάνθηκε στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών με την απόρριψη κάθε μορφής αξιολόγησης. Μόνο τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα πολύ πρόσφατα (2010-2014) παρατηρείται ένταση των προσπαθειών θεσμοθέτησης και υλοποίησης αξιολογικών διαδικασιών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκονται σε αντιστοιχία τόσο με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, όσο και τις προτροπές που απευθύνουν στις Ελληνικές Κυβερνήσεις εκθέσεις διεθνών οργανισμών και ιδιαίτερα του ΟΟΣΑ. Οι προσπάθειες αυτές οδηγούν στη γένεση ενός μεικτού συστήματος αξιολόγησης, με την επιφύλαξη των άμεσων επιρροών που ασκεί ένα πολιτικό σύστημα σε κρίση στις προς υλοποίηση εκπαιδευτικές πολιτικές.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικές πολιτικές, αξιολόγηση, σύστημα αξιολόγησης.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

### 1. ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1. Χαρακτηριστικά του εθνικού περιβάλλοντος

Οποιαδήποτε επιχείρηση κατανόησης των εκπαιδευτικών πολιτικών που ασκούνται στη Γενική Εκπαίδευση, ακόμα και μετά τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι αδύνατη χωρίς μιαν άκρως περιληπτική και αξιωματικού χαρακτήρα αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εθνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου εκδηλώνονται οι πολιτικές αυτές. Η διαπίστωση αυτή ισχύει ιδιαίτερα, όπως θα δειχθεί στο παρόν κείμενο, για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την ανάπτυξη ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, που επιχειρείται να αναπτυχθεί τα τελευταία δύο χρόνια στην Ελλάδα, ενώ η χώρα διέρχεται μια περίοδο σύνθετης κρίσης. Μάλιστα, για το λόγο αυτό θεωρούμε επαρκές να παραπέμψουμε στις θέσεις δύο αναγνωρισμένων Ελλήνων διανοητών, του Κώστα Αξελού και του Παναγιώτη Κονδύλη σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εθνικού μας περιβάλλοντος, και ο λόγος της επιλογής αυτής είναι απλός: και οι δύο τους, σε κείμενα τους γραμμένα δεκαετίες πριν, προέβλεψαν με ακρίβεια το ξέσπασμα της σύνθετης κρίσης που διέρχεται σήμερα η χώρα, ως αποτέλεσμα του τρόπου συγκρότησης και οργάνωσης του νεοελληνικού κράτους.

Ο πρώτος, ήδη το 1954 (Αξελός, 2010), μίλησε για δυσπλασίες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, αναδεικνύοντας την αδυναμία παραγωγής σκέψης στο εθνικό περιβάλλον, ως γεγονός που συνεπάγεται την αδυναμία αυτογνωσίας και μοιραία την καταφυγή σε θεωρίες συνωμοσίας, όπως και η σύγχρονη έρευνα αποκαλύπτει (Φωτιάδη, 2014). Όπως υπογράμμισε, η αδυναμία παραγωγής πρωτογενούς σκέψης οδηγεί, με τη σειρά της, σε αδυναμία παραγωγής έργου και, κατ'επέκταση, σε αδυναμία προσαρμογής στους όρους της νεωτερικότητας. Η ελληνική κοινωνία παρασσομένη από εσωτερικούς διχασμούς και αδυνατώντας να επιλέξει μεταξύ Δύσης και Ανατολής<sup>1</sup>, αναζητά ταυτότητα σε ένα κόσμο που αλλάζει με εξαιρετική ταχύτητα και θα

<sup>1</sup> Εξαιρετικά συγγενές θέμα είναι αυτό της διχασμένης νεοελληνικής ταυτότητας, αλλά η ενασχόληση μαζί του διαφεύγει από το θέμα της παρούσας εργασίας.

αδυνατεί σταθερά να προσαρμοστεί σ' αυτόν, αν δεν προβεί σε σημαντικές αλλαγές.

Ο δεύτερος, το 1991 (Κονδύλης, 2007), στην εισαγωγή ενός από τα σημαντικότερα έργα του, αναζητώντας τους λόγους που οδηγούν τη χώρα σε κρίση και παρακμή, υπογράμμισε την επιρροή που άσκησε στη συγκρότησή της ο νόθος, εισαγόμενος και πάγια δυσφημισμένος στις συνειδήσεις των Ελλήνων, αστισμός, που επικράτησε μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους. Ο νόθος χαρακτήρας του είχε ως αποτέλεσμα να απουσιάζει από την ελληνική κοινωνία η ικανότητα και επιθυμία διαγωγής πειθαρχημένης ζωής και θέσης μακροπρόθεσμων στόχων. Έτσι, οι προηγμένοι πολιτικοί θεσμοί που εμφυτεύτηκαν από πολύ χωρίς στο νέο κράτος και σε μια κοινωνία που δεν τους είχε δημιουργήσει η ίδια – όπως είναι ο κοινοβουλευτισμός και η καθολική ψηφοφορία – επικάθισαν σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούσαν οι πατριαρχικές σχέσεις, αξίες και νοοτροπίες. Σε αυτό το κλίμα η όποια εγχώρια, μεταπρατική αστική τάξη αποτέλεσε επί της ουσίας εξέλιξη και όχι άρνηση των φεουδαλικών εξουσιαστικών δομών, ενώ η δευτερογενής παραγωγή παρέμεινε σταθερά ασθενική και ζητούμενο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα νέα κοινωνικά στρώματα που συνέρρευσαν στις πόλεις, σε συνθήκες απουσίας μαζικής απασχόλησης, να στραφούν προς το νεοπαγές κράτος για την αναζήτηση εργασίας και εισοδημάτων και το νέο κράτος να λειτουργήσει με τη σειρά του και εξ αρχής ως «πανίσχυρο» κράτος/εργοδότης, που εξαρτήθηκε απολύτως από τη μαζική ψήφο των στρωμάτων αυτών για να νομιμοποιηθεί και αναπαραχθεί.

Σε αυτό το πλαίσιο η κατάληψη και η νομή του κράτους, καθώς και του συνόλου της κρατικής μηχανής μετά από κάθε εκλογική διαδικασία εκ μέρους των πολιτικών κομμάτων εξουσίας αποτέλεσε συνακόλουθα μονόδρομο για τη δική τους αναπαραγωγή και κυριαρχία. Έτσι, σε συνθήκες απουσίας της κλασικής διάκρισης κράτους/κοινωνίας, το πολιτικό σύστημα που αναπτύχθηκε, αναπαράγεται έκτοτε σταθερά, έχοντας ως δομικό χαρακτηριστικό τη διατήρηση αυτής της σχέσης.

Μέχρι και τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα ό,τι διαταράσσει την επιδίωξη των κομμάτων εξουσίας να καταλάβουν το κράτος και να το χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο της ανάπτυξης και ικανοποίησης της εκλογικής τους βάσης αλλά και αντίστροφα των ποικίλων συντεχνιών να απολαύσουν ίδια οφέλη διαμέσου της προνομιακής σχέσης τους με το κράτος θεωρείται αμφότερα απευκταίο και, είναι αδύνατο επί της ουσίας να συλληφθεί ως εναλλακτική λύση οργάνωση της πολιτικής ζωής από το κοινό φαντασιακό των Ελλήνων (Καστοριάδης, 1974)<sup>2</sup>.

Βέβαια, ελλείψει δυναμικής παραγωγής και οικονομίας, ο μοναδικός τρόπος για να διατηρηθεί αυτή η σχέση – που στηρίζεται και διατηρεί ως θέσφατο την εξάρτηση μεγάλων κοινωνικών ομάδων από τις

υποχρεώσεις τους προς το κράτος – είναι ο εξωτερικός δανεισμός για την εύρεση πόρων και ο λαϊκισμός για τη διατήρηση της νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος. Αυτές όμως οι «λύσεις» οδηγούν με ακρίβεια σε κρίση τόσο την οικονομία όσο και το πολιτικό σύστημα, για να μην επεκταθούμε στην κρίση ταυτότητας που υφέρπει και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και τις δύο.

Και η αναμενόμενη κρίση ξέσπασε όταν, στα πλαίσια μιας διεθνούς κρίσης αναδιάρθρωσης της παγκοσμιοποίησης, η αδυναμία δανεισμού, δηλαδή χρηματοδότησης των «αναγκών» του πολιτικού συστήματος, ανέδειξε με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τις πολλαπλές στρεβλώσεις του νεοελληνικού κράτους και του πολιτικού συστήματος.

## 1.2. Το ανεκπλήρωτο της μεταρρύθμισης, οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και το αδύνατο της Αξιολόγησης

Οι δομικές αυτές στρεβλώσεις οδήγησαν από πολύ νωρίς στη συγκρότηση μιας δημόσιας διοίκησης που λειτουργούσε σταθερά υποταγμένη στις απαιτήσεις των εκάστοτε κομμάτων / καταληψιών της εξουσίας, χωρίς να εκδηλώνεται ενδιαφέρον από εξουσιαστές και εξουσιαζόμενους για τη λειτουργία της με όρους περιγραφής μακροχρόνιων στόχων, ελέγχου των αποτελεσμάτων και αξιοκρατίας. Μάλιστα, οι συχνές εκτροπές από τη στοιχειώδη δημοκρατική νομιμότητα που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα είχαν ως αποτέλεσμα τόσο το κράτος όσο και η δημόσια διοίκηση αυτού να μετεξελιχθούν, υπό το φόβο της παρείσφρησης εντός τους των πολιτικών αντιπάλων ή των ηττημένων των εμφυλίων, σε απολύτως συγκεντρωτικά συστήματα.

Στη μεταπολίτευση αυτά τα χαρακτηριστικά δεν θα διαφοροποιηθούν. Παρά την επιτυχία κάποιων μεμονωμένων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, το κράτος, γενικότερα οι θεσμοί του και ειδικά η δημόσια διοίκηση από «μονοκομματικούς», συγκεντρωτικούς, αναποτελεσματικούς και αναξιοκρατικούς μηχανισμούς θα μετατραπούν – ιδιαίτερα μετά το 1981 και την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία – σε «δικομματικούς» και υπό όρους σε διακομματικούς, ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων και αξιωμάτων – διατηρώντας όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά τους (Μαραβέλιας, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης αποκτά πολύ συγκεκριμένα περιεχόμενα που αφορούν τα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, ο Αλέξης Δημαράς ήδη το 1973 με το τίτλο του δόκτορος, μνημειώδους έργου του (Δημαράς, 1973-74) δίνει το στίγμα του ανεκπλήρωτου της ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ορίζοντάς την, σε αντίθεση από όσα διαπιστώνει ότι κατανοούνται ως «μεταρρύθμιση» στη διαχρονική δημοσιότητα, ως ουσιαστική προσπάθεια μετατροπής του σχολείου σε χώρο παιδείας, απόκτησης γνώσεων και σχεδιασμού της προόδου. Επιπλέον, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται δεν είναι απλώς κομματικές αλλά

<sup>2</sup> Διατηρούμε την έννοια του «φαντασιακού», όπως την όρισε ο Καστοριάδης στο πρόλογο του έργου του, δηλαδή ως «δημιουργία ακατάπαυστη και ουσιαστικά ακαθόριστη (δημιουργία κοινωνικο/ιστορική και ψυχική) μορφών/εικόνων, βάσει των οποίων και μόνο μπορεί να τεθεί θέμα τινός. Ότι αποκαλούμε "πραγματικότητα" και "ορθολογικότητα" αποτελούν έργο του».

«υπουργικές», με την έννοια ότι αναπτύσσονται και «πεθαίνουν», χωρίς σχεδιασμό, προγραμματισμό και συνέχεια στα όρια της θητείας κάθε υπουργού, ακόμα και αν ο διάδοχός του ανήκει στο ίδιο με τον προηγούμενο κόμμα.

Τριανταπέντε χρόνια μετά (Δημαράς και Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008), αλλά και λίγο πριν φύγει ο ίδιος από τη ζωή, η άποψή του Δημαρά, παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν υλοποιηθεί στο χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης μετά την μεταπολίτευση, δεν έχει αλλάξει. Υπογραμμίζει, μάλιστα, το γεγονός ότι ακόμα και ο όρος της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση προσλαμβάνει στρεβλό περιεχόμενο στις συνειδήσεις τόσο των παραγωγών εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας, και θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει «πάντα απολύτως συγκεντρωτικό ως προς τις καίριες αποφάσεις, μονολιθικό στη δομή και το περιεχόμενο»<sup>3</sup>.

Η ανάλογη κριτική μέρους της αριστεράς, στις αρχές της δεκαετίας του '80, διαπιστώνει ότι: «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση – όπως άλλωστε και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός – δεν αναιρεί, αλλά αναπαράγει, τις μόνιμες, ενδογενείς αντιφάσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας» (Μηλιός, 1981), επομένως, στο βαθμό που η μεταρρύθμιση σχετίζεται με τις προσπάθειες του συστήματος να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, δεν την ενδιαφέρει επί της ουσίας.

Ο συγκεντρωτισμός και η μονολιθικότητα, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση, έχει ως αποτέλεσμα την άκριτη διάθεση inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα, πολιτική για οποία συμφωνούν το σύνολο των ενδιαφερομένων και συνοδεύεται πεισματικά από την πλήρη απουσία τόσο της κατανομής και του χαρακτήρα τους όσο και του ελέγχου των outputs που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα<sup>4</sup>. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται, σε πλήρη αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος, χαρακτηρίζονται από την πάγια υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα την άκριτη κατανομή των ελάχιστων διατιθέμενων πόρων, την αδυναμία διαπραγμάτευσης μεταξύ των πολιτικών ηγεσιών και της εκπαιδευτικής κοινότητα με στόχο την επίτευξη συναίνεση και το μακροχρόνιο σχεδιασμό, την αδιαφορία για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης, τις ατομικές / υπουργικές πολιτικές, την άκριτη αποδοχή συντεχνιακών αιτημάτων και, τέλος, την αδυναμία υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση και εποπτεία τόσο του συστήματος ως σύνολο, όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και του εκπαιδευτικού έργου σε οποιοδήποτε επίπεδο κι αν αυτό παράγεται αυτό, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006).

Σε πλήρη αντιστοιχία με όσα συμβαίνουν στο πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο βρίσκεται και ο συλλογικός λόγος

των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών του δημοσίου. Συγκεντρωτικός στη δομή του και δημοκρατικό / λαϊκιστικός στα περιεχόμενά του δεν είναι δομικά διαφορετικός από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε έρχεται σε κάθετη αντίθεση με τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (Σαλτερής, 1998). Και δεν θα μπορούσε να συμβεί κάτι διαφορετικό, αφού οι επαγγελματικές οργανώσεις στην Ελλάδα λειτουργούν με όρους «κοινωνικού κορπορατισμού», (Μαυρογορδάτος, 1988) και, κατ' επέκταση, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες συμμετέχουν και θεσμικά στη λειτουργία του κράτους, διαμέσου της θεσμικής συμμετοχής τους στη διοίκηση της Εκπαίδευσης, όπου ασκούν αποφασιστικό ρόλο (αιρετοί στα Υ.Σ.), πέρα από την άμεση, τυπική και άτυπη, αλλά σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα ισχυρή, πίεση που ασκούν στα πολιτικά κόμματα και στις κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Σαλτερής, 2001).

Έτσι, παρά τα δημοκρατικά στοιχεία που εμπεριέχει ο λόγος των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και τις αρχικά δημιουργικές και θετικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που καταθέτουν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80<sup>5</sup>, ο λόγος τους για το δέον γενέσθαι στο χώρο των εκπαιδευτικών πολιτικών, αφορά και πάλι την χωρίς προγραμματισμό και σχεδιασμό αύξηση των inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να εκδηλώνεται στο χώρο τους ενδιαφέρον για τη συστηματική απόδοση λόγου στην ευρύτερη σχολική κοινότητα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων ή των εκπαιδευτικών.

Σ' αυτό το πλαίσιο οι απόπειρες των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας να αναπτυχθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών θα συναντήσουν τη σφοδρή αντίθεσή των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Πέντε συνεχή σχέδια νόμων ή Π.Δ. μεταξύ του '84 και '88 θα απορριφθούν προκαταβολικά από τις Ομοσπονδίες των Εκπαιδευτικών, αφού οποιαδήποτε αναφορά στο ζήτημα της αποτελεί για αυτές «άμα τη εμφανίσει» casus belli<sup>6</sup>.

Μόνο το 1993 η ΔΟΕ θα καταθέσει ένα σχέδιο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των υπό ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης (ΔΟΕ, 1993), αλλά ακόμα και αυτές οι ψηφισμένες θέσεις της γρήγορα θα εγκαταλειφθούν και θα λησμονηθούν από τα επόμενα ΔΣ της.

Μετά το 1996 ένα νέο στοιχείο έρχεται να προστεθεί στα χαρακτηριστικά των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, στοιχείο που αποτυπώνεται άμεσα και στο λόγο της δημοσιότητας περί εκπαίδευσης. Οι αναφορές στη «μεταρρύθμιση» υποχωρούν, δίνοντας της θέση τους

<sup>3</sup> Οι θέσεις αυτές αφορούν κυρίως την αναβάθμιση των σπουδών των δασκάλων, την διχοτόμηση των θεσμών του Επιθεωρητή σε θεσμό Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών (Σχολικοί Σύμβουλοι) και Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Προϊστάμενος Διεύθυνσης) και το σχέδιο για την αλλαγή του, εξαιρετικά απαρχαιωμένου, συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Και οι τρεις αυτές προτάσεις υιοθετήθηκαν αυτούσιες από το ΠΑΣΟΚ και νομοθετήθηκαν το διάστημα 1982 -1985, με το Ν.1304/82, Ν. 1268/1982 – Π.Δ. 527/1988 και Ν. 1566/85.

<sup>6</sup> Από 1982 μέχρι και την κατάθεση των σχεδίων αυτών παρατηρείται σταδιακή μετακίνηση από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προς αυτή του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1986).

<sup>3</sup> Σε συνέντευξή του προς το Bookpress που δημοσιεύθηκε στο <http://www.bookpress.gr/afieromata/oktobrios/i-aporpsi-tou-alexidimara>

<sup>4</sup> Η αναφορά σε inputs / outputs πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο ως δείγμα της διάχυτης αδιαφορίας για έλεγχο των πολιτικών που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για σύντομη και ουσιαστική αναφορά στην προβληματική γύρω από τις ποικίλες διαστάσεις του θέματος στο (MacBeath, 2012).

σε αυτές για την αναγκαιότητα «εκπαιδευτικών νεωτερισμών», δηλαδή ανάπτυξης εκπαιδευτικών πολιτικών που χρηματοδοτούνται αποκλειστικά με πόρους που αντλούνται από ευρωπαϊκά προγράμματα, αρχικά από το ΚΠΣ, ΕΠΕΑΚ Ι, ΙΙ και στη από το ΕΣΠΑ (Σαλτερής, 2004). Η συνεχής και ατελής ανάπτυξη αποκλειστικά και μόνο παρόμοιων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι εν πολλοίς ακατανόητη, ως ανεπαρκώς αιτιολογημένη, στο φαντασιακό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι πολιτικές αυτές υλοποιούνται αποκλειστικά και μόνο μέσω Τεχνικών Δελτίων που ενσωματώνουν υποχρεωτικά και διαδικασίες αξιολόγησης κάθε δράσης, ο τρόπος που η «αξιολόγηση» αυτή πραγματοποιείται, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στην απόφαση υλοποίησής των συγκεκριμένων πολιτικών, καθώς και στο σχεδιασμό τους δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις τους, αλλά αποκλειστικά και μόνο μια μικρή ομάδα της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, έχει ως αποτέλεσμα η έννοια της αξιολόγησης να δυσφημείται ακόμα παραπέρα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης.

Βέβαια, δεν είναι τυχαίο ότι σε τεχνοκρατικές εκθέσεις, οι οποίες συντάσσονται στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων από θεσμοθετημένα όργανα και επικεντρώνονται στην αναζήτηση θεμάτων που συνδέονται με τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, θα διαπιστωθεί ότι: «η εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας [πραγματοποιείται] από ένα διοικητικό μηχανισμό που εμμένει σε παλαιές μεθόδους και σχήματα διοίκησης και διαχείρισης [και] στην διστακτικότητα της πολιτείας να επιχειρήσει τομές στη διοίκηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων» (Κάρμας, 1995). Αλλά και πάλι απόκοτο των εισηγήσεων μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά και μόνο η θεσμοθέτηση ακόμα μιας διοικητικής δομής, των Περιφερειακών Διευθύνσεων. Αυτές, παρά τις προθέσεις σύνδεσής τους με διαδικασίες αποκέντρωσης, όχι μόνο δεν θα συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά, επιπλέον, στάθηκε αδύνατο να επιβάλλουν απλό έλεγχο των ποσοτικών δεικτών του παιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον μέχρι το 2010.

Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι δυο νομοθετήματα για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση (Ν. 2525/97 και 2896/02) που ψηφίζονται στο τέλος της δεκαετίας του '90 και στην αρχή της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα – με απόσταση μόνο πέντε ετών το ένα από το άλλο – θα παραμείνουν ανενεργά, όπως ανενεργές παραμένουν σειρά ρυθμίσεων σε άλλα νομοθετικά κείμενα ρυθμίσεις που προβλέπουν αξιολογικές διαδικασίες οποιουδήποτε τύπου (Π.Δ. 140/98, Υ.Α. Δ2/1938/27-2-1998, Υ.Α. 1340/02). Ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται την «ανάγκη» αξιολόγησης του, αφού το σύνολο των αποφάσεων που το αφορούν λαμβάνονται περιστασιακά, χωρίς σχέδιο και στοχοθεσία αποκλειστικά και μόνο από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και χωρίς ουσιαστική διαπραγμάτευση σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους.

### 1.3. Η εθνική κρίση, η θεσμοθέτηση αξιολογικών διαδικασιών στην Εκπαίδευση και οι σχετικές προτάσεις του ΟΟΣΑ

Σχεδόν ταυτόχρονα με την επίσημη προσφυγή της Ελλάδας στο ΔΝΤ (23-04-10) η Βουλή συζητά και ψηφίζει (Ν.3848/10) πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο 32ο άρθρο του προβλέπεται να υλοποιηθούν σταδιακά την περίοδο 2010-12 διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και η παραγωγή, συλλογή και δημοσίευσή των σχετικών στοιχείων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι μετά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως ήδη ονομάζεται το όλο εγχείρημα, θα ακολουθήσει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις «τις ισχύουσες διατάξεις». Η νομοθετική ρύθμιση επί της ουσίας δίνει το στίγμα της πολιτικής θέλησης του Υπουργείου να γενικεύσει το Πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), που έχει εντάξει στο ΕΣΠΑ και η υλοποίησή του αρχίζει αμέσως (8.06.2010), ενώ το περιεχόμενό του είναι ήδη γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα (Υπουργική εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-10). Το εγχείρημα θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες του Υπουργείου και εντάσσεται στα πλαίσια της δημιουργίας του «Νέου Σχολείου»<sup>7</sup>.

Το εγχείρημα, το οποίο στηρίχτηκε από την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), με αποτέλεσμα να ενταχθούν σε αυτό με αποφάσεις των Σ.Δ. τους περί τα 500 σχολεία στο πρόγραμμα της ΑΕΕ, υλοποιείται σε μια περίοδο που η δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές του Υπουργείου και ιδιαίτερα σε ό,τι αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης βρίσκεται στο κατακόρυφο. Η ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής διαλόγου με τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, αν παραδοσιακά ήταν εξαιρετικά δύσκολη, τώρα πλέον καθίσταται αδύνατη, λόγω της υλοποίησης γενικότερων πολιτικών όπως είναι η κάθετη μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών και της φημολογούμενης ύπαρξης απολύσεων και στην εκπαίδευση, όπου πλέον ο λόγος μαθητών προς εκπαιδευτικό φέρεται να οδηγεί σε παρόμοιες σκέψεις. Έτσι, οι Ομοσπονδίες με σειρά ανακοινώσεών τους, που σταδιακά έχουν ιδιαίτερα επιθετικό περιεχόμενο, όχι μόνο απορρίπτουν το συγκεκριμένο εγχείρημα και καλούν τα μέλη τους να μην συμμετάσχουν σ' αυτό, αλλά θεωρούν ότι η ΑΕΕ θα συνδεθεί άμεσα με την ατομική αξιολόγηση των

<sup>7</sup> Το «Νέο Σχολείο» ήταν ένα ακόμα μεγαλύτερο σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, που ακολούθησε την παράδοση ανάλογων σχεδιασμών σε υπουργικό επίπεδο από το 1988. Ένα από τα βασικά του στοιχεία είναι και η δημιουργία περί των 1300 δημοτικών σχολείων που λειτουργούν με υποχρεωτικό ωράριο 35 ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως.



εκπαιδευτικών, τις απολύσεις, την «κατηγοριοποίηση» και το κλείσιμο των σχολείων<sup>8</sup>.

Τη συστηματική υποστήριξη της ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, ως μεθόδου σταδιακής ανάπτυξης της διαχρονικά απούσας «κουλτούρας αξιολόγησης» αλλά με έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων και όχι μόνο των διαδικασιών, καθώς και την ανάπτυξη ψηφιακών συστημάτων on line καταγραφής σειράς σημαντικών μεγεθών του εκπαιδευτικού συστήματος, σε ένα γενικότερο πλαίσιο που θα περιορίζει σημαντικά το συγκεντρωτισμό του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος<sup>9</sup> συστήνει η Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελληνική Εκπαίδευση (OECD, 2011). Η Έκθεση λαμβάνει μεγάλη και αρνητική δημοσιότητα ιδιαίτερα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών, θεωρούμενη ως κείμενο αποτύπωσης των νεοφιλελεύθερων «συνταγών», αφού οι πρώτες απόπειρες ανάπτυξης, τουλάχιστον ψηφιακών συστημάτων έχουν αρχίσει ήδη (survey).

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση τους μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσχημα με στόχο να καθλωθούν μισθολογικά, αλλά και να οδηγηθούν ακόμα και σε απόλυση, ενισχύεται, ένα έτος μετά, με την ψήφιση του Ν.4024/27-10-11. Ο λόγος είναι ότι για πρώτη φορά ο νόμος αυτός αυξάνει κατά 100% τους βαθμούς εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ορίζει ότι η προαγωγή τους θα πραγματοποιείται υποχρεωτικά μετά σύνταξη ατομικής έκθεσης αξιολόγησης και, επιπλέον, καθιερώνει μειούμενα σταδιακά ποσοστά προαγωγής για το σύνολο των κρινόμενων ως «επαρκείς» από τον Στ' στο Α' βαθμό<sup>10</sup>.

Η απουσία, ανάλογων με τα διεθνή, ερευνητικών δεδομένων για τη χώρα μας, σχετικά με την ύπαρξη «δυσανεστημένων – ευχαριστημένων» εκπαιδευτικών (MacBeath, 2012), δεν μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε με ασφάλεια ότι η ανάλυση της δημοσιότητας και η εμπειρία μας ως επαγγελματίες του πεδίου μας οδηγεί να ισχυριστούμε. Ότι δηλαδή, το ποσοστό των «δυσανεστημένων» εκπαιδευτικών την περίοδο 2010-2012 αυξάνει κατακόρυφα και η συνθήκη αυτή εμποδίζει ακόμα περισσότερο ότι στο παρελθόν ήταν δύσκολο, αλλά αποτελεί, σύμφωνα με την κλασική διαπίστωση της επιστήμης των εκπαιδευτικών πολιτικών, προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε αλλαγής ή μεταρρύθμισης στο χώρο της εκπαίδευσης: τη συναίνεση και εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Legrand, 1995).

Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την εξασφάλισή της συναίνεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας στις

ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές δεν εκδηλώνεται διαχρονικά καμιά συστηματική πρωτοβουλία εκ μέρους των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Όμως πλέον συμβαίνει και κάτι νέο. Σε συνθήκες κρίσης και ένταξης της χώρας σε πολιτική και οικονομική επιτήρηση θεμελιώνεται στο φαντασιακό των Ελλήνων εκπαιδευτικών η αντίληψη ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί διαδικασία αφ' εαυτής ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά επιβάλλεται ως έξωθεν και αναγκαστική αλλαγή και μάλιστα από ξένους. Και αυτό συμβαίνει σε αντιστοιχία με τη συλλογική αντίληψη που αναπτύχθηκε σταδιακά κατά τη μεταπολίτευση «πως η μεταρρύθμιση, δηλαδή η εξέλιξη και η προσαρμογή, σε όλα τα επίπεδα δεν είναι αναγκαία αλλά αναγκαστική» ένα είδος αντιτίμου που πρέπει «να καταβάλλει έναντι τρίτων για την επίτευξη στόχων» που μάλιστα δεν επιλέγει η ίδια η ελληνική κοινωνία, αλλά συνδέονται με τη διατήρηση ενός ελάχιστου επιπέδου ευημερίας της (Καρζής, 2014).

## 2. ΤΟ ΥΠΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### 2.1. Η επιστημονική επιτροπή και το πόρισμα της

Κατά την περίοδο της Κυβέρνησης Παπαδήμου (11.11.2011 έως 17.05.2012) οι επικρατούσες πολιτικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την ιδιαίτερη ενασχόληση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με την Αξιολόγηση. Όμως, για πρώτη φορά, στις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης που διήρκησαν έξι και πλέον μήνες (6ος 2011 – 1ος 2012) και έληξαν με την επιλογή των νέων Σχολικών Συμβούλων, οι κρινόμενοι ήταν υποχρεωμένοι να καταθέσουν, με το φάκελο υποψηφιότητάς τους και έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου. Δηλαδή, παρά το συγκρουσιακό κλίμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και ηγεσίας του Υπουργείου, οι προσερχόμενοι σε κρίση, καθώς και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα Ειδικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Επιλογής, αποδέχονταν εμπράκτως διαδικασίες αξιολόγησης που υπερέβαιναν τα μέχρι τότε γνωστά για την επιλογή στελεχών (συνέντευξη και φάκελος τυπικών προσόντων) και αφομοίωναν μέρος μιας διαδικασίας που ήδη βρισκόταν σε εξέλιξη (ΑΕΕ), ως συλλογική αξιολογική δράση των σχολικών μονάδων της χώρας.

Η θέληση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να προχωρήσει το θέμα της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση θα εκφραστεί στο τέλος του θέρους του 2012, αφού μετά τις επαναληπτικές εκλογές της 17ης Ιουνίου 2012 έχει συγκροτηθεί τρικομματική κυβέρνηση συνεργασίας. Τότε [Υπουργός Παιδείας, κ. Αρβανιτόπουλος Κ.] με την Υ.Α. 94246/17-08-12 συγκροτείται δεκαμελής επιστημονική επιτροπή (ΕΕ), που επιφορτίζεται με την κατάθεση πορίσματος – πρότασης σχεδίου Π.Δ. μέχρι την 30η Σεπτεμβρίου για

<sup>8</sup> Ο λόγος περί «κατηγοριοποίησης» και κλεισίματος των σχολείων συνδέθηκε με τις «συγχωνεύσεις» σχολικών μονάδων που άρχισαν κατά την ίδια περίοδο.

<sup>9</sup> Είναι χαρακτηριστικά τα όσα σημειώνονται στην προσφώνηση του Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ στην Υπουργό Παιδείας, κ. Άννα Διαμαντοπούλου, την ημέρα της παράδοσης της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2-8-2011).

<sup>10</sup> Με βάση την κείμενη από το 2007 νομοθεσία για τους δ.ν. (Ν.5328, άρθρο 95) υπάλληλος που κρίνεται για δύο συνεχείς φορές «ανεπαρκής» (συνολικά διάρκεια κρίσεων τέσσερα τουλάχιστον έτη) παραπέμπεται με το ερώτημα της απόλυσης στο οικείο Υπηρεσιακό Συμβούλιο, που επιλέγει μεταξύ υποβάθμισής του κατά ένα βαθμό ή της απόλυσής τους, αφού εξετάσει αυτόνομα τα υποβληθέντα στοιχεία (εκθέσεις, πειθαρχικές διαώξεις κλπ).

την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών<sup>11</sup>.

Το πιεστικό χρονικό διαστήματα που έθεσε στην ΕΕ η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου για την έκδοση πορίσματος, ειδοποιούν για το βαθμό πολιτικής προτεραιότητας που είχε αποκτήσει το ζήτημα της θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών γενικότερα στο δημόσιο τομέα και όχι αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης στη δοσμένη πολιτική συγκυρία και στα πλαίσια των πολιτικών συμφωνιών που είχε συνάψει η χώρα με τη λεγόμενη τρόικα.

Επιπλέον, αξίζει να μνημονευτεί ότι, σύμφωνα με την Υ.Α., η ΕΕ όφειλε να λάβει υπόψη κατά την έκδοση των πορισμάτων της όχι μόνο την προϋπάρχουσα νομοθεσία για την Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης – ως είθισται σε ανάλογες περιπτώσεις – αλλά και το προς υλοποίηση Πρόγραμμα ΕΣΠΑ για την ΑΕΕ των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό υπήρξε για πρώτη φορά το παράδοξο της ταύτισης με την ισχύουσα νομοθεσία της χώρας, εν τη γενέσει τους θεσμικών «πραγματικότητων» που παράγουν ευρωπαϊκά Προγράμματα ΕΣΠΑ, αλλά και μια έμμεση δήλωση της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής της πρώην Υπουργού, κ. Διαμαντοπούλου, που έχει ρυθμίσει το θέμα της ΑΕΕ τόσο με το άρθρο 32 του Ν. 3848/10 και τις εγκυκλίους που ακολούθησαν.

Η ΕΕ στην πρώτη συνεδρίασή της ενημερώνει τον Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου, κ. Σ. Γκλαβιά, ότι θα προχωρήσει σε κατάθεση συνολικού πορίσματος – πρότασης για τη συγκρότηση ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και όχι ενός σχεδίου Π.Δ. που θεωρεί νομοτεχνικό κείμενο και ως εκ τούτου αντικείμενο εκτός του δικού της επιστημονικού χαρακτήρα.

Η ΕΕ θα παραδώσει πόρισμα 93 σελίδων στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΑΙΠΘ στις 19/10/2012. Σ' αυτό περιγράφεται ένα μεικτό σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών που αποτελείται από τρία επιμέρους, αλληλοσυνδεδεμένα υποσυστήματα, τα οποία προτείνεται να διαρρέονται από την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης. Αυτά είναι: Α) Υποσύστημα ΑΕΕ των σχολικών μονάδων και των λοιπών εκπαιδευτικών δομών, Β) Υποσύστημα Εσωτερικής -ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και Γ) Υποσύστημα Εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων, δομών και εκπαιδευτικών πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας, Μεταξολόγησης της Αξιολόγησης

και Διαχείρισης των ενστάσεων. Το νέο αυτό μόρφωμα, προτείνεται να έχει χαρακτήρα ανεξάρτητης αρχής, ως ανάλογο της ΑΔΠΠ. Στο εκτεταμένο «Παράρτημα» του Πορίσματος, δημοσιεύονται αναλυτικά, με τις αναγκαίες εισαγωγικές επεξηγήσεις, οι εσχάρεις ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με λεπτομερή περιγραφή των πεδίων, τομέων, κριτηρίων που τις συνθέτουν αλλά και των και ανά κριτήριο ρουμπρίκων, που διαρθρώνονται σε τέσσερις βαθμίδες: ανεπαρκές έργο, επαρκές, πολύ καλό, εξαιρετικό.

Η λογική του Πορίσματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αφορά σε καμιά περίπτωση τα μαθησιακά αποτελέσματα, επιλέγει να στηριχθεί στην αρχή «εξαιρετικό εκπαιδευτικό έργο = θετικότερα αποτελέσματα για όλους» και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως κοινότητες μάθησης. Τα πεδία, οι τομείς και τα κριτήρια διαρθρώνονται κατά αναλογία προς τα διεθνώς κρατούντα, ενώ οι Εκθέσεις Εσωτερικής / Ιεραρχικής Αξιολόγησης διακρίνουν το έργο που προσφέρουν τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί σε Διοικητικό και Παιδαγωγικό / Διδακτικό. Το πρώτο αξιολογείται ανά επίπεδο προσφοράς τους από τα διοικητικά στελέχη (Διευθυντές σχολείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης) και το δεύτερο από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Προϊσταμένους αυτών.

Στο εισαγωγικό του Πορίσματος σημειώνεται ότι στη συγκεκριμένη συγκυρία «το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και η προοπτική θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην Εκπαίδευση συνδέονται με τη συνολικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης των λειτουργιών του Ελληνικού κράτους, την οποία καταβάλλει ο ελληνικός λαός, προκειμένου να επιτευχθεί, σε ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, η δημοσιονομική προσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής κοινωνίας», ενώ η Αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως «διαρκής, επίπονη, χρονοβόρα αλλά και υψηλού κόστους διαδικασία». Οι συντάκτες θεωρούν ότι η Αξιολόγηση «δεν μπορεί να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά, αντίθετα, πρέπει να συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσής τους, ιδιαίτερα διαμέσου της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσω των και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών».

Το πόρισμα κλείνει με «Προτάσεις για την εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης». Αυτές, λαμβάνοντας ως δεδομένα α) τη δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας να διαμορφώσει ένα σύστημα αξιολόγησης «στο πλαίσιο της ανεξάρτησης από το Ν. 4024/2011», β) την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και γ) τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας σε σχέση με το αυξημένο κόστος υλοποίησης των διαδικασιών αξιολόγησης, αφορούν: 1) Το χρονικό ορίζοντα εφαρμογής του συστήματος και προτείνεται

<sup>11</sup> Την επιτροπή αποτελεί από τους: Ματσαγγούρα Η., Καθηγητή ΕΚΠΑ, ως Πρόεδρο, τον Ανδρεαδάκη Ν., επ. Καθηγητή Παν. Κρήτης, ως Αντιπρόεδρο, καθώς και τους Πασιά Γ., επ. Καθηγητή ΕΚΠΑ, Κουλουμπάρη Αλ. π. Σύμβουλο Π.Ι., Ζουγανέλη Αικ., π. Πάρεδρο Π.Ι., Λουκέρη Δ. Σύμβουλο Β' Υ.Π.Α.Ι.Θ.Π.Α., Παπαχρήστο Κ., Διευθυντή Σπουδών Π.Ε., Μερκούρη Στ., Διευθυντή Σπουδών Δ.Ε., Γαλιούρη Π., Σχ. Σύμβουλο Δ.Ε. και Σαλτερή Ν., Σχ. Σύμβουλο Π.Ε. ως μέλη. Ως προς τη συγκρότηση της Επιτροπής υπήρξε «υπόκωφη» αντίδραση εκ μέρους Περιφερειακών και Διευθυντών Διευθύνσεων για την απουσία εκπροσώπων της «Διοίκησης» από αυτή, επειδή τέσσερα από τα δέκα μέλη της ήταν Σχολικοί Σύμβουλοι. Άτυπα, η ηγεσία του ΥΠΑΙΘΠΑ απάντησε ότι η «Διοίκηση» εκπροσωπούνταν στην ΕΕ με τους δύο Διευθυντές Σπουδών του Υπουργείου που μάλιστα στην Υ.Α. αναφερόταν μόνο οι ιδιότητές τους και όχι τα ονοματεπώνυμά τους, ώστε να τονιστεί ο θεσμικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους και να αποκλειστεί εμπλοκή σε περίπτωση ξαφνικής αντικατάστασής τους.

τριετής περίοδος δοκιμαστικής εφαρμογής για να υπάρξει «ανατροφοδότηση» μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών και να γενικευτεί η ΑΕΕ των σχολείων και ΙΙ) Τη σχετική νομολογία και προτείνεται η τροποποίηση του άρθρου 7 (Ν. 4024/2011) που συνδέει τις προαγωγές με τις ποσοστώσεις και η δημιουργία Ανεξάρτητες Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στη Γενική Εκπαίδευση (Ομάδα Εργασίας, 2012).

Μάλιστα, για να θεμελιωθεί ο λόγος εξαίρεσης των εκπαιδευτικών από τους λοιπούς δ.υ. ως προς της ποσοστώσεις, κατατίθενται επιχειρήματα που αφορούν τη διαφοροποίηση του έργου τους<sup>12</sup>.

Το Πόρισμα, παρά το δημοσιότητα που έλαβε η παράδοσή του στην πολιτική ηγεσία και η αναδημοσίευσή του σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών δεν έτυχε της κριτικής των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, ό,τι αυτό και να σημαίνει.

## 2.2. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις και η πορεία υλοποίησής τους

Οι πρωτοβουλίες της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας για τη θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εκδηλώνονται σε ένα χρονικό διάστημα δέκα μηνών, μεταξύ Μάρτιο - Νοεμβρίου του 2013, με τρία διαφορετικά και διαφορετικής τάξης νομοθετήματα, που αντιστοιχούν στους τρεις πυλώνες του εθνικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που προτάθηκε στο Πόρισμα της ΕΕ.

Το πρώτο έχει τη μορφή Υ.Α. (30972/Γ1/5-03-2013) που φέρει τον τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» και πρόκειται για τη γενίκευση του προγράμματος ΑΕΕ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, ως αυτό έχει. Σύμφωνα με την Υ.Α. την εποπτεία και αξιολόγηση των Εκθέσεων ΑΕΕ των σχολείων διατηρούν οι δομές διοίκησης της εκπαίδευσης (Διευθύνσεις, Περιφέρειες και οι τρεις Διευθύνσεις Σπουδών Υπουργείου Παιδείας), που διά οργάνων όπου συμμετέχουν και Σχολικοί Σύμβουλοι υποχρεούνται στην σύνταξη ανά τετραετία σχετικών συνολικών εκθέσεων και υποβολής τους στην αμέσως επόμενη διοικητική βαθμίδα. Επιπλέον, δημιουργείται Παρατηρητήριο και Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό την «καλή λειτουργία» της, την παρακολούθηση των εθνικών και

διεθνών εξελίξεων στο τομέα, την επεξεργασία των στοιχείων, την υποστήριξη Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών σχολείων και Εκπαιδευτικών για την υλοποίησή της, καθώς και τη διάχυση των σχετικών καλών πρακτικών. Η εποπτεία και διαχείρισή τους ανατίθεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Η δεύτερη λαμβάνει υποχρεωτικά τη μορφή νόμου, αφού μέχρι τότε ανάλογο μόρφωμα δεν έχει προβλεφτεί στην προϋπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία. Πρόκειται για το Ν. 4142/9-04-13 «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)», δηλαδή τη δημιουργία μιας Ανεξάρτητης Αρχής που αναλαμβάνει συνολικά την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του Υπουργείου «στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» με απώτερο στόχο την «επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη διά βίου μάθηση». Στο πλαίσιο αυτής της αποστολής: α) «Παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής», β) «Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των λοιπών αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας..., καθώς και των φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο και ασκούν αρμοδιότητες στην Π/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση. γ) «Εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών..., στις οποίες μπορεί να συμμετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της» δ) «Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», ε) «Αποφαίνεται επί των ενστάσεων» του συνόλου των εκπαιδευτικών με όργανα που αναπτύσσει σε όλες τις διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και τέλος, στ) «Γνωμοδοτεί ή εισηγείται, ύστερα από ερώτημα του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ή αυτεπαγγέλτως, σχετικά με θέματα που άπτονται των ανωτέρω αρμοδιοτήτων και της αποστολής της». Για την υλοποίηση της αποστολής της διοικητικής και επιστημονικής λειτουργία της σχεδιάστηκε 10μελής διεύθυνση διοικητικής και 25μελής επιστημονικής υποστήριξης και το σύνολο των ψηφιακών και οικονομικών πόρων που είναι θα κριθούν απαραίτητοι.

Η επιλογή του Προέδρου της Αρχής πραγματοποιήθηκε από τη Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και η αυτή άρχισε να λειτουργεί με σημαντική καθυστέρηση το Μάιο του 2014, μετά την επιλογή και των λοιπών μελών του ΔΣ. Θέμα άμεσης προτεραιότητας αυτής τέθηκε η συγκρότηση του Μητρώου Εμπειρογνομόνων και των μελών των Επιτροπών Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων που προβλέπονται στο νόμο.

Στο σημείο αυτό μπορεί κανείς να παρατηρήσει την πρόβλεψη για τη λειτουργία δύο διαφορετικών δικτύων για την ΑΕΕ και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πιθανή με σύγκλιση των δύο αυτών συστημάτων ή και την

<sup>12</sup> Παρ' όλου που το θέμα των «ποσοστώσεων» (Ν.4024/11) αναδείχθηκε, σε συνδυασμό με την πιθανότητα απόλυσης ως αποτέλεσμα χαρακτηρισμού τους δύο φορές ως «ανεπαρκείς» της αξιολόγησης σε «αγκάθι» της σχέσης τους με το Υπουργείο, το «Πόρισμα» της ΕΕ αποτελεί το μοναδικό κείμενο, όπου κατατέθηκε επιχειρηματολογία σχετικά με τους λόγους απεμπλοκής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το σύστημα προαγωγών μέσω ποσοστώσεων. Τα σχετικά επιχειρήματα αναφέρονται στο «ίδιον» και «ομοειδές» για σύνολο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών έργο τους, σε σχέση με αυτό των λοιπών δ.υ. (μόνο το 5% μόνο αναδεικνύονται σε στελέχη), το υψηλότερο επίπεδο αρχικής εκπαίδευσής του (όλοι απόφοιτοι ΑΕΙ), την πρόσθετη υποχρεωτικού χαρακτήρα εισαγωγική επιμόρφωση που λαμβάνουν και, τέλος, το υψηλότερο ποσοστό επιπλέον τυπικών προσόντων που κατέχουν σε σχέση και πάλι με τους λοιπούς δ.υ., καθώς και τη μαζική συμμετοχή τους σε θεσμικούς συνεχούς επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης.

ανάπτυξη αντιφάσεων μεταξύ τους, από τα δύο αυτά πρώτα νομοθετήματα για την Αξιολόγηση<sup>13</sup>.

Ο Ν.4142/13 κατακρίθηκε κυρίως από τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και τα κόμματα της αντιπολίτευσης. Λόγω της οικονομικής κρίσης πιθανολογούσαν ότι νόμος θα εισήγαγε σύστημα «συγκρισιμότητας» μεταξύ των επιδόσεων των σχολείων και θα οδηγούσε σε κλείσιμο ή υποχρηματοδότηση κάποιων. Στην κριτική τους, όμως, παρηχεί κυρίως η συνολική και κάθετα αντίθετη στάση τους στην ιεραρχική / εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που η κυβέρνηση όφειλε να ρυθμίσει με την έκδοση Π.Δ., ως απόρροια των κεντρικών της δεσμεύσεων (Ν. 4024/11, άρθρο 7.5), υποχρέωση που την εκπλήρωσή της η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με δύο τροπολογίες μετέθεσε στο αργότερο δυνατό μέλλον (Ν. 4072/2012, άρθρο 329.1β και Ν. ν. 4115/2013, άρθρο 32), χωρίς να είναι σε θέση να αναστείλει.

Το Π.Δ. 152/5-11-2013 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», είναι το τρίτο και τελευταίο χρονικά νομοθέτημα. Το σχέδιό του είχε δει το φως της δημοσιότητας και αποσταλεί στις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες σχεδόν ένα χρόνο πριν την τελική υπογραφή του (13-1-2013). Η τελική του μορφή, που διέφερε σε αρκετά σημεία από το σχέδιο, όσον αφορά την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, σημαντικό μέρος της οποίας αποδόθηκε τελικά στους Σχολικούς Συμβούλους, παρέμεινε, για μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΣτΕ, σύμφωνα με φήμες, ενώ ποτέ δεν κοινοποιήθηκε επίσημα η σύνθεση της ομάδας σύνταξής του, όπως και αυτής που συνέταξε το Ν. 4142/13.

Στο εκτεταμένο σώμα του Π.Δ. περιγράφονται λεπτομερώς και επακριβώς οι προς αξιολόγηση κατηγορίες, τα κριτήρια, οι δείκτες και οι ρουμπρίκες αυτών, ως κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, οι ακολουθούμενες προ και μετά αξιολογικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική και διενεργείται ανά τριετία υποχρεωτικά, ενώ προβλέπεται διαδικασία και όργανα ενστάσεων εκτός διοικητικής ιεραρχίας (ΕΑΕΕ, σύμφωνα με Ν. 4142.13) και δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης των προϊσταμένων από τους υφισταμένους τους με υποβολή έκθεσης που ο αποδέκτης «χρησιμοποιεί κατά την κρίση του».

Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αξιολογούνται σε πέντε κατηγορίες, ως εξής: i) Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, ii) Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, iii) Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, iv) Υπηρεσιακή συνέπεια και

επάρκεια και τέλος, v) Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Κάθε κατηγορία έχει διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας, ενώ αυτές εξειδικεύονται σε δεκαπέντε κριτήρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ποιοτικά ως ελλείψεις, επαρκείς, πολύ καλοί και εξαιρετικοί και τους αποδίδεται αριθμητική βαθμολογία σε εκατοστιαία κλίμακα, όπου ο χαρακτηρισμός «επαρκής» τοποθετείται στο 31 και άνω.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υπογραφή του Π.Δ. συμπίπτει με το πρώτο σχολικό έτος καθολικής και υποχρεωτικής εφαρμογής της ΑΕΕ των σχολικών μονάδων και ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι και η συμβολή τους στις διαδικασίες ΑΕΕ αυτών. Το γεγονός αυτό, που αποτελεί αυτονόητη διασύνδεση μεταξύ των επιμέρους υποσυστημάτων του συστήματος αξιολόγησης σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, αλλά πολύ περισσότερο από ένα κύμα φημών που διασπείρεται ταχύτατα στα σχολεία, «αποδείκνυε» τις προθέσεις του Υπουργείου να συνδέσει την ΑΕΕ με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και δι' αυτής με τις απολύσεις<sup>14</sup>.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες επιτέθηκαν βίαια τόσο στην υλοποίηση των διαδικασιών ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, εκδίδοντας σειρά ανακοινώσεων – ιδιαίτερα μετά τον Ιανουάριο του 2014 – όσο και αντιτάχθηκαν εξίσου βίαια στις διαδικασίες επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Αυτές, άρχισαν να υλοποιούνται στο τέλος Φεβρουαρίου, αρχικά με την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών (Περιφερειακοί Διευθυντές, Προϊστάμενοι Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντές Διευθύνσεων), συνεχίστηκαν με αυτές των Σχολικών Συμβούλων (Μάρτιος – Απρίλιος) και ολοκληρώθηκαν κυρίως με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων τον Ιούνιο του 2014, οπότε και κατατέθηκαν ψηφιακά οι πρώτες εκθέσεις ΑΕΕ του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας. Την υλοποίηση του Προγράμματος επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης στην Αξιολόγηση σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Π.Δ. 152/13 ανέλαβε το Ι.Ε.Π και η χρηματοδότησή τους έγινε μέσω ΕΣΠΑ. Λίγες μέρες μετά την ολοκλήρωσή της, ο νέος Υπουργός Παιδείας, κ. Α. Λοβέρδος, που έχει δηλώσει επανειλημμένα ότι η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση θα υλοποιηθεί κατά τα προβλεπόμενα, υπογράφει Υ.Α. σύμφωνα με την οποία ορίζεται η υλοποίηση της αξιολόγησης των Περιφερειακών, Προϊσταμένων Σχολικών Συμβούλων, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Διευθύνσεων εντός Αυγούστου και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων από

<sup>13</sup> Κάνοντας χρήση της διαφοράς μεταξύ των όρων “assessment” και “evaluation”, παρά το γεγονός ότι στα Ελληνικά αποδίδονται ακόμα και στη μετάφραση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2011) με τον όρο «αξιολόγηση», θα λέγαμε ότι συγκριτικά η Υ.Α. για τη γενίκευση της ΑΕΕ προβλέπει αξιολογικές διαδικασίες οιονεί «διαμορφωτικής» αξιολόγησης (assessment), ενώ ο Ν.4242/13 εμπεριέχει ρυθμίσεις που οδηγούν σε «τελική αξιολόγηση» (evaluation). Μια από αυτές είναι η δυνατότητα να χαρακτηριστεί στις ανάλογες εκθέσεις το έργο σχολικών μονάδων από τις ΕΑΕΕ ή Περιφερειών, Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικών δομών από τον ΑΔΙΠΠΔΕ ως θετικό, θετικό υπό όρους και αρνητικό.

<sup>14</sup> Αντίθετα από τα όσα θεωρούν οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, η προσμέτρηση των τεκμηρίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΕΕ μόνο κατά την αξιολόγησή τους από το διευθυντή του σχολείου («διοικητική αξιολόγηση»), και όχι υποχρεωτικά και κατά την αξιολόγησή τους από το Σχολικό Σύμβουλο, αποτελεί υστέρηση της επιβαλλόμενης διασύνδεσης μεταξύ των δύο υποσυστημάτων είναι σε βάρος των εκπαιδευτικών και κατά της ανάπτυξης δυναμικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

το Σεπτέμβριο και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών με «προτεραιότητα όσων καταθέσουν σχετικό αίτημα»<sup>15</sup>.

Παράλληλα, από τις αρχές του 2014 έχει τεθεί σε λειτουργία το MySchool, η νέα ψηφιακή πλατφόρμα απογραφής βασικών για την αξιολόγηση του συστήματος και τη διευκόλυνση των ενεργειών της διοίκησης, σε αντικατάσταση τους Survey, ενέργεια που υλοποιεί σχετικές προτροπές της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2011)<sup>16</sup>.

Τέλος, αξίζει να μνημονευτεί το στο μεσοδιάστημα από την ψήφιση του Ν.4024/11 έως και τον Ιούνιο του 2013 οι πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας είχαν εκφράσει σε σειρά συναντήσεων τους με το ΔΣ της ΠΕΣΣ την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν την εξαίρεση των εκπαιδευτικών από τις προβλεπόμενες για τους δ.υ. «ποσοστώσεις», μέσω της κατάθεσης αρχικά τροπολογίας και στη συνέχεια ανάπτυξης σχετικών νομοθετικών πρωτοβουλιών που θα είχαν ως αποτέλεσμα, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα τους, την αύξηση του διαμορφωτικού χαρακτήρα της εσωτερικής / ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και, ταυτόχρονα, την άμβλυνση των αντιδράσεων, αν όχι της οργανωμένης έκφρασης των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ως άτομα.

Όμως, αυτή η πολιτική επιδίωξη δεν κατέστη δυνατό να υλοποιηθεί μέχρι σήμερα κι έτσι η διαπλοκή των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με το σύστημα προαγωγής και την πιθανότητα απόλυσής τους δυσχεραίνει εξαιρετικά την υλοποίηση οποιασδήποτε μορφής και έκτασης αξιολογικής διαδικασίας. Και, βέβαια, αυτό ισχύει συνεκδοχικά με τις δυσχέρειες που δημιουργεί στο όλο εγχείρημα υλοποίησης αξιολογικών διαδικασιών στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η συνεχιζόμενη οικονομική και πολιτική κρίση και η συνεπαγόμενη αυτών καθίζηση των αμοιβών των εκπαιδευτικών και, συνακόλουθα, εξαφάνιση των πιθανοτήτων ανάπτυξης διαλόγου και εξεύρεση συναινέσεων σε οποιοδήποτε πρόβλημα.

Τριανταπέντε, λοιπόν, χρόνια μετά την διαταγή για άρση της σύνταξης ατομικών Εκθέσεων αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, το 1980 από τον τότε Υφυπουργό Παιδείας, κ. Βασίλη Κοντογιαννόπουλο, που προκλήθηκε από την πίεση των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, και κυρίως της ΔΟΕ, και αποσκοπούσε στην ριζική αναμόρφωση του θεσμού της Επιθεώρησης και την δημιουργία ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιολόγηση εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενο και μέγιστο διακύβευμα των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών που ασκούνται στην Ελλάδα.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση οποιασδήποτε δραστηριότητας των δημοσίων θεσμών στην Ελλάδα έρχεται σε δομική αντίθεση με βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος, όπως αυτό συγκροτήθηκε, αναπτύχθηκε και λειτούργησε από τη δημιουργία της χώρας μέχρι και το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, που αποτελεί απόκοτο τόσο διεθνών συνθηκών όσο και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ελληνικού πολιτικού συστήματος και του τρόπου λειτουργίας του δημόσιου τομέα της χώρας.

Συνακόλουθα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διά της Επιθεώρησης και της μεθόδου σύνταξης ατομικών και μόνο εκθέσεων, λειτούργησε απρόσκοπτα μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '80, κυρίως ως μέθοδος αποκλεισμού των «μη ημετέρων» από την ανάδειξη τους σε θέσεις στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, που μέχρι το 1974 απέκλειε εξ' ορισμού μεγάλα στρώματα πληθυσμού από το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Η αντίληψη για το «ακατανόητο» της αξιολόγησης ή της αποκλειστικής και μόνο χρήσης της για «πολιτικούς λόγους», εντάθηκε μετά τη μεταπολίτευση λόγω του πνεύματος λαϊκισμού, που κυριάρχησε πλήρως σε συνθήκες μετατροπής του κράτους αρχικά από «μονοκομματικό», σε «δικομματικό» μετά το '81 και στη συνέχεια σε «διακομματικό», παραμένοντας όμως σταθερά κομματικά ελεγχόμενο. Με άλλα λόγια, η δυσφήμιση και καταδίκη του θεσμού της Επιθεώρησης και της σύνταξης ατομικών εκθέσεων είχε ως συνακόλουθο την δυσφήμιση του συνόλου των διαδικασιών αξιολόγησης στο φαντασιακό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ως ιστορικό «απολίθωμα», ελλείψει κατανόησης της όποιας χρησιμότητάς της.

Παράλληλα, η ένταση του λαϊκισμού συνέβαλε στην άρση της όποιας ορθολογιστικής διαχείρισης των διαχρονικά ισχνών inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην απουσία θέλησης για την άσκηση στοιχειώδους έστω ελέγχου των outputs αυτού, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται σταδιακά η επέκταση της έννοιας της αξιολόγησης ως αποκλειστικά «ατομική-υπηρεσιακή» σε ό,τι προσδιορίζεται ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά τη δεκαετία του '80 και φαίνεται ότι υπάρχει μια μορφή συναίνεσης για την αξιολόγησή του, που είναι όμως καθαρά θεωρητικού χαρακτήρα και δεν προσλαμβάνει ποτέ πρακτικά περιεχόμενα.

Η κατάσταση που δημιουργήθηκε, σε συνδυασμό με τα κυριότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος – όπως είναι ο απόλυτα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του και η διαχρονική αδυναμία οργάνωσης διαλόγου και λήψης συναινετικών αποφάσεων – νοσηματοδότησε ακόμα και αυτή την έννοια της μεταρρύθμισης. Έτσι, αυτή συλλαμβάνεται στη συγκεκριμένη συγκυρία είτε ως άλογη διαδικασία

<sup>15</sup> Το έγγραφο (Α-71/115305/Δ2-22-07-2014) είδε το φως της δημοσιότητας στις 31-7-2014 μέσω της δημοσίευσής του της σελίδας κοινωνικής δικτύωσης του αιρετού του ΚΥΠΣΕ, Μπράτη Δ. (<https://www.facebook.com/d.mpratis>).

<sup>16</sup> Έτσι, σε εκκρεμότητα βρίσκονται εκπαιδευτικές πολιτικές που συνδέονται με την αλλαγή σε βάθος του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης τους εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και επαναπροσδιορισμός του χάρτη και αριθμού των σχολικών μονάδων της χώρας («συγχωνεύσεις»). Χωρίς την υλοποίηση των δύο αυτών πολιτικών στην κατεύθυνση της μείωσης τους αριθμού των σχολικών μονάδων και αύξησης της αυτονομίας τους και του δυναμικού της, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα παραμένει, παρά τις διεθνείς προτροπές υπερβολικά συγκεντρωτικό και οι σχολικές τους μονάδες θα έχουν, όπως και σήμερα, ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης της δυναμικής και αυτονομίας τους.

κατανομής των πόρων, προς όφελος κυρίως των «ποσοτικών» χαρακτηριστικών του συστήματος (αύξηση αριθμού σχολικών μονάδων και διορισμού εκπαιδευτικών) είτε ως συνολική ανατροπή του «καπιταλιστικού χαρακτήρα» του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, και στις δύο περιπτώσεις διαφεύγει από το ενδιαφέρον των κοινωνικών υποκειμένων το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει πρωτίστως με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων και ότι ο βαθμός επίδρασης των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών σε αυτές τις κατευθύνσεις είναι δυνατό να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί επιστημονικά.

Πολύ περισσότερο, σε αυτό το κλίμα, απουσιάζει η άποψη ότι οι δύο – κατά γενική ομολογία – σημαντικότεροι παράγοντες για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και το κλίμα της σχολικής μονάδας, πρέπει να αξιολογούνται με κάποιο τρόπο (εσωτερικά ή εξωτερικά), λόγω της αποφασιστικής σημασίας τους.

Δεν είναι λοιπόν, τυχαίο ότι το σύνολο των προσπαθειών για την συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως και το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, είτε παραμένουν σε επίπεδο προθέσεων (σχέδια Π.Δ.), είτε ακόμα και όταν ψηφίζονται από τη Βουλή ή αποκτούν άλλη νομική διάσταση (Π.Δ. και Υ.Α.) παραμένουν ανενεργά.

Η συνθήκη αυτή επέτεινε την έλλειψη στοιχειώδους κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία ως μέρος του «έθους» (Bourdieu, 2014), διαχέεται στο σύνολο των αξιολογικών δραστηριοτήτων που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί<sup>17</sup>. Επιπλέον τούτου, δημιούργησε την εντύπωση, στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ότι οποιαδήποτε επιχείρηση υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικών με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση εύκολα θα ματαιώνεται στην «πράξη» λόγω της κάθεται αντίδρασης των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και της υποταγής των πολιτικών ηγεσιών στην όλο και μεγαλύτερη δύναμη επιρροής τους. Επιρροή που δεν περιορίζεται όπως είναι αναμενόμενο σε συνθήκες δημοκρατικού πολιτεύματος σε αυτή που ασκούν τα άτυπα και τυπικά συνδικαλιστικά δίκτυα στα πολιτικά κόμματα και ιδιαίτερα στα λεγόμενα «κόμματα εξουσίας», αλλά εντείνεται από την εμπλοκή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών (αιρετοί) στην λειτουργία της Διοίκησης της εκπαίδευσης και διαμέσου αυτής στην λήψη μικροαποφάσεων που επηρεάζουν αποφασιστικά την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (διορισμοί, τοποθετήσεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις, ωράρια εργασίας, ποινές, προαγωγές, μονιμοποίηση).

Τη συγκεκριμένη δυναμική, που έχει αποκτήσει το εκπαιδευτικό «πεδίο» (Bourdieu, 2014) για σχεδόν τέσσερις δεκαετίες, θα διαταράξει η, πολλαπλού χαρακτήρα, κρίση που ξεσπά το 2009 και γίνεται απολύτως αισθητή στις αρχές του 2010 με την ένταξη της χώρας σε εποπτεία από την τρόικα, κρίση που αποτελεί μετωνυμία ουσιαστικά της χρεωκοπίας και πάραυτα μετατράπηκε και σε κρίση νομιμοποίησης του ελληνικού πολιτικού συστήματος.

Σε περίοδο βαθιάς κρίσης, λοιπόν, και με ό,τι αυτή συνεπάγεται για την επιδείνωση των χαρακτηριστικών του πολιτικού και εκπαιδευτικού συστήματος (η αδράνεια αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό των συστημάτων), επιχειρείται αναδιάρθρωσης του δημόσιου τομέα διαμέσου πολιτικών αξιολόγησης στόχων, διαδικασιών και παραγόντων διαμόρφωσης του παραγόμενου έργου σε όλες τις εκφάνσεις λειτουργίας του. Έτσι, ως μέρος αυτών των πολιτικών, επιβάλλεται και η υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών ελέγχου και αξιολόγησης και στην Εκπαίδευση, που θα εξειδικευτεί σε αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών σε συνθήκες πιεστικών χρονικών προθεσμιών και, κυρίως, δραματικής μείωσης των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και στην Εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη συγκυρία η άποψη που αναπτύσσεται μετά την ένταξη της χώρας στην ΕΕ και θεωρεί ότι οι μεταρρυθμίσεις κάθε μορφής επιβάλλονται «έξωθεν» και αποτελούν το τίμημα «απολαβών» που σχετίζονται με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, όχι μόνο θα ενισχυθεί αλλά και θα αντιστραφεί ως προς το δεύτερο σκέλος της: τώρα βιώνονται ως «τιμωρία». Σε αυτό το κλίμα η επιχείρηση υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση φορτίζεται πλήρως αρνητικά και όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά για όσους καλούνται να την υλοποιήσουν.

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε αποφασιστικά το γεγονός ότι – επί της ουσίας και αν εξαιρεθεί το Πρόγραμμα ΑΕΕ – οι διαδικασίες θεσμοθέτησης ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, ξεκινούν μετά την ψήφιση του Ν.4142/13 και δεν εκδηλώνονται με την ψήφιση ενός ενιαίου και διακριτού εκπαιδευτικού νόμου, αλλά ως πολιτικές που απορρέουν από αυτόν, νόμο που για πρώτη φορά προβλέπει ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή τους, ακολουθεί τα προβλεπόμενα για τους λοιπούς δ.υ., αυξάνει τους προς κατάληψη βαθμούς (100%) και το απαιτούμενο για αυτό χρόνο (150%) και επιβάλλει «ποσοστώσεις» κατά την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό. Με άλλα λόγια, αποτελεί πρωτίστως μέθοδο περιορισμού των απαιτούμενων δημόσιων δαπανών για μισθούς δ.υ. και, επιπλέον, συνοδεύεται από σημαντική μείωση των υπαρχόντων.

Έτσι, σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών, παρά το βαρύ πολιτικό κλίμα που επικρατεί, επιχειρείται όχι μόνο η θεσμοθέτηση αλλά για πρώτη φορά η υλοποίηση ενός εθνικού και ολοκληρωμένου συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εξωτερικής

<sup>17</sup> Καταθέτουμε εδώ την υπόθεση εργασίας ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών έδρασε καταλυτικά στην εμπειρικά διαπιστούμενη ανοδική τάση του Μ.Ο. της βαθμολογίας που λαμβάνουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς και στην εξάλειψη του θεσμού της επανάληψης τάξης στο δημοτικό σχολείο.

αξιολόγησης εκπαιδευτικών πολιτικών, εκπαιδευτικών δομών και σχολείων, καθώς και εσωτερικής / ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι διαδικασίες θεσμοθέτησης και πολύ περισσότερο η υλοποίηση του συστήματος αυτό, παρά το γεγονός ότι πραγματώνεται σε ένα εντελώς διαφορετικό πολιτικό περιβάλλον, ενσωματώνει προηγούμενα χαρακτηριστικά των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών (κατά τη φράση: «ο νεκρός αρπάζει τα πόδια του ζωντανού») και από την άλλη προτροπές διεθνών οργανισμών – όπως αυτές που εμπεριέχονται στην Έκθεσή του ΟΟΣΑ (2011) – εξαιρουμένης της σύνδεσης της αξιολόγησης με τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πάγια χαρακτηριστικά των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών ανιχνεύονται τόσο στις παρατηρούμενες «καθυστερήσεις», όσο και στην έλλειψη στοιχειώδους διαλόγου και επίτευξης συναίνεσης, μακροχρόνιου σχεδιασμού, καθώς και πρόβλεψης περιόδου μεταβατικής/δοκιμαστικής λειτουργίας του συστήματος, ενώ οι συστάσεις των διεθνών οργανισμών στην άσκηση ελέγχου των βασικών μεγεθών του συστήματος in vivo, διαμέσου της ανάπτυξης ή ενοποίησης ψηφιακών συστημάτων (survey, mySchool) και της ΑΕΕ και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Η ανάλυση που προηγήθηκε μας οδηγεί στη θέση ότι η υλοποίηση του εν τη γενέσει εθνικού συστήματος Αξιολόγησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Εκπαιδευτικού Έργου των δομών και των σχολικών της μονάδων, καθώς και των Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή θα εξαρτηθεί μεσοπρόθεσμα από την μορφή που θα λάβουν οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας και το βαθμό που θα αποκατασταθεί η σταθερότητα του πολιτικού συστήματος και η νομιμοποίησή του στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών και πολύ λιγότερο από την αποδοχή του ή μη από τη εκπαιδευτική κοινότητα.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, και παρά το γεγονός ότι το σύστημα αξιολόγησης έχει νομοθετηθεί και η υλοποίησή του έχει ξεκινήσει, μόνο μετά την πλήρη εφαρμογή του για ικανό χρονικό διάστημα θα είμαστε σε θέση να γνωρίσουμε το σύνολο των διαστάσεών του, καθώς και το βαθμό επιτυχίας του, γιατί όπως διατυπώθηκε ήδη τον 16ο αιώνα: *tantum scis, quantum operatis*, γνωρίζουμε τόσα, όσα θέτουμε σε πράξη (Κονδύλης, 2012).

#### 4. ΠΗΓΕΣ

Αξελός Κ. (2010). *Η μοίρα της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Νεφέλη.  
 Bourdieu P. (2014). *Διανοητής, ακαδημαϊκός και φιλόσοφος*. Διαθέσιμο στο: <http://www.tvxs.gr/news/σαν-σήμερα/pierre-bourdieu-διανοητής-ακαδημαϊκός-και-φιλόσοφος>  
 Δημαράς Α. (1973-1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε I, II*. Αθήνα: Εστία.  
 Δημαράς, Α. και Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.  
 ΔΟΕ (1993). *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΔΟΕ.  
 Gurria, A. (2011). *Education reform: a priority for a better future*. Διαθέσιμο στο

<http://www.oecd.org/greece/educationreformpriorityforabetterfuture.htm>  
 Καρζής, Φ. (2014). Με καταλύτη τον εξωτερικό δανεισμό. *Χρόνος*, 15. Διαθέσιμο στο <http://www.chronosmag.eu/index.php/s-1109.html>  
 Κάρμας, Κ. (1995). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.  
 Καστοριάδης, Κ. (1974). *Φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος.  
 Κονδύλης, Π. (2012). *Η κριτική της μεταφυσικής στη νεότερη σκέψη*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακής Εκδόσεις Κρήτης  
 Κονδύλης, Π. (2007). *Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού: από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.  
 Legrand, L. (1995). *Les politiques de l' education*. Paris: PUF  
 MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education – Education International  
 Μαραβέλιας, Π. (2014). Μελανό κεφάλαιο της μεταπολίτευσης. *Καθημερινή*, 20/07/2014. Διαθέσιμο στο <http://www.kathimerini.gr/776979/opinion/epikairothta/politikh/melano-kefalaiio-thsmetapoliteyshs>  
 Μαυρογορδάτος, Γ. (1988). *Μεταξύ πιτυοκάμπη και προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσεύς  
 Μηλιός, Γ. Δ. (1981). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αγώνας  
 OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>  
 Ομάδα Εργασίας (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ  
 Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Εισήγηση για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διογένης  
 Σαλτερής, Ν. (1998). *Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία: Ελλάδα 1974-1989*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10191#page/4/mode/2up>.  
 Σαλτερής, Ν. (2001). Ελληνικό σχολείο και μεταρρύθμιση: το γραφειοκρατικό νεφέλωμα. *Κυριακάτικη Αυγή*, 26/08/2001. Διαθέσιμο στο [http://www.nsalteris.gr/perioxomenamenou/bibliaarthragiaekpedeusi/athrografia/arthra\\_dimosieymena/elliniko\\_sxoleio.htm](http://www.nsalteris.gr/perioxomenamenou/bibliaarthragiaekpedeusi/athrografia/arthra_dimosieymena/elliniko_sxoleio.htm)  
 Σαλτερής, Ν. (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από τη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό. *Νέα Παιδεία*, Ιούλιος.  
 Σαλτερής Ν. (2006). Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο

*Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Άρτα, 1-3.12.2006

Φωτιάδη, Ι. (2014). Έλληνες καχύποπτοι φτιάχνουν νέους «μύθους». *Καθημερινή*, 18/07/2014. Διαθέσιμο στο

<http://www.kathimerini.gr/776648/article/epikairothta/ellada/ellhnes-kaxyropatoi-ftiaxnoynneoys-my8oys>



# ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ

**Ιωάννης Ε. Γιαννικόπουλος**  
2ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας

**Διονύσιος Σ. Γουβιάς**  
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

## Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στοχεύει ή οφείλει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και στην αποτελεσματικότητα του έργου της. Στην Ελλάδα, η υπάρχουσα κατάσταση σηματοδοτείται από την έλλειψη αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι απόψεις και οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης ποικίλουν και δημιουργούν ερωτηματικά. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους, λίγο πριν από την αναμενόμενη εφαρμογή της μετά από πολλά χρόνια απουσίας της. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Την αποδέχονται περισσότερο ως ανατροφοδότηση και βελτίωση, ενώ θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ο προτιμότερος τρόπος αξιολόγησής τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Αξιολόγηση, εκπαίδευση, στάσεις.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει συχνά την παιδαγωγική σκέψη και όλους όσους ασχολούνται με τις διάφορες μορφές εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δημιουργώντας πολλά ερωτηματικά για το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος της αξιολόγησης, τι πρέπει να αξιολογείται, ποιος πρέπει να αξιολογεί, πότε πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση και άλλα πολλά ερωτήματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Το σύστημα αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών είναι ο καθρέφτης κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ο τρόπος με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται αποτελεί την ίδια την προσωπικότητα της εκπαίδευσης ως συνόλου, αφού δείχνει την πραγματική αξία ή απαξία όλων των εμπλεκόμενων (Πασιαρδής, 1996).

Στην Ελλάδα, μετά την κατάργηση των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα, καθώς οι αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών και κυρίως των συνδικαλιστικών οργανώσεων ανάγκασε τις εκάστοτε κυβερνήσεις να υποχωρούν λόγω του πολιτικού κόστους, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013/ΦΕΚ240, «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), έφερε για άλλη μία φορά το θέμα στο προσκήνιο και η ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. παρά τις αντιδράσεις που εξακολουθούν να υπάρχουν αναφέρει ότι πρόκειται να εφαρμοστεί μέσα στο 2014. Η αξιολόγηση αυτή θα συνδεθεί με τη μισθολογική-βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αυτό έχει προκαλέσει ακόμα μεγαλύτερες αντιδράσεις.

Αντικείμενο αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας απέναντι στην αξιολόγησή τους. Η έρευνα αυτή είναι επίκαιρη και σημαντική, καθώς μπορεί να αναδείξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησής τους, λίγο πριν από την εφαρμογή της αξιολόγησης, μετά από πολλά χρόνια απουσίας της. Επίσης, είναι μοναδική, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά άλλη έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα στο συγκεκριμένο νομό. Εκφράζεται η ευχή να χρησιμεύσει σε όλους τους φορείς που ασκούν διοίκηση της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, ώστε, μέσα από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, να εφαρμοστεί η αξιολόγηση με τρόπο που να είναι αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα και με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Πιο συγκεκριμένα ως βασικοί στόχοι της έρευνας τέθηκαν:

α) Η διερεύνηση για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά ή θετικά προσκείμενοι απέναντι στην αξιολόγησή τους, β) Κατά πόσο παίζει ρόλο το φύλο στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, γ) Κατά πόσο παίζει ρόλο η ηλικία στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, δ) Κατά πόσο παίζει ρόλο η θέση εργασίας στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, ε) Κατά πόσο σχετίζονται οι επιπλέον σπουδές με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, στ) Ποιες οι πιθανές μορφές αξιολόγησης που θεωρούνται κατάλληλες από τους εκπαιδευτικούς, ζ) Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλους για να τους αξιολογήσουν, η) Η διαπίστωση των διδακτικών- παιδαγωγικών ικανοτήτων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογούνται και θ) Η εξέταση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και η διερεύνηση για ύπαρξη πιθανής σχέσης της ενημέρωσή τους με τη στάση τους για την αξιολόγηση.

### 2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα - Υποθέσεις της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- 1) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης.
- 2) Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.
- 3) Ο παράγοντας της ηλικίας σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.
- 4) Ο παράγοντας της θέσης εργασίας σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.
- 5) Ο παράγοντας των επιπλέον σπουδών σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.
- 6) Ποιες μορφές-μεθόδους αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλες για να αποτιμήσουν το έργο τους.
- 7) Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλους για να τους αξιολογούν.
- 8) Ποιες διδακτικές-παιδαγωγικές ικανότητες τους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογούνται.
- 9) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι ενημερωμένοι απέναντι στην αξιολόγηση και ποια η σχέση της ενημέρωσης με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

Από τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν παραπάνω διατυπώθηκαν και οι παρακάτω υποθέσεις.

Έτσι αναμένεται ότι :

- 1) Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα συστήματος αξιολόγησης αναμένονται αρνητικές.
- 2) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να μην παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.
- 3) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να μην παρουσιάζει διαφορές ως προς την ηλικία.
- 4) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να παρουσιάζει διαφορές ως προς την θέση που κατέχουν στην εκπαιδευτική μονάδα.
- 5) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να παρουσιάζει διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιπλέον σπουδές και αυτών που δεν έχουν.
- 6) Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να μην θεωρούν ως πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης την εξωτερική αξιολόγησή τους.
- 7) Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να θεωρούν ως κατάλληλους για να τους αξιολογούν το διευθυντή του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο.
- 8) Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να θεωρούν ότι πρέπει περισσότερο να αξιολογείται η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.
- 9) Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να μην θεωρούν πως είναι αρκετά ενημερωμένοι απέναντι στην αξιολόγηση και αυτό να συνδέεται με την αρνητική τους στάση.

### 2.3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δασκάλους σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Η δειγματοληψία είναι απλή και τυχαία και έγινε με βάση της σχολικές μονάδες, οι οποίες επιλέχθηκαν από τον πίνακα τυχαίων αριθμών του Faverge (1971). Κατά την διαδικασία απορρίφθηκαν μόνο τα δυσπρόσιτα σχολεία του νομού. Στις σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε όλους τους/τις δασκάλους/ες των συγκεκριμένων σχολείων. Μοιράστηκαν συνολικά 268 ερωτηματολόγια σε 28 σχολεία από τα 104 του Νομού Ηλείας και επιστράφησαν 220 έγκυρα ερωτηματολόγια.

### 2.4. Το εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι δανεισμένο από το βιβλίο της Καπαχτή (2008), η οποία διενήργησε έρευνα για τις στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο καθώς είχε δοκιμαστεί η αξιοπιστία του. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε και η άδεια της ερευνήτριας, η οποία ανταποκρίθηκε θετικά. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αφού τροποποιήθηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, δόθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την διαπίστωση λαθών και επιπλέον προτάσεων. Ωστόσο δεν

υπήρξε κάποια αλλαγή στο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί καθώς δεν διαπιστώθηκε κάποιο λάθος-παράλειψη.

Όπως αναφέρει και η Καπαχτού (2008), το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στο πρώτο μέρος του κλειστού τύπου ερωτήσεις, που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Στη συνέχεια το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 48 δηλώσεις σχετικές με την αξιολόγηση. Όλες οι δηλώσεις απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert ενώ εννοιολογικά χωρίζονται σε πέντε θέματα: α) η έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της, β) τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που πρέπει να αξιολογούνται, γ) κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετάσχουν στο έργο της αξιολόγησης, δ) μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ε) βαθμός ενημέρωσης για θέματα αξιολόγησης.

### 2.5. Συλλογή δεδομένων της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ιδιοχειρώς σε έντυπη μορφή σε όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας δασκάλων, με ομαδική χορήγηση στις σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν. Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις 11 Μαρτίου 2013 και τελείωσε με την συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων στις 22 Απριλίου 2013. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 17.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα του ερευνητικού μέρους βρήκαμε ότι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης είναι κυρίως αρνητική καθώς το 67,3% των εκπαιδευτικών τουλάχιστον συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του ενώ το 19,5% έχει ουδέτερη άποψη. Ακόμα μόνο το 27,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του ενώ το 26,4% έχει ουδέτερη άποψη. Το 49,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού ενώ το 24,7% έχει ουδέτερη άποψη. Επιπρόσθετα το 27,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενώ το 35,5% έχει ουδέτερη άποψη. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν και θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση καθώς το 45% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης ενώ το 27,3% έχει ουδέτερη άποψη. Επίσης το 42,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει το δικαίωμα να αξιολογεί ενώ το 26,9% έχει ουδέτερη άποψη.

Για τον έλεγχο της υπόθεσης αν οι παράγοντες του φύλου, της θέσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, των επιπλέον σπουδών και της ηλικίας διαφοροποιούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση,

χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο Mann Whitney και Kruskal Wallis (τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, η κανονικότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με τον έλεγχο Shapiro Wilk). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση. Επιπλέον σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ηλικιακών κατηγοριών σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση. Όμως βρέθηκε ότι η θέση στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

Ως προς τις μορφές-μεθόδους αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες για την αποτίμηση του έργου τους βρέθηκε ότι είναι ελαφρώς αρνητικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση και θετικοί απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα ως προς την εξωτερική αξιολόγηση βρήκαμε το 78,6% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του (ουδέτερη άποψη 11,8%), η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης από το 27% (ουδέτερη άποψη 27,5%), το 6,8% θεωρεί ότι η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος (ουδέτερη άποψη 13,2%), το 32,9% θεωρεί η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές (ουδέτερη άποψη 36,5%), το 31,4% θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους (ουδέτερη άποψη 38,6%).

Ως προς την εσωτερική αξιολόγηση βρήκαμε το 78,2% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές (ουδέτερη άποψη 15,9%), το 68,6% θεωρεί ότι η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση (ουδέτερη άποψη 21,4%), το 18,8% θεωρεί ότι η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης (ουδέτερη άποψη 26,5%), το 18,7% θεωρεί τα τεστ επίδοσης των μαθητών απαραίτητα στην αξιολόγηση (ουδέτερη άποψη 26%).

Επιπρόσθετα ως προς την καταλληλότητα των μεθόδων αξιολόγησης γενικότερα βρήκαμε το 89,1% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής (ουδέτερη άποψη 6,4%), το 49,7% θεωρεί ότι η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθυντής σχολικής μονάδας, σύμβουλος κ.α.), (ουδέτερη άποψη 28,8%) και το 28,3% θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο (ουδέτερη άποψη 28,3%).

Στο ερώτημα ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλους για να τους αξιολογούν βρήκαμε το 41,8%

των εκπαιδευτικών να θεωρεί κατάλληλο για αξιολογητή τον σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή (25,9% έχει ουδέτερη άποψη). Το 41,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (ουδέτερη άποψη 34,5%), ακολουθεί με 18,8% η επιτροπή πανεπιστημιακών (ουδέτερη άποψη 23,9%), έπεται η επιτροπή Υ.ΠΑΙ.Θ.ΠΑ με 16,9% (ουδέτερη άποψη 19,2%), στη πέμπτη θέση ο προϊστάμενος διευθυντής με 7,8% (ουδέτερη άποψη 25,9%) και στη τελευταία θέση με 3,7% έχουμε το Π.Υ.Σ.Π.Ε. (ουδέτερη άποψη 20,9%).

Ως προς τις διδακτικές-παιδαγωγικές ικανότητες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογούνται βρήκαμε το 83,7% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι η διδακτική και η παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται να βάση την μεταδοτικότητα του (το 10,5% έχει ουδέτερη άποψη), ακολουθεί με 83,6% η ενεργοποίηση των μαθητών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (το 9,5% έχει ουδέτερη άποψη), έπεται με 44% η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας (το 32,3% έχει ουδέτερη άποψη), στη τέταρτη θέση έχουμε με 65,4% τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (23,2% έχει ουδέτερη άποψη) και στη τελευταία με 60,9% την δυνατότητα του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (το 21,4% έχει ουδέτερη στάση).

Τέλος για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι ενημερωμένοι απέναντι στην αξιολόγηση βρέθηκε ότι το επίπεδο ενημέρωσής τους αξιολογείται ως μέτριο από τους ίδιους (M.T=2,81). Να επισημανθεί ακόμα ότι ως πρώτη πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους είναι το διαδίκτυο (M.T=3,66) και οι συζητήσεις με συναδέλφους (M.T=3,62), ακολουθούν τα βιβλία και άρθρα (M.T=3,03), έπονται οι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς (M.T=2,33) και στο τέλος έχουμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια (M.T=2,07).

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Για μια αποτελεσματική εφαρμογή της όμως είναι αναγκαία η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων αλλά και η πολιτική βούληση. Η αξιολόγηση οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος και να μη χρησιμοποιείται με στόχο τον έλεγχο ή την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή τους. Πρέπει να αποτελεί μια βαθύτατα συμμετοχική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση, αποσυνδεδεμένη από το στείο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό έλεγχο, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτονομίας τους εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη των στόχων ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης είναι κυρίως αρνητική, καθώς ένα μεγάλο

ποσοστό συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό συμφωνεί ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του. Η ελαφρώς θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση συνδέεται περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Συνεπώς, η ερευνητική μας υπόθεση για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση επαληθεύεται. Λόγω της εσφαλμένης εφαρμογής της αξιολόγησης στο παρελθόν και κυρίως λόγω της επικείμενης εφαρμογής της, σύμφωνα με την οποία αυτή θα συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει ο Νόμος 4024/2011 και το Ενιαίο Μισθολόγιο-Βαθμολόγιο, κάνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν μια αρνητική κυρίως στάση. Οι εκπαιδευτικοί ίσως εκφράζουν την άρνηση και τη φοβία τους για τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση αλλά και τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετήσει.

Επιπλέον, για το ερώτημα αν ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, βρήκαμε ότι δεν υπάρχει καμία είδους στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι γυναίκες είτε άνδρες, έχουν την ίδια στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους. Επομένως, η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται, αφού η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση δεν παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Όσον αφορά το ερώτημα για το εάν ο παράγοντας της ηλικίας διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση βρήκαμε ότι δεν υπάρχει καμία είδους στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα αυτόν.

Όμως βρήκαμε ότι η θέση στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές και των εκπαιδευτικών χωρίς επιπλέον σπουδές για το αν η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Το ίδιο συμπέρασμα ισχύει για τους διευθυντές ή προϊστάμενους με τους εκπαιδευτικούς. Όμως οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές ή διευθυντές/προϊστάμενοι θεωρούν, σε στατιστικά υψηλότερο επίπεδο έναντι των εκπαιδευτικών που στερούνται των παραπάνω, ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει το δικαίωμα να αξιολογεί, η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του και ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης. Επομένως οι ερευνητικές μας υποθέσεις επαληθεύονται, καθώς ο παράγοντας της θέσης και των επιπλέον σπουδών συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

Ως προς τις μορφές – μεθόδους αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες για την αποτίμηση του έργου τους, βρέθηκε ότι είναι ελαφρώς αρνητικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση και θετικοί απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να μη θεωρούν ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης την εξωτερική αξιολόγηση τους.

Στο ερώτημα ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλους για να τους αξιολογούν βρέθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλο αξιολογητή το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή, ενώ ακολουθεί ο σχολικός σύμβουλος, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί τον θεωρούν κατάλληλο να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, τείνει να επαληθευτεί η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλο αξιολογητή το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο. Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν να εκφράσουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ως κατάλληλους για αξιολογητές το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο, αφού ήδη έχουν εκφράσει μια αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους. Πιθανόν η όποια θετική τους στάση να συνδέεται με τον βοηθητικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα του διευθυντή και κυρίως του σχολικού συμβούλου.

Στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις διδακτικές-παιδαγωγικές ικανότητες τις οποίες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογούνται βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του. Η ερευνητική μας υπόθεση και εδώ επαληθεύεται αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να αξιολογείται η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μεταδίδει το περιεχόμενο της μάθησης μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες των μαθητών του να κατανοήσουν το μάθημα. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα και αποτελεσματικές τεχνικές, τόσο στη γλωσσική όσο και στη μη γλωσσική επικοινωνία (Walklin, 1990).

Επιπρόσθετα, ως προς το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι ενημερωμένοι απέναντι στην αξιολόγηση, βρέθηκε ότι το επίπεδο ενημέρωσής τους αξιολογείται ως μέτριο από τους ίδιους. Αξίζει να επισημανθεί ακόμα ότι ως πρώτη πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους είναι το διαδίκτυο και οι συζητήσεις με συναδέλφους. Το ερευνητικό μας ερώτημα επαληθεύεται ως προς το ήμισυ, καθώς οι εκπαιδευτικοί να μην θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι απέναντι στην αξιολόγηση, αλλά αυτό δεν φαίνεται να συνδέεται με την αρνητική τους στάση, καθώς δεν βρέθηκε κάποιου είδους συσχέτιση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών με τη στάση που έχουν απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Είναι πιθανό ότι η ενημέρωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση, που δεν επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγησή τους, να οφείλεται σε έντονα στερεότυπα του παρελθόντος ότι δε χρειάζεται αξιολόγηση ή στο ότι μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί έχουν «εκπαιδευτεί» από το σύστημα να μην αξιολογούνται. Ίσως η υπάρχουσα ενημέρωσή τους στα θέματα της αξιολόγησης να μην επαρκεί ή να μην έχουν ακόμα ωριμάσει οι συνθήκες, ώστε να αποδεχθούν την κατάσταση σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013/ΦΕΚ240, «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» που πρόκειται να εφαρμοστεί, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι έρχονται σε αντίθεση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ως προς την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης και πόσο μάλλον όταν αυτό θα συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική τους εξέλιξη. Εξάλλου, η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που προωθείται μέσω του Προεδρικού Διατάγματος δε συνάδει με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για μορφές-μεθόδους εσωτερικής αξιολόγησης που θα υπηρετούν το βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στο Π.Δ. ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και κυρίως του σχολικού συμβούλου είναι καθοριστικός για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από την έρευνα προέκυψε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δείχνουν να προτιμούν την αξιολόγησή τους από το διευθυντή του σχολείου και από το σχολικό σύμβουλο. Ο ανατροφοδοτικός και εποπτικός χαρακτήρας όμως του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με το Π.Δ., εξελίσσεται σε ένα «νέο επιθεωρητή», από τον οποίο θα κρίνεται σε μεγάλο βαθμό η εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Οι συνέπειες από τις στάσεις που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου ίσως είναι καταστρεπτικές για το ρόλο που υπηρετούσε ο θεσμός αυτός τα προηγούμενα χρόνια, αν οι εκπαιδευτικοί δεν αποδεχτούν το νέο ρόλο του.

Εν κατακλείδι, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρκετές επιφυλάξεις απέναντι στην αξιολόγησή τους. Η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να λειτουργήσει και να εφαρμοστεί σωστά όταν επιβληθεί από την πολιτεία. Αντίθετα, η πολιτεία οφείλει να λάβει υπόψη τους εκπαιδευτικούς και κατά τον σχεδιασμό αλλά και κατά την εφαρμογή του. Ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και η πολιτεία οφείλει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα αυτοαξιολόγησης, καθώς και να καλλιεργήσει κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, ώστε να αρθούν τα εμπόδια που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν με τον κακό-τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Στο σημείο αυτό προτείνεται ως χρήσιμο και ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές θα διαμορφωθούν μετά την αναμενόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης σύμφωνα με το

Π.Δ., ώστε να υπάρξει σύγκριση ανάμεσα στις στάσεις που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί μετά την καθολική εφαρμογή της.

## 5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς του Νομού Ηλείας που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Faverge, J.M. (1971). *Methodes statistiques enpsychologie appliquee*. Paris: P.U.F.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε στις 20.09.2013, από [http://www.pischools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pischools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Walklin, L. (1990). *Teaching and Learning in Further Education*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013/Φ.Ε.Κ. 240 Νόμος 4024/2011

# Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**Κωνσταντίνος Καλέμης**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

**Άννα Κωσταρέλου**

1ο Δημοτικό Σχολείο Κρυονερίου

**Μαρία Γεωργοπούλου**

Εκπαιδευτική Ερευνήτρια

## Περίληψη

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία που αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες είτε σε ευρεία έκταση είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων. Ένας από τους σκοπούς του θεσμού αυτού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς που, από έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω μηχανισμοί διέπονται από προϋποθέσεις και η όλη διαδικασία περιλαμβάνει, συνάμα, παράγοντες που δρουν κατασταλτικά προς τα αναπτυξιακά οφέλη με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κού, κουλτούρα σχολικής μονάδας, πορτραίτο σχολικής μονάδας.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια πολλές μεταρρυθμίσεις, σε όλες τις βαθμίδες του από την πρωτοβάθμια μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση. Είναι επίσης παραδεκτό, ότι μεγάλο μέρος των αλλαγών αυτών έγιναν κάτω από την οικονομική πίεση της εποχής χωρίς σχεδιασμό. Παράλληλα, κοινή παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό αναπτυξιακό μοχλό σε μια χώρα, αφού έχει ουσιώδεις προεκτάσεις στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των πολιτών της. Κάθε

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

μεταρρύθμιση λοιπόν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται

μετά από πολλή περίσκεψη, κρίνοντας πολλούς παράγοντες και, κυρίως να αποβλέπει στη βελτίωση, παρότι τα αποτελέσματά της φέρουν αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμη βάση. Κάθε αλλαγή είναι ούτως ή άλλως δύσκολο να γίνει αποδεκτή, ειδικά στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί διεκπεραιωτές της. Πρόσφατα, με τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εισήχθη ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Την ίδια περίοδο νομοθετήθηκε γενικότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα.

### 1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία που αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκές χώρες είτε σε ευρεία έκταση είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων. Μία από τις πτυχές του θεσμού, ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει πολλή ρητορική σχετικά με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης που αποβλέπουν στα παραπάνω. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στη μάθηση των μαθητών, καθιστά την προσδοκία αυτή εξίσου σοβαρή. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς που, από έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διδάσκων, όμως, για να επιμορφωθεί αποτελεσματικά και να αναπτυχθεί επαγγελματικά, χρειάζεται να είναι δεκτικός σε αυτήν την προσπάθεια και να συμμερίζεται τις προσδοκίες της αυτοαξιολόγησης. Οι παραπάνω μηχανισμοί διέπονται από προϋποθέσεις και η όλη διαδικασία περιλαμβάνει, συνάμα, παράγοντες που δρουν κατασταλτικά προς τα αναπτυξιακά οφέλη με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής

- μονάδας, που επιδρούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Αναμένουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τηρούνται προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη τους;
  3. Επιηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από συγκεκριμένους παράγοντες που εμφανίζονται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι δρουν κατασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη τους;

## 2. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

### 2.1. Ορισμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η εννοιολόγηση του όρου «επιμόρφωση» σε σχέση με τον όρο «κατάρτιση» είναι απαραίτητη στην εργασία μας για δύο λόγους. Αρχικά επειδή ο πρώτος είναι ο κατεξοχήν χρησιμοποιούμενος όρος σήμερα στο αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο και στην έρευνα που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ ο δεύτερος<sup>18</sup> υπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την υλοποίηση της σκοποθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Νόμος 1566/85, άρθρο 1:2547). Ο δεύτερος λόγος που θα τους εννοιολογήσουμε, είναι ότι οι δύο όροι υπάρχουν στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνάς μας και επομένως θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυσή μας. Επομένως κρίνουμε απαραίτητο να τους διευκρινίσουμε, καθώς είναι συναφείς αλλά όχι ταυτόσημοι. Σε σχέση με την επιμόρφωση, η απόδοση ενός ορισμού δε φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αν λάβουμε υπόψη μας την ποικιλία των προσεγγίσεων του όρου που έχουν γίνει κατά καιρούς. Σύμφωνα με τον Bolam, ο ορισμός, η φύση και η σκοποθεσία της είναι αποτέλεσμα περιορισμένης συμφωνίας ανάμεσα στα μέλη του Ο.Ο.Σ.Α, παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη (1982:14).

Μια πρώτη και απλή προσέγγιση του όρου από τα λεξικά (Μπαμπινιώτης, 2002:653, Πάπυρος, 1996:420), προσδιορίζει την επιμόρφωση ως περαιτέρω μόρφωση, ως παροχή πρόσθετων γνώσεων και επιπλέον ως παροχή πρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης. Αν εξειδικεύσουμε, ωστόσο, τον όρο σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, μπορούμε να κάνουμε πιο αναλυτικές παρατηρήσεις. Η επιμόρφωση, φερειπείν, για τον Jarvis είναι συνήθως προεπαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση (2004:58).

Με βάση τις επισημάνσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς στην έννοια της επιμόρφωσης, μπορούμε να τη συνδέσουμε με τις παρακάτω έννοιες:

1. Προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και μπορεί να νοηθεί ως συμπλήρωσή της.
2. Νοείται και ως βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης.
3. Δύναται να νοηθεί ως εμβάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή.
4. Λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.
5. Νοείται και ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη.
6. Αναφέρεται στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και εξέλιξη.
7. Στοιχεί στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001:23-27).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι η έννοια εξακτινώνεται σε πολλές θεματικές περιοχές (επιστήμη, επάγγελμα, γνώση κ.λπ), αποκτώντας με αυτό τον τρόπο πολυεπίπεδο περιεχόμενο.

Ως προς το χαρακτήρα και το σκοπό της επιμόρφωσης, ο Σακκάς διαπιστώνει ότι είναι απολύτως απαραίτητη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, τον ανανεώνει και τον ευαισθητοποιεί, ενώ βασικός σκοπός της είναι η παροχή βοήθειας στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του (1988:770-771). Σε σχέση με την εννοιολογική σύγκριση των δύο όρων, παραθέτουμε τη διάκριση που κάνει ο Τσολάκης: «η επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδικευση, αν και ο ίδιος ο όρος στοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία, στην καλλιέργεια» (1994:164). Έτσι, συνδέει την κατάρτιση περισσότερο με την έννοια του επαγγελματισμού και των δεξιοτήτων, ενώ την επιμόρφωση με το μορφωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Σε συνδυασμό με τους ανωτέρω προσδιορισμούς θα δεχτούμε ότι η επιμόρφωση συμπληρώνει τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συνδέεται με απόκτηση δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αποδοτικότητά τους, αλλά επεκτείνεται και σε διαδικασία εμπλουτισμού των επιστημονικών γνώσεών τους και πρόκειται για διαδικασία με μορφωτικό χαρακτήρα. Με βάση αυτές τις εννοιολογικές διακρίσεις των δύο όρων θα προχωρήσουμε στην εξέταση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης, αλλά και στην ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

### 2.2. Ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη

<sup>18</sup> Με τον όρο «κατάρτιση» αποδίδουμε τον αγγλικό: «training», σε κείμενα της Ε.Ε, όπως το ακόλουθο: «Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τους παράσχει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν όταν θα χειριστούν διάφορες πτυχές του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ωστόσο, η κατάλληλη ενδουπηρεσιακή επαγγελματική κατάρτιση τους καθιστά ικανούς να χτίσουν δημιουργικά πάνω σε αυτό το θεμέλιο μέσα από τη μελλοντική καριέρα τους» (Eurydice, 2004, p. 19).



που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

Σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρόμοιος είναι ο ορισμός που δίνει ο Griffin (1983), ο οποίος συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια διαδικασία διαβίου, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας από τη μια, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από την άλλη. Από τον προσανατολισμό τους ακόμη στο συγκεκριμένο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτησή τους, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα συνεχές επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, μέρος μόνο της οποίας μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικών παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αρχίζει από την πρώτη επαφή των μαθητών με το σχολείο (στην ηλικία περίπου των 5 ετών). Πρόκειται για μια μακράς διάρκειας «περιπέτεια», που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση. Στη διαδρομή αυτή μπορούμε να επιστημόνουμε ιδιαίτερα την άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα, που διαρκεί τουλάχιστον 12 χρόνια (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Με την εισαγωγή και ολοκλήρωση των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η άτυπη μαθητεία διαρκεί 16 χρόνια. Μια ολόκληρη ζωή στο σχολείο, μια ζωή από εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν από προνομιακή βάση συγκριτικά με κάθε άλλο επάγγελμα αφού, η εργασία τους συνδέεται με την προσωπική τους εξέλιξη και επαγγελματική εξέλιξη και το κυριότερο, έχει ως σημείο αναφοράς τους μαθητές τους με τους οποίους αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγματεύσης.

Παρ' όλα αυτά, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε μια απόλυτα διακριτή «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να βελτιώσει την ποιότητα, χωρίς όμως επιτυχία. Όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε νοείται χωρίς τη συστηματική και συνειδητή σύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων της ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής τους δράσης με την ίδια την εργασία που προσφέρουν στο σχολείο. Έτσι, δείκτες όπως η άτυπη «μάθηση» στο

επάγγελμα, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η 'εσωτερική' εκπαιδευτική πολιτική, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και η υποδοχή των νεοδιόριστων στο σχολείο, αποτελούν βαρόμετρο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές συνδέονται στο πλαίσιο της συνολικής κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγησή τους καταδεικνύει αύξουσα τάση καταμερισμού του διδακτικού έργου, αύξηση φόρτου εργασίας, υποβιβασμό των δεξιοτήτων, έτσι ώστε κάθε αναφορά για επαγγελματισμό να αποκτά χαρακτηριστικά ιδεολογήματος και αυτός να είναι μια συγκεκριμένη μορφή άσκησης ελέγχου στην καθημερινή στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Εκτενώς στην επιστημονική βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι η εκπαίδευση γενικά, αλλά και η σχολική μονάδα ειδικότερα ως οργανισμός, αποτελούν ανοικτά συστήματα. Στο πρώτο άρθρο του Νόμου 1566/30-9-1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις και παρατηρήσεις», δηλώνεται ότι: «Σκοπός<sup>19</sup> της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά», βάσει του οποίου ορίζεται ο μαθητής ως η βασική εισροή και εκροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, βασικός είναι και ο ρόλος του διδάσκοντα δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζεται αφενός στις εισροές της ως παραγωγικός πόρος και, αφετέρου, ως παράγοντας μετασχηματισμού του συνόλου των εισροών της, αφού ο ίδιος αποτελεί τον φορέα υλοποίησης εκπαιδευτικών, διδακτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της (Καριοφύλλας, 2014). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, αποκτά εμπειρία, νέες γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και τροποποιεί, ενδεχομένως, τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται και ως «προϊόν» εκροής της σχολικής μονάδας (Πετρίδου, 2005). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναγνωρίζοντας τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού, επισημαίνει: «Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:202) και χαρακτηρίζοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, ορίζει τον εκπαιδευτικό ως «συνδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών και δράσεών του» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:185). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) συμπληρώνουν πως ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διεκπεραιωτής των κατευθυντηρίων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά το συνδιαμορφώνει, αφήνοντας το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των μεθόδων που ακολουθεί, των μέσων που χρησιμοποιεί και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συστρατεύει,

<sup>19</sup> Ν. 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΑΘΗΝΑ, 30-9-1985, Τ.Α', Αρ.167

αναδεικνύοντας αξίες και καθοδηγώντας το μάθημα προς τους αντικειμενικούς του στόχους. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της διδασκαλίας του επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών, οπότε, με τον τρόπο, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου και η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### 2.3. Ποιες είναι οι ανάγκες του εκπ/κού για επιμόρφωση;

Πολλές φορές, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» συγχέεται με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και άλλες φορές, ταυτίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού στη διοικητική ιεραρχία. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εμφανίζεται, παρόλα αυτά ευρύτερος από τον όρο «επιμόρφωση», που μπορεί να συνδέεται περισσότερο με θεσμοθετημένες, στενά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Πάσουλα, 2005).

Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στην επίδραση που θα έχει η εκάστοτε μορφή επιμόρφωσης επάνω στον εκπαιδευτικό, όσον αφορά στη βελτίωση της αντίληψης και των διδακτικών πρακτικών του, καθώς και αλλαγή στις πεποιθήσεις του.



Σχήμα 1: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (πηγή: [http://users.sch.gr/nikbalki/epim\\_veltisti/](http://users.sch.gr/nikbalki/epim_veltisti/))

Ως επιμόρφωση, η Παπαναούμ (2008) ονομάζει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. Αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2005).

Η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηρίζεται ως μη τυπική και ως άτυπη μορφή. Ως τυπική επιμόρφωση ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους. Ως μη τυπική επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε

οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με συγκεκριμένη θεματική, στόχο και κοινό εκπαιδευτικών οι οποίοι προσδοκούν να αποκτήσουν ανάλογες διδακτικές δεξιότητες, λόγου χάρη, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων. Τέλος, ως άτυπη εννοείται η επιμόρφωση η οποία είναι διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη. Αντιστοιχίζεται σε οτιδήποτε μαθαίνει ο εκπαιδευτικός καθημερινά μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές, αλλά και, ενδεχομένως, να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση (Σαλτερής, 2011).

Επισημάνθηκε ότι σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, ένα μοντέλο επιμόρφωσης δεν μπορεί να παραμείνει στατικό και επαναλαμβανόμενο, αλλά θα πρέπει να μεταλλάσσεται όσο και όπου χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικό, να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και να συνδέεται με την πρακτική (Τζαβάρα και Βεργίδης, 2005), καθώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη θέση και το ρόλο των ίδιων και του σχολείου (Κογκίδου, 2005). Επιπλέον, τα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται ως σήμερα, δεν μπορούν να καλύψουν τα κενά και τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χαραμής και Κοτσιφάκης, 2005).



Σχήμα 2: Το Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (πηγή: [www.iep.edu.gr](http://www.iep.edu.gr))

Μέσα από τις έρευνες, αποτυπώνονται οι απαιτήσεις και οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους. Σε έρευνα των Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφα (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωση όταν αυτή τους προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες ή συμπληρώνει τις υπάρχουσες, τους βοηθάει να ανταποκριθούν σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και τους δίνει την ευκαιρία της προοπτικής για μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Μικρότερη προτεραιότητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ιεραρχική ανέλιξη και οικονομικά οφέλη από την επιμόρφωσή τους. Προσβλέπουν, εν ολίγοις, κυρίως στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη και λιγότερο στην τυπική επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε έρευνα των Υφαντή και Βοζαίτη (2007) εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να συνδέεται η επιμόρφωση με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υποστηρίχτηκε η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντά τους όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η επιμόρφωση, αλλά και η συμβολή των ΑΕΙ στα προγράμματα. Επίσης, εκφράστηκε και η αντίθεση των εκπαιδευτικών στα μικρής διάρκειας σεμινάρια. Η έρευνα των Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012) συντάχτηκε με την τελευταία θέση, χαρακτηρίζοντάς τα βραχύχρονα σεμινάρια αναποτελεσματικά, αφού δεν επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο όμως αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Αρβανίτη, 2013).

Επιπλέον, έχει εκφραστεί από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να διοργανώνονται προγράμματα με υποστηρικτικό περιεχόμενο, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής του επάρκειας και της επικοινωνιακής τους δεξιοτήτας (Κιουρτσής και Ταρπάνη, 2006), τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολείο. Παρομοίως, οι Καπαχτσή και Κακανά (2013α) καταλήγουν στην απαίτηση των εκπαιδευτικών να υπάρχει σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στα επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, ως φορέα υλοποίησής τους προτάσσουν τη σχολική τους μονάδα, επιθυμούν να συμμετέχουν στην επιλογή της θεματολογίας και, τέλος, εμπιστεύονται άλλους εκπαιδευτικούς ως επιμορφωτές τους. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφώνονται με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και καταστάσεις που συναντούν στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να βρίσκουν άμεση ανταπόκριση στην καθημερινή τους πρακτική. Άλλωστε, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών, οπότε και τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι προϊόντα μαζικής παραγωγής (Ματσαγγούρας, 2005).

Από όλες τις παραπάνω έρευνες για την επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, δηλαδή έχουν συγκεκριμένες ανάγκες και μάλιστα συχνά επιτακτικές, έχουν περιορισμένο χρόνο και διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, προερχόμενο από την επαγγελματική και την κοινωνική τους δραστηριότητα. Συνεπώς, το αντικείμενο επιμόρφωσης πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία τους, η εκπαιδευτική διεργασία να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητές του και στο ρυθμό που αυτοί μαθαίνουν. Επιπλέον, για να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε ένα πρόγραμμα μάθησης, εκφράζουν την απαίτηση να είναι σαφής η πρακτική χρησιμότητά του και η διασύνδεση με όσα τους απασχολούν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική σφαίρα της ζωής τους. Επίσης, η διαμορφωμένη προσωπικότητά τους και η αυτοδυναμία τους ως άτομα, τούς ωθεί να

θέλουν να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου, στην ανάπτυξη του προβληματισμού, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αξιολόγηση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος.

Η τάση τους για διασύνδεση της σκέψης, της εμπειρίας και της δράσης, τους δημιουργεί την ανάγκη να προκαλούν τη συζήτηση και τη διεξοδική επεξεργασία γύρω από τα καθημερινά εργασιακά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Ειδικότερα, η μάθηση στο χώρο εργασίας, ανακτάται μέσω της χρήσης πρακτικών και της συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές, εμποτίζεται με την κατανόηση και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων (Tynjala, 2007). Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης. Πρέπει να επισημανθεί τέλος, το γεγονός ότι όταν οποιαδήποτε επιμορφωτική εργασία, η οποία προσβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται συλλογικά, ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας και οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική στάση (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συνάφεια με τις πρακτικές που ορίζει η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

### 3. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντάσσεται στη γενικότερη έννοια της αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση, ο Παπαναστασίου (1993) αναφέρει συνολικά τις μετρήσεις, τις ποιοτικές περιγραφές, καθώς και τις προσωπικές εκτιμήσεις και κρίσεις ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Αντίστοιχα, ο Δημητρόπουλος (1993) αναφέρει ότι στην αξιολόγηση, η εκτίμηση του αντικειμένου αφορά στην ψυχοπνευματική του διάσταση, ενώ η μέτρηση παρέχεται από τα αποτελέσματα βαθμολόγησης αποτίμησης ενός συγκεκριμένου εργαλείου βαθμονόμησης.

Σχετικά με την εκπαίδευση, πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως οι ενέργειες προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι απαιτούμενες εργασίες στο χώρο του σχολείου, οι οποίες αποβλέπουν στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007). Η Καπαχτσή (2011) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως το μηχανισμό ελέγχου της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεών της με το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα, τα οποία βασίζονται σε προκαθορισμένα κριτήρια ή προκαθορισμένους στόχους. Γενικά, η λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στον έλεγχο των σκοπών που έχουν αρχικά τεθεί (Δημητρόπουλος, 1989).

### 3.1. Η αυτοαξιολόγηση σχολείου σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ο Μανταράκης (2011), ως στόχο της αυτοαξιολόγησης αναφέρει τη βελτίωση και τη ποιοτική αναβάθμιση της παιδαγωγικής πράξης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, γενικότερα, της διοικητικής οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένη στη σχολική μονάδα, έχει συστημικό χαρακτήρα και πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, όπως παράγοντες (υποδομές, εξοπλισμό, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), δομές (οργανωτικές και διοικητικές), διαδικασίες (μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά.

Κυρίως, όμως, συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, εστιασμένο στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο και στη δυναμική της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού. Ο εκπαιδευτικός, με τον τρόπο αυτό μπορεί να προωθήσει την αυτογνωσία του, να μετασχηματίσει την πρακτική του και να εξελιχθεί προς όφελός του, αλλά και προς όφελος των μαθητών, καθώς δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης (Δάντη, 2005), δηλαδή να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Το γεγονός αυτό διαμορφώνει εκ νέου τον επαγγελματικό ορίζοντα των εκπαιδευτικών και αξιώνει από αυτούς νέες ικανότητες. Προκειμένου να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις νέες απαιτήσεις του σύνθετου ρόλου που απαιτεί η αυτοαξιολόγηση και η συνεπαγόμενη βελτίωση της σχολικής μονάδας, προϋποτίθεται κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

## 4. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ και χρησιμοποιείται η σχολική μονάδα ως φορέας επιμόρφωσης. Η τελευταία έχει θεσπιστεί ως επίσημος επιμορφωτικός φορέας από το 1988, με το άρθρο 12, παρ. 3 του Νόμου 1824, ο οποίος αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και η διαφορά της με τις επιμορφώσεις άλλης μορφής είναι η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου (Παπαναούμ, 2005). Σε αυτό το σημείο μπορεί να επισημανθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως όταν η επιμόρφωση τους παρέχεται υπό τη μορφή σεμιναρίων από εξωτερικούς φορείς, πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους. Επίσης, θεωρούν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που τους παρέχονται και στις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Λανάρη, 2005).

Σε περιπτώσεις που συμμετέχουν όλοι ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε προαιρετικά προγράμματα, η σταδιακή ωρίμανση της εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι συνεργασίες που αναπτύσσονται και η ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Αλλάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης, επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις και το σχολείο γίνεται ένα ανοιχτό σύστημα, που μπορεί να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον (Κύρδη, 2011). Συνολικά, οι στόχοι της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, σχηματοποιούνται ως τέσσερις ομόκεντροι κύκλοι, που ξεκινούν από τον εσωτερικό και αναπτύσσονται προς τον εξωτερικό. Ο πρώτος κύκλος αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου, ο τρίτος στη βελτίωση του σχολείου και ο τελευταίος στην εκπαίδευση συνολικά (Τριανταφύλλου, 2010).

### 4.1. Το Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης

Πρόκειται για εργαλείο αναστοχασμού, που διαμορφώνεται από κάθε εκπαιδευτικό του προγράμματος και στο οποίο καταγράφεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους η εξέλιξη των πρωτοβουλιών του. Τα τεκμήρια/μαρτυρίες που μπορεί να συμπεριλάβει στο portfolio έχουν αξιοσημείωτη ποικιλία: κείμενα, φύλλα εργασίας, ημερολόγια, σχέδια δράσης, διάλογοι με συναδέλφους, φύλλα παρατήρησης, δείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, αξιολογικά σχόλια μαθητών ή συναδέλφων, σκέψεις, παρατηρήσεις, αυτοαξιολογικά σχόλια, κ.λπ.

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην επιλογή του κατάλληλου υλικού (αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς του εκπαιδευτικού), αλλά και στη δόμηση και οργάνωσή του, έτσι ώστε το υλικό αυτό να μπορεί να αφηγηθεί με πειστικό και κατανοητό τρόπο την προσωπική πρωτοβουλία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μπαγάκης και Δεμερτζή, 2011). Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού (Λουκέρης, κ.ά., 2009) διαμορφώνεται από τον ίδιο, παρέχοντάς του την ευκαιρία να μετατρέπει τις αδυναμίες που εντοπίζει, σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον. Επιπλέον, ο ατομικός φάκελος, αν και αποτελεί μέθοδο αυτοαξιολόγησης, συνδέεται και με τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τις αξιολογήσεις άλλων ατόμων, συχνά συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διατήρηση ατομικού φακέλου οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική βελτίωση, αφού στην προσπάθειά τους να τον εμπλουτίσουν, αναστοχάζονταν περισσότερο και συνεργάζονταν με τους συναδέλφους τους συχνότερα (Καπαχτσή, 2008).

### 4.2. Ο ρόλος του «Κριτικού-Φίλου»

Για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σημαντική είναι και η παρουσία

ενδιάμεσων υπο-βοηθητικών ρόλων. Αυτοί είναι ο κριτικός φίλος<sup>20</sup> (critical friend) στην έρευνα δράσης και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και του διευκολυντή (facilitator) στην έρευνα δράσης και του συν-ερευνητή (co-researcher) στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2005α:16).

Η θεσμική υποστήριξη, επίσης, μπορεί να προέλθει από την παραχώρηση από την Πολιτεία ή τη διευκόλυνση για παραχώρηση, διευκολυντών της διαδικασίας έρευνας-δράσης, όπως είναι οι «κριτικοί φίλοι». Σύμφωνα με τον Day (2003) ο κριτικός φίλος είναι σημαντικός για περιορισμό της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και για της επίτευξη της ενεργού τους ενθάρρυνσης στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης.

Οι κριτικοί φίλοι μπορούν να αναλάβουν μέρος του φόρτου εργασίας σε χρόνο και ενέργεια, παρέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να διορθώνουν τις τυχόν παρεκκλίσεις στις διαδικασίες και διεγείρουν τον προβληματισμό προς τη σωστή κατεύθυνση. Άλλωστε, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), μόνο με τις επαρκείς πληροφορίες από κάποιον ειδικό και την ανατροφοδότηση από αυτόν, μπορεί κάποιο άτομο να βελτιωθεί στη μάθησή του. Είναι απαραίτητο οι κριτικοί φίλοι, όχι μόνο να κατέχουν γνώσεις στην έρευνα, αλλά και να είναι άξιοι εμπιστοσύνης και αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έρχονται σε συνεργασία, ειδάλλως η παρέμβασή τους μπορεί να αποβεί χρονοβόρα και αντιπαραγωγική Day (2003).

Οι Λουκέρης, Κατσαντώνη και Συρίου (2009) αναφέρουν τον κριτικό φίλο ως σύνολο προσώπων, που μπορεί να είναι ο Σχολικός σύμβουλος, κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός από άλλη σχολική μονάδα, ο οποίος θα δρα ως διευκολυντής των διαδικασιών. Ο κριτικός φίλος αφορά οριζόντια ισότιμη σχέση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και διαφέρει από το «μέντορα», ο οποίος κατέχει μια ανώτερη θέση εξαιτίας της εμπειρίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων του. Αντίθετα, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του κριτικού φίλου είναι συμπληρωματικές (Day, 2003).

Ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να είναι επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής σχολείου ή απλά εκπαιδευτικός με σχετικές γνώσεις (Καπαχτή, 2011:45). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται πολύ περισσότερο τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές ή τους πανεπιστημιακούς-μέλη ΔΕΠ (Ρεσ, 2005).

Αφετέρου, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σχετική εμπειρία ώστε να γνωρίζουν τις δυνατότητες που μπορεί να τους παρέχει η συμμετοχή τους στις διαδικασίες που τίθενται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίες στηρίζονται σε συλλογικές εργασίες και αποβλέπουν στην επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό προκύπτει από έρευνες, από τις οποίες διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται περισσότερο οικεία απέναντι στις μορφές αυτομόρφωσης ή επιμόρφωσης σε προσωπικό επίπεδο (Ρεσ, 2005· Karagiorgi, 2011), οι οποίες αφορούν κυρίως τεχνικιστικά μοντέλα κατάρτισης (Day, 2003) και δεν είναι εξοικειωμένοι ακόμα με τις συνεργατικές μορφές μάθησης (Υφαντή και Φωτοπούλου, 2011· Kyriakides, Campbell και Christofidou, 2002).

Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να στηρίζεται σε εκ των προτέρων σαφώς διαμορφωμένους και κοινά αποδεκτούς όρους, όπως η εμπιστοσύνη, η ευθύνη, η σχετική αυτονομία και ο βαθμός ελευθερίας. Η Πολιτεία πρέπει να εμπιστευτεί τους διδάσκοντες, αναγνωρίζοντας το ψηλό αίσθημα ευθύνης που διακρίνει την εκπαιδευτική κοινότητα και να τους εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις και δεδομένα (υποδομές, μέσα, χρηματοδότηση, κίνητρα, κ.λπ.), να υποστηρίζει, να ενισχύει και να διασφαλίζει τη συνέχεια του έργου τους και την επαγγελματική τους αναβάθμιση (κατάρτιση, επιμόρφωση, κ.λπ.). Επίσης, πρέπει να αναγνωρίζεται η «σχετική αυτονομία» της σχολικής μονάδας, δηλαδή οι ιδιαιτερότητες και οι διαφορές και ανισότητες που υφίστανται σε σχέση με άλλες (υποδομών και μέσων, γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, υποστήριξης από εκπαιδευτικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση). Με βάση την αυτονομία αυτή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δεδομένο βαθμό ελευθερίας αναφορικά με την υποχρέωσή τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και των τάξεών τους.

## 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, στόχο έχει να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά και οτιδήποτε μπορεί να σταθεί ανασταλτικό στην παραπάνω πορεία. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε μικτή μέθοδος δεδομένων, δηλαδή ο συνδυασμός ποσοτικής με ποιοτική. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων κατά την ποσοτική έρευνα ήταν η χορήγηση ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτ/θμιας εκπ/σης των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος, ενώ κατά την ποιοτική, η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συλλογή των δεδομένων των δύο μεθόδων πραγματοποιήθηκε παράλληλα, κατά το χρονικό διάστημα του Φεβρουαρίου - Μαΐου 2014. Ως βασική μέθοδος της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική, ενώ η ποιοτική χρησιμοποιήθηκε για να βελτιώσει τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων (τριγωνοποίηση) (Creswell, 2011). Αρχικά, η ποσοτική έρευνα, ως μέθοδος, παραδέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, η οποία είναι μετρήσιμη, ενώ τα αποτελέσματά της προκύπτουν μέσα από στατιστικές αναλύσεις. Για να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα, το δείγμα του πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται πρέπει να είναι μεγάλο και αντιπροσωπευτικό, ενώ τα ερωτήματα που χρησιμοποιούνται είναι καθορισμένα και βαθμονομημένα

<sup>20</sup> Εκπαίδευση και Ετερότητα, 17ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014, Τόμος II, Καλλιερώντας Καλές Πρακτικές στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας: Ο ρόλος και η συνδρομή του κριτικού φίλου. Καλέμης Κων/νος, Κοσταρέλου Άννα, Πετρόπουλος Φώτιος, Γάλλου Γεωργία, σελ. 477-487

σε συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επίσης, η έννοια της αντικειμενικής πραγματικότητας σημαίνει ότι τα αποτελέσματα του δείγματος μπορούν να επεκταθούν στο σύνολο του πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται η ποσοτική έρευνα, αφού βασίζεται στην παραδοχή ότι τα αποτελέσματά της είναι ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η συλλογή δεδομένων (Ευαγόρου, 2013). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ζητούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους. Επειδή η αυτοαξιολόγηση του σχολείου πρόσφατα εισήχθη στα σχολεία σε πανελλαδικό επίπεδο, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί μεταγενεοτική έρευνα, ώστε να ανιχνευτούν οι προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα που αυτή έχει επιφέρει, ενδεχομένως, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οπότε, στην παρούσα έρευνα επισημαίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αναμένουν (προσδοκούν), σύμφωνα με την παρούσα κατάσταση στην εκπαίδευση και όπως οι ίδιοι το βιώνουν.

Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος είναι ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απευθύνεται σε όλο το πλήθος των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα σε πρωτ/θμια και σε δευτ/θμια εκπαίδευση. Οπότε το δείγμα δεν μπορεί να είναι εστιασμένο σε μεμονωμένες περιπτώσεις για να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η ποιοτική έρευνα, αντίθετα με την ποσοτική, αποδέχεται πολλές αλήθειες και πολλές πραγματικότητες, αφού το πλαίσιο σε αυτήν την περίπτωση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία των συμπερασμάτων. Το δείγμα είναι μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, ενώ η συλλογή στοιχείων προκύπτει από πολλές πηγές. Η πραγματικότητα στην οποία καταλήγει η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι υποκειμενική, αφού το εργαλείο μέτρησης είναι ο ίδιος ο ερευνητής που συλλέγει και καταλήγει σε συμπεράσματα και, παράλληλα, ο ίδιος αποτελεί μέρος της όλης διαδικασίας (Ευαγόρου, 2013· Αγγελίδου, 2013).

Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας είναι αφενός λόγω του ότι ο αριθμός των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν δεν ήταν μεγάλος και αφετέρου, επειδή το δείγμα συγκεντρώθηκε από τρεις συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας. Λόγω του τελευταίου, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η επεκτασιμότητα των αποτελεσμάτων στο σύνολο των διδασκόντων της πρωτ/θμιας εκπ/σης της χώρας. Παρόλα αυτά, αποτελεί μια ένδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης και αν αυτές μπορούν να επιδράσουν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### 5.1. Ποσοτική έρευνα

Στην έρευνά μας, όσον αφορά το ποσοτικό κομμάτι έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα από 128 ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπ/κούς που υπηρετούν σε οκτώ σχολικές μονάδες 12/θέσιων Δημοτικών Σχολείων ΕΑΕΠ στην Ανατολική Αττική,

στη Μεσσηνία και στην Εύβοια. Συνολικά δόθηκαν προς συμπλήρωση 139 ερωτηματολόγια που αντιστοιχούσαν στον συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες εκ των οποίων επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 128 ποσοστό 92 % το οποίο και κρίνεται ως επαρκές δείγμα για την έρευνά μας. Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η συμπτωματική δειγματοληψία. Στη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ευκαιριακό δείγμα, δηλαδή οποιοδήποτε άτομο που ανήκει στον πληθυσμό που απευθύνεται η έρευνα και είναι διαθέσιμο και δέχεται να λάβει μέρος σε αυτήν. Η συμπτωματική δειγματοληψία εμφανίζει το μειονέκτημα ότι ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί κανένα άλλο κριτήριο (όπως π.χ. ακριβή αναλογία εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής ανά ειδικότητα ή σχολείο), εκτός από τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Αυτό συνεπάγεται στο ότι το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο θα γενικευτούν τα αποτελέσματα. Είναι γεγονός ότι στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρξε άρνηση των εκπαιδευτικών να απαντήσουν και επιπλέον υπήρξε σχεδόν καθολική επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν (92%), ενώ μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση ότι υπήρξαν άτομα που εσκεμμένα δεν συμμετείχαν. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ποσοτικής μορφής, ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε σκόπιμο για τα ερευνητικά ερωτήματα η χρήση του ερωτηματολογίου, λόγω ορισμένων βασικών του πλεονεκτημάτων. Αυτά είναι ότι κάθε άτομο απαντάει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, η συλλογή στοιχείων μπορεί να προέλθει από μεγάλο αριθμό ατόμων και, τέλος, είναι ανώνυμο. Βασικά μειονεκτήματα της χορήγησης του ερωτηματολογίου είναι η μη επαρκής επιστροφή των ερωτηματολογίων που μοιράζονται και η μη απάντηση κάποιων ερωτήσεων σε αυτά που επιστρέφονται (Λελάκης, 1992). Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια, κατά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, βρισκόταν σε κοντινό σημείο, ώστε να πραγματοποιηθεί η άμεση παραλαβή τους, αλλά και για να λύσει οποιαδήποτε πιθανή απορία των συμμετεχόντων. Σχετικά με τους κανόνες δεοντολογίας και ηθικής που είναι απαραίτητο να ισχύουν σε μια έρευνα, αφενός ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και, αφετέρου, μετά από την παράκληση πολλών συμμετεχόντων για την ανωνυμία της έρευνας, διατηρήθηκε η ανωνυμία των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος. Στο ερωτηματολόγιο, δεν υπήρξε συνοδευτικό σημείωμα που να επεξηγεί τον σκοπό της έρευνας και να υπεισέρχονται οι απαραίτητες συστάσεις. Αυτά έλαβαν μέρος προφορικά, αφού τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από την ερευνήτρια της ομάδας μας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η οποία, επιπλέον, τους διαβεβαίωσε για την ανωνυμία της έρευνας. Επιπλέον, επειδή η αυτοαξιολόγηση είναι ένας νεοσύστατος θεσμός, που περιλαμβάνει πλήθος από διεργασίες και πρακτικές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας δε διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία και,

συνάμα, επαρκή ενημέρωση, σε συνδυασμό με την, σε μεγάλο βαθμό, άρνηση σε κάθε άκουσμα της λέξης «αξιολόγηση», κρίθηκε αναγκαίο να εξηγήσει η ερευνήτρια οποιαδήποτε απορία σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η απορία που εκφράστηκε κάποιες φορές ήταν η έννοια του «κριτικού φίλου», γεγονός που υπονοεί ότι δεν υπάρχει επαρκής επίσημη ενημέρωση από την Πολιτεία για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, αλλά η ενημέρωση του κάθε εκπαιδευτικού επαφίεται στην ενασχόληση του ίδιου με το θέμα αυτό. Τέλος, η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν μπροστά στους ίδιους τους συμμετέχοντες από την ερευνήτρια και αυτά τοποθετούνταν σε τσάντα που περιείχε το σύνολο των ερωτηματολογίων από όλες τις σχολικές μονάδες.

## 5.2 Ποιοτική έρευνα

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε εκτός από ποσοτική και ποιοτική μέθοδο συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων. Ο λόγος που διεξήχθη και η ποιοτική έρευνα ήταν η τριγωνοποίηση (triangulation) των δεδομένων, η οποία κρίθηκε απαραίτητη για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα βάσει του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Σε αναλογία με την ποσοτική έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ποιοτική έρευνα, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) και διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Ιανουαρίου-Μαΐου 2014. Ο τρόπος αυτός συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε επειδή στηρίζεται αφενός σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους, αλλά και η διατύπωσή τους μπορεί να τροποποιηθεί (Robson, 2010). Επίσης, λόγω της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων κρίθηκε απαραίτητο για την έγκαιρη ολοκλήρωση της έρευνάς μας, η διαδικασία αυτή να προηγηθεί χρονικά. Αναφορικά με το υλικό της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που δόθηκαν από δώδεκα εκπ/κούς των σχολικών μονάδων που έγινε η έρευνά μας. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν είκοσι πέντε λεπτά η κάθε μία, με απόλυτη προσπάθεια να τηρηθεί ο χρόνος αυτός σε όλες τις συνεντεύξεις και διενεργήθηκαν σε αίθουσα στο χώρο του σχολείου. Καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι κατά το δυνατό ήσυχη η αίθουσα, ώστε να μην υπάρχουν διακοπές στην πορεία της συζήτησης. Ο βασικός κορμός της συνέντευξης αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες ήταν σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Κατά την πορεία, προέκυπταν ερωτήσεις σχετικές με απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν περισσότερο χαρακτήρα αποσαφήνισης και διευκρινίσεων πάνω στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι τέσσερις βασικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν οι εξής:

- i. Τι είναι κατά την γνώμη σας η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;
- ii. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου προβλέπει την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με έρευνα- δράση, αλληλοπαρατήρηση

διδασκαλίας, ενδοσχολική επιμόρφωση και απόκτηση γνώσεων πάνω σε διαδικασίες έρευνας και αξιολόγησης. Πιστεύετε ότι σας παρέχεται η ευκαιρία να ασχοληθείτε με αυτά, λόγω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο σας;

- iii. Ποιες προϋποθέσεις πιστεύετε ότι πρέπει να υφίστανται από το σχολείο, την Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόζονται όσο το δυνατό συχνότερα οι παραπάνω πρακτικές;
- iv. Πιστεύετε ότι η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει κάποια στοιχεία που επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Η ποιοτική έρευνα δέχεται πολλές αλήθειες κι πολλές πραγματικότητες, οπότε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή δεν μπορούν να προκαθοριστούν δομικά σε κατηγορίες, παρά μόνο όταν ολοκληρωθεί η λήψη και η εξέταση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Βάσει των ερωτήσεων, επιχειρήθηκε να γίνει ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν πάνω στα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και να αντιστοιχηθούν σύμφωνα στη δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική έρευνα, δηλαδή σε μηχανισμούς, προϋποθέσεις και κατασταλτικούς παράγοντες. Έτσι λοιπόν, οι κατηγορίες που προέκυψαν μετά από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κατανεμήθηκαν σε τέσσερις βασικές. Αυτές είναι: i) Έννοια της επαγγελματική ανάπτυξης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών, ii) μηχανισμοί της αυτοαξιολόγησης που προσβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, iii) προϋποθέσεις κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ώστε να είναι επιτεύξιμη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και, iv) κατασταλτικοί παράγοντες πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των σχολείων.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας για τη συλλογή δεδομένων, αφού με τον τρόπο αυτό γνωρίζουν καλύτερα την ίδια τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Σημαντική θεωρούν, επίσης, τη συνεργασία που, αναπόφευκτα, αναπτύσσεται μεταξύ τους λόγω της ανάγκης για τη διεκπεραίωση όλων των απαραίτητων διαδικασιών. Επίσης, θεωρούν ότι αποκτούν γνώσεις και ότι εξασκούνται σε δεξιότητες επάνω στην έρευνα και την αξιολόγηση και, σε μικρότερο βαθμό, ότι λαμβάνουν μέρος στη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Μάλιστα, το θέμα της ενημέρωσης σε

θέματα που αφορούν το σχολείο μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί πράγματι πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό τους παρέχεται η ευκαιρία να γνωρίσουν το σχολείο τους καλύτερα. Ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει σε μικρότερο βαθμό την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, πιθανώς αναδεικνύει τη μη ύπαρξη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας. Σημειώνεται διαφοροποίηση στις απαντήσεις του μηχανισμού που αναφέρεται στις ομάδες εργασίας, με γνώμονα το φύλο των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί απαντούν περισσότερο συγκρατημένα σχετικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στα θέματα της μεταξύ τους συνεργασίας, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ο λόγος θα μπορούσε να αποδοθεί στο αυξημένο ενδιαφέρον των γυναικών για την ευκαιρία που τους παρέχεται για μεγαλύτερη εμπλοκή τους σε θέματα ηγεσίας, τα οποία, παραδοσιακά, αφορούν σε πρόνομο των αντρών.

Ο δεύτερος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εστιάζει στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτεχνών (peer to peer evaluation). Λιγότερο επιδεκτικοί εμφανίζονται στο θέμα της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ τους, όσο και αν αποτελεί βασικό στοιχείο στο οποίο θα μπορούσε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να βασιστεί για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του. Ως κύριος λόγος είναι το γεγονός ότι οι διδάσκοντες δεν είναι συνηθισμένοι στην παρουσία παρατηρητών κατά τη διδασκαλία τους, διαδικασία η οποία, άλλωστε, τυπικά χρειάζεται την έγκριση του σχολικού συμβούλου. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η πρόταση για συναδελφική παρακολούθηση της διδασκαλίας ουσιαστικά λειτουργεί ως πρόδρομος της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στη σχολική αίθουσα. Για το λόγο αυτό, η χαμηλή βαθμολογία πιθανώς αντιστοιχίζεται, σε κάποιο βαθμό, σε αντίδραση των διδασκόντων σε αυτήν την προοπτική.

Ο τρίτος μηχανισμός εστιάζει στην έρευνα-δράση, μέσω των σχεδίων δράσης που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Οι δηλώσεις αφορούν στο ενδιαφέρον που αυτές προκαλούν στον εκπαιδευτικό, στην προσωπική του αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία, στη βελτίωση των οργανωτικών του γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και στον εμπλουτισμό του προσωπικού του φακέλου. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έρευνα-δράση ως πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, αλλά χωρίς ιδιαίτερη δυναμική. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό πιθανότατα να είναι αφενός η απουσία γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική και αφετέρου, η έλλειψη βασικών κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή.

Σχετικά με τους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της παρούσας έρευνας, η διάσταση απόψεων ενυπάρχει περισσότερο έντονη στην περίπτωση του εμπλουτισμού του προσωπικού φακέλου (portfolio) ανάμεσα στους διδάσκοντες με άνω των 25 ετών υπηρεσίας σε σχέση με αυτούς που έχουν μεταξύ 15 και 25 έτη. Επισημαίνεται

επίσης στον ίδιο παράγοντα η διαφορά στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, οι οποίοι δεν είναι επιδεκτικοί στην ιδέα του εμπλουτισμού του προσωπικού φακέλου τους μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου. Μάλιστα, οι τελευταίοι δηλώνουν ότι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης προς τον εμπλουτισμό του προσωπικού τους φακέλου δύναται να γίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Μπορεί να υποθεθεί ότι οι κάτοχοι διδακτορικού είναι περισσότερο συμφιλιωμένοι με την ιδέα του portfolio (προσωπικού φακέλου), ενδεχομένως, επειδή είναι περισσότερο ενημερωμένοι ή έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο τρόπο. Τέλος, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους στα σχολεία πολλοί εκ των οποίων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Ο τέταρτος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στην ευκαιρία αυτού του τύπου της επιμόρφωσης, από τα δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης. Ειδικότερα, υπάρχει πολύ μικρή προσδοκία για την παρουσία εξωσχολικών επιμορφωτικών παραγόντων στο χώρο του σχολείου ή τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλες για τη συγκρότηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Αναφορικά με την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην εδραίωση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου, εμφανίζεται ενισχυμένη στα λίγα έτη υπηρεσίας (ως 10 έτη). Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι οι ως τώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αποφέρει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, δεν φαίνεται ότι θα εξασφαλιστούν κατά τη γνώμη των διδασκόντων. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ποσοστά που έλαβαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόνοια της Πολιτείας σχετικά με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα παρουσιαστούν, αλλά και αναφορικά με την εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, μέσω και υλικών για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, αυτά έτειναν προς το καθόλου. Αυτό ενισχύθηκε σημαντικά και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων, μέσω των οποίων οι διδάσκοντες αναμένουν ότι ακόμα και η διεκπεραίωση των διαδικασιών θα γίνει σχεδόν αποκλειστικά με τις ήδη φτωχές υπάρχουσες υποδομές και τα μέσα του σχολείου. Στις δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί, κατά την ποιοτική έρευνα, όμως, όχι μόνο υποστήριξαν την αναγκαιότητα της οικονομικής ενίσχυσης από την Πολιτεία για τις διαδικασίες και τις ανάγκες που θα προκύψουν, αλλά επισήμαναν επιπλέον ότι κείριας σημασίας είναι η παρουσίαση απτών αποτελεσμάτων από την



αυτοαξιολόγηση, ώστε να πειστούν ότι θα είναι επωφελής για τους ίδιους και την εκπαίδευση. Τα εμφανή αποτελέσματα θεωρήθηκαν καθοριστικός παράγοντας για την περαιτέρω ενασχόλησή τους με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα, αρκετά ανασταλτικός παράγοντας αναδείχτηκε να είναι ο φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία που η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιφέρει. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης ως αναπτυξιακό μηχανισμό, αφού περισσότερο θεωρούν την εισαγωγή της ως μη απαραίτητη.

Ο κίνδυνος περιορισμού της αυτονομίας τους είναι κάτι που επίσης προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Περισσότερο έντονα όμως εμφανίζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το άγχος για τις επιπτώσεις στην επαγγελματική τους ανέλιξη και τις οικονομικές απολαβές που οι ίδιοι μπορεί να έχουν λόγω της αυτοαξιολόγησης. Παρόλα αυτά, στις συνεντεύξεις τους, οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν με μεγαλύτερη ένταση και παρουσιάστηκαν πεπεισμένοι για την ενοχοποίηση των ιδίων και των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν, σχετικά με τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης.

## 7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη τους μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βασικός στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί βασικό στοιχείο του σχολικού και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι, λοιπόν, καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η επέκταση του πληθυσμού αναφοράς στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Άλλωστε, από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης που εισήχθη χωρίς διαβούλευση με τους ίδιους. Επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί πρόσφορο έδαφος και συναίνεση από τους ίδιους, θα ήταν πολύ χρήσιμη μια τέτοιου είδους έρευνα, ώστε να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στο θέμα αυτό.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Elliott, J. (1997). School-based Curriculum. Development and Action Research in the United Kingdom. In: S.Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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, 291-325.
- Plowright, D. (2008) Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers? *School Leadership and Management*, 28(2), 101-126.
- Sacks S., & Brady P. (1985). *Who Teachers the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers*, Paper presented meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ανδρεαδάκης, Ν. και Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/Andreadakis\\_Maggopoulos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf)
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρουλάκης, Ε. και Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118. Ανακτήθηκε στις 4.07.2014 από: [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_10/androul.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/androul.pdf)
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999), «*Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμ.Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α.Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο Α.Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Θ. και Μαυρογιώργος, Γ. (1986): *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Στο Θ.Γκότοβος, Γ.Μαυρογιώργος και Π.Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δακοπούλου, Α. (2001). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας-δράσης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δεδούλη, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, μέσω βιοματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ., Σκία, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π. και Σχίζα, Ν. (2001). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. και Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 391-435. Ανακτήθηκε στις 4.07.2014 από: [http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_391\\_436.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf)
- Θεοφιλίδης, Χ. (1991). *Συνεδρίες προσωπικού: Οδηγός για την οργάνωση και προεδρία συνεδρίας*. Λευκωσία.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21ο αιώνα. Στο Δ.Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Νέες οριζούσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καριοφύλλας, Χ. (2014, Μάρτιος). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται; Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας*, Άργος.
- Κατσαρός, Ι. (2008 β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 15.07.2014 από: [http://www.pischools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf)
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/7/2014 από: [http://www.pischools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματράλης, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998-1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λάζος, Χ. (2002). Η πρόκληση της δια βίου εκπαίδευσης των πολιτών: Βιβλίο, βιβλιοθήκη, πολιτισμός. Στο Δ.Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Νέες οριζούσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Μανταράκης, Ν. (2011). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7.05.2014 από: [http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf)
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ και Ταλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15 (9), 195-209. Ανακτήθηκε στις 18.07.2014 από: [http://www.pischools.gr/download/publications/epith\\_eorisi/teyxos15/195-209.pdf](http://www.pischools.gr/download/publications/epith_eorisi/teyxos15/195-209.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999): Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005α). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο *Παράλληλα Κείμενα. Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ΕΚΠ62*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). *Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου*. Διαθέσιμο στο: <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-του-Σχολείου>
- Μπαγάκης, Γ. και Δεμερτζή, Κ. (2011). Capre Vitam. Leadership for Learning. International teacher Leadership project: Υποστήριξη καινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7.05.2014 από: [http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf)
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α.Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και*

- Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πασιαδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1992). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: μια κριτική παρουσίαση*. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis\\_p.5-p.30\\_1992.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis_p.5-p.30_1992.pdf)
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 100-113. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/100-113.pdf>
- Πλατσίδου, Μ. και Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α.Καμάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992): *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Γρηγόρης. Αθήνα.
- Ρες, Γ. (2006 β). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανίχνευση του πεδίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 38, 56-62. Ανακτήθηκε στις 3.07.2014 από: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε στις 13/7/2014 από: [http://www.nsalteris.gr/home/images/diarkhs\\_ekpedeusi\\_ekpaideutikon.pdf](http://www.nsalteris.gr/home/images/diarkhs_ekpedeusi_ekpaideutikon.pdf)
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7.05.2014 από: [http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf)

# ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

**Δημήτρης Σακατζής**  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**Παρασκευή Αποστολάρα**  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση

## Περίληψη

Στη μελέτη διερευνάται το φαινόμενο της εισαγωγής αξιολογικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη συγκριτική παράθεση δυο επίσημων κειμένων της πρότασης ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του προεδρικού διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη προέκυψε ότι το προεδρικό διάταγμα: α) περιορίζει την αξιολογική του εμβέλεια στο ανθρώπινο δυναμικό του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιρώντας το διοικητικό προσωπικό του υπουργείου, β) παραλείπει την αξιολόγηση δομών και διαδικασιών του υπουργείου και γ) μετατρέπει την κλίμακα μέτρησης από περιγραφική σε αριθμητική, με αποτέλεσμα την αλλαγή της φιλοσοφίας της αξιολόγησης από διαμορφωτική σε τελική. Επίσης στο επίπεδο της εφαρμογής, απουσιάζουν τα στάδια της κοστολόγησης της διαδικασίας και της σύναψης συμφωνίας μεταξύ ΥΠΑΙΘ - εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκρίνοντας τις δυο προσεγγίσεις συμπεραίνεται ότι μια ολοκληρωμένη μεθοδολογικά πρόταση που περιλαμβάνει διακριτά και σαφή στάδια, χαρτογράφηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθορισμό πλαισίου αναφοράς, εννοιοδότηση εκπαιδευτικών στόχων και φιλοσοφία που προάγει το διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα των αξιολογικών διαδικασιών, μετατράπηκε σε μια ιεραρχικά ελεγχόμενη διαδικασία του έργου του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το απόσταγμα της διάδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος, της διαδικασίας αξιολόγησης και του ανθρώπινου παράγοντα να αφαιρεί ποιότητα από το σύστημα.

**Λέξεις κλειδιά:** Αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό έργο, ομάδα εργασίας ΥΠΑΙΘ, ΦΕΚ 240/5-11-2013.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η ανάδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται και αντιμετωπίζεται υπό το φως της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων (Lunenburg και Ornstein, 2008). Θεωρείται δηλαδή ως ένα από τα ποικίλα συστήματα που συνυπάρχουν και συγκροτούν την κοινωνία. Το κοινωνικό του περιβάλλον, οι παράγοντες αλλά και τα μέλη που το απαρτίζουν και το επηρεάζουν καθημερινά βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση αλληλεπίδρασης (Πασιαρδής, 2004). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει σε δομικό στοιχείο επιβίωσης του την ικανότητα να προσαρμόζεται, να βρίσκεται δηλαδή σε μια αέναη προσπάθεια αλλαγής, ώστε να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο (Fullan, 2006). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποκωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων μέσα από μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, κατά την οποία δέχεται πληροφορίες από το εσωτερικό του ή/και το εξωτερικό του για τις διάφορες λειτουργίες του και ελέγχει αν ικανοποιήθηκαν οι στόχοι, αν χρειάζεται να μεταβληθούν κάποιες δραστηριότητες κλπ. Κύριος μηχανισμός ελέγχου είναι η αξιολόγηση, δραστηριότητα η οποία αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας (ποσοτικής ή ποιοτικής), του οφέλους ενός πράγματος ή του προϊόντος μιας διαδικασίας (Mertens, 2009) ή ενός προσώπου, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2002' όπ.αναφ.στο Κουτούζης, 2012:3).

Η διαδικασία αυτή είναι πολύ σύνθετη ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την αξιολόγηση ενός συστήματος όπως είναι το εκπαιδευτικό, που λειτουργεί ως υπερσύστημα ενός μεγάλου αριθμού υποσυστημάτων, τα οποία συλλειτουργούν και αλληλεπηρεάζονται. Ενώ είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη όταν πρόκειται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή την κριτική αποτίμηση των πεπραγμένων μέσω της επισήμανσης και διόρθωσης των λαθών στα πλαίσια ενός ιεραρχικά δομημένου συστήματος. Στη δυσκολία που ενυπάρχει φυσιολογικά σε κάθε αξιολογική διαδικασία προστίθεται και η δυσπιστία που γεννά το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο του ελληνικού συγκείμενου. Στο σημείο αυτό επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στην παρούσα ανακοίνωση. Πιο συγκεκριμένα μελετούνται η

επιστημονική πρόταση από ομάδα εργασίας στο υπουργείο Παιδείας για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Νοέμβριος 2012) και το προεδρικό διάταγμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2013).

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν/εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, να οριστεί η σχέση τους με την ποιότητα και να γίνει η αναγωγή όλων αυτών στο ελληνικό συγκείμενο μέσα από την τελευταία απόπειρα εισαγωγής διαδικασιών αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### 2.1. Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως ένας δείκτης ποιότητας

Η αξιολόγηση σε οποιοδήποτε οργανισμό, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης διοικητικής του λειτουργίας (Κουτούζης, ο.π.:4) και είναι μια διαρκής, επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Στόχος της είναι μέσω των διαδικασιών ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ανασκόπησης και ανατροφοδότησης να βοηθήσει τον οργανισμό να αναγνωρίσει το βαθμό στον οποίο πέτυχε τον στόχο του, να αποτιμήσει τα θετικά και μη θετικά σημεία του έργου του και να προγραμματίσει τις μελλοντικές του δράσεις με βάση τις νέες γνώσεις, με απώτερο στόχο τη διαρκή βελτίωση του. Η αξιολογική έρευνα, που συνεπάγεται αυτής της διαδικασίας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια συνεχής και πλήρως ενσωματωμένη στις πρακτικές του οργανισμού διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης κρίσιμων οργανωτικών θεμάτων (Preskill και Torres, 1999:1-2, ό.π.αναφ.στο Mertens, 2009). Υπό την έννοια αυτή η αξιολόγηση ως δομικό στοιχείο της διοικητικής διαδικασίας προσθέτει εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την πορεία προς την επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)<sup>21</sup>.

Πως ορίζεται όμως μέσα από μια ευρύτερη οπτική η έννοια και το περιεχόμενο της ποιότητας; Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να καθοριστεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, καθώς θεωρείται ως μια έννοια εξαρτημένη από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και αναφέρεται. Ο Πασιάς (2007:30) αναφέρει πως η ποιότητα αποτελεί, μια «διακριτή και εμβληματική έννοια των σύγχρονων 'πολιτικών της γνώσης' σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, καθώς συνδυάζει πλαίσιο αναφοράς και περιεχόμενο, επιδιωκόμενους στόχους, εργαλεία και μέσα, φορείς υλοποίησης, διαδικασίες αξιολόγησης και λειτουργίες σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο». Η αξιολόγηση, επομένως, ως ένας

δείκτης ποιότητας συμβάλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Έχοντας ως βάση σκέψης τα παραπάνω η μεγάλη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι να καθορίσει ένα σαφές πλαίσιο αναφοράς που θα ορίζει εξαρχής σαφείς, ξεκάθαρους και μετρήσιμους στόχους, με την αξιολόγηση να αποτελεί ποιοτικό δείκτη καταγραφής της πορείας αλλά και βάση προγραμματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άλλη πλευρά εκτός από την ποιότητα που χαρακτηρίζει τις μηχανιστικές λειτουργίες των διαδικασιών, υπάρχει και η ποιότητα του περιεχομένου των εκπαιδευτικών στόχων. Ποια είναι όμως η «κλίμακα μέτρησης» της ποιότητας όταν το θέμα είναι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί στόχοι; Η απάντηση είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα αν συνυπολογιστούν οι διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, ιστορικές και άλλες ακόμη αντιλήψεις και αξιακά συστήματα που ενυπάρχουν σε κάθε πλαίσιο. Η διαλεκτική αυτή ένταση είναι ορατή στις διχογνωμίες της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας όταν προσπαθεί να οριοθετήσει την ιδανική ισορροπία μεταξύ της παιδείας και της κατάρτισης στη σχολική παιδαγωγική (Duncke, 2011). Το δύσκολο ομολογουμένως εγχείρημα να αποδοθεί στο ανθρωποπλαστικό, πνευματικό και ηθικό περιεχόμενο της Παιδείας τεχνοκρατική και μετρήσιμη όψη, είναι ένα στάδιο που δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Καθώς δεν είναι δόκιμο να γίνεται συζήτηση για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, χωρίς να έχει οριστεί πρωτίστως ένα πλαίσιο αναφοράς και χωρίς να έχουν καθοριστεί και εννοιοδοτηθεί οι στόχοι του, γιατί τότε η αξιολογική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος θα στερείται προσανατολισμού.

Το επόμενο ερώτημα που ανακύπτει είναι: «τι αξιολογείται». Ποιες παράμετροι της εκπαίδευσης μετρούνται στην αξιολογική κλίμακα; Ξεκινώντας από το γενικό, ορίζεται ως «εκπαιδευτικό έργο» το «δημιούργημα, μ' άλλα λόγια το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου, 1993:19). Η αξιολόγηση του επομένως είναι συστημικού χαρακτήρα και συνιστά μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλες οι συνιστώσες της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών/σχολικά εγχειρίδια μέχρι τη χρηματοδότηση και την υλικοτεχνική υποδομή, από τις δομές του υπουργείου, της περιφέρειας και της διεύθυνσης της εκπαίδευσης, μέχρι το σχολείο και την τάξη και τέλος, από το διοικητικό στέλεχος μέχρι τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Ενώ αφορά σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του ανθρώπινου δυναμικού του, από την επιστημονική, εκπαιδευτική/διδασκτική, διοικητική και νομική μέχρι την κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική. Επιχειρώντας μια επιπλέον διάκριση με σκοπό να ομαδοποιηθεί το σύνθετο αυτό πλέγμα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το

<sup>21</sup> Πρόκειται για μια φιλοσοφία διοίκησης, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και αυτοσχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται (Κατσαρός, 2008: 131).

εκπαιδευτικό έργο συντελείται, άρα θα μπορούσε και να αξιολογηθεί, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Πασιάς, 2010). Στο δίκτυο αυτό των παραγόντων η ποιότητα εμφανίζεται ως στόχος, ως πεδίο, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα. Εκλαμβάνεται ως ερμηνευτική αιτία, αλλά ασκείται και ως κριτική του συντελεσμένου αποτελέσματος (Πασιάς, 2007: 30).

## 2.2. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως οργανικής συνιστώσας για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα όσο ορθά και λειτουργικά σχεδιασμένο και αν είναι, αλλά και κάθε διαδικασία αξιολόγησης όσο μεθοδολογικά άρτια και αν θεωρείται, ενώ αποτελούν δομικές προϋποθέσεις της ποιότητας δεν είναι οι απόλυτοι προσδιοριστικοί παράγοντες της, καθώς θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μηχανιστικές συνιστώσες της. Η οργανική συνιστώσα που καλείται να υποστηρίξει την ποιότητα και βρίσκεται σε δυναμική διάδραση με τις μηχανιστικές, αλλά και με το πλέγμα σχέσεων που δημιουργούν οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλεξαρτήσεις, που βρίσκονται στους διαύλους επικοινωνίας των καθημερινών δραστηριοτήτων, είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Εάν από την άλλη πλευρά αντιστραφεί η προηγούμενη σκέψη και οριστεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα με λειτουργικά προβλήματα και δομικές αντιφάσεις στη σχεδίαση του και μια διαδικασία αξιολόγησης που θέτει κριτήρια χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα και τις αντιφάσεις του συστήματος, τότε ο ανθρώπινος παράγοντας συνθλίβεται ανάμεσα στην πραγματικότητα που βιώνει και στα ιδεατά κριτήρια που καλείται να υποστηρίξει. Το απόσταγμα, επομένως, της διάδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος, της διαδικασίας αξιολόγησης και του ανθρώπινου παράγοντα προσδίδει ή αφαιρεί ποιότητα. Η δράση και τα αποτελέσματα του ανθρώπινου παράγοντα (διοικητικών στελεχών, εκπαιδευτικών) σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτά καθορίζονται από το πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς στόχους, συνιστούν το έργο του εκπαιδευτικού. Επομένως είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλευρο έργο και συνιστά ένα πλέγμα από ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Παράλληλα, ενώ το έργο αυτό αποτελεί μια μόνο παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου, λόγω της οργανικής του σύνδεσης με σχέσεις αλληλεπίδρασης με πολλές άλλες παραμέτρους, μπορεί να συνεισφέρει στην αναβάθμιση της μάθησης στην τάξη και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2012). Συμπληρωματική και απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό, στη βάση της προβληματικής που αναπτύχθηκε παραπάνω, είναι η χαρτογράφηση των αστοχιών του εκπαιδευτικού συστήματος και ο σχεδιασμός μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα λαμβάνει υπόψη την πραγματικότητα που βιώνει ο εκπαιδευτικός, φιλτραρισμένη από τις συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου που αναφέρονται προηγουμένως. Σε μια τέτοια περίπτωση η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα μπορεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα να στοχεύει στη «βελτίωση της

εκπαιδευτικής πράξης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης» (Πασιάς, 2010: 3).

## 2.3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εισαγωγή διαδικασιών αξιολόγησης του

Εισάγοντας τη συζήτηση στο πεδίο της διάρθρωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αυτό χαρακτηρίζεται ως έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, καθώς το υπουργείο Παιδείας λειτουργεί ως ο πομπός παραγωγής και διάχυσης πολιτικών που άπτονται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό προάγει τη λειτουργία της επικοινωνίας σε κομβικό παράγοντα που μπορεί να δράσει ενισχυτικά ή ανασταλτικά. Υπό την έννοια αυτή η καλή εσωτερική επικοινωνία συντελεί στην εύρυθμη λειτουργία ενός συστήματος, ενώ η εξωτερική επικοινωνία εξασφαλίζει την προσαρμογή του (Dean, 1995). Στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η επικοινωνία και η διακίνηση της πληροφορίας έχει επικριθεί ως αναποτελεσματική, κυρίως λόγω της πολυπλοκότητας και της αμφισημίας των ελληνικών νόμων, αλλά και της έλλειψης ενός οργανωτικού πλαισίου συνεργασίας τόσο σε επίπεδο δομών και τμημάτων του υπουργείου Παιδείας όσο και σε επίπεδο περιφερειακών υπηρεσιών και σχολικών μονάδων. Στα ίδια πεδία αναφοράς καταγράφεται και η αδιαφορία πολλών στελεχών, με αποτέλεσμα την ελλιπή και πολλές φορές λανθασμένη ανατροφοδότηση των κέντρων λήψης αποφάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κακή «μεταχείριση» από εκπαιδευτικά στελέχη του απογραφικού συστήματος Survey.

Στις πολύπλοκες, χρονοβόρες και πολυδάπανες γραφειοκρατικές διαδικασίες, τη μειωμένη αποδοτικότητα και το υψηλό κόστος λειτουργίας (Κατσαρός, ό.π.), προστίθεται η απουσία μακρόπνοου στρατηγικού σχεδιασμού και οράματος, ως αποτέλεσμα της πολιτικής διαχείρισης της εκπαίδευσης. Αυτή χαρακτηρίζεται από πολιτικές αποφάσεις με ορίζοντα το κομματικό συμφέρον, από έλλειψη στοιχειώδους πολιτικής συνεννόησης μεταξύ των πολιτικών κομμάτων και από την επικράτηση συντεχνιακών επιδιώξεων και σκοπιμοτήτων της εκάστοτε πολιτικής και διοικητικής ηγεσίας, των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και των επιστημονικών ενώσεων, με αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση πρόχειρων αλλαγών και τη λήψη αποσπασματικών μέτρων που οδηγούν στην αστάθεια του συστήματος. Αστάθεια που ενισχύεται από την αδιαφάνεια και την αυθαιρεσία των διαδικασιών στελέχωσης του. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τροχοπέδη στην οργάνωση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, ενώ πριμοδοτούν τη δυσπιστία του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση.

Ο όρος «μεταρρύθμιση» συχνά χρησιμοποιείται όταν επιδιώκονται αλλαγές οι οποίες θεσμοθετούνται από τα «πάνω προς τα κάτω» (top-down process) και στοχεύουν στην αλλαγή, την τροποποίηση ή ανανέωση μερικών ή

ολικών εκπαιδευτικών λειτουργιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Φλουρής και Πασιάς, 2007). Η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης είναι μια τέτοια μεταρρύθμιση και οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο τον ανθρώπινο παράγοντα όσο και το συγκείμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εξ ορισμού λοιπόν αποτελεί μια σύνθετη εξίσωση με πολλές μεταβλητές. Στις ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες που έχουν σχέση με τη φύση της αξιολόγησης (π.χ. κριτική αποτίμηση των πεπραγμένων μέσω της επισήμανσης και διόρθωσης των λαθών στα πλαίσια ενός ιεραρχικά δομημένου συστήματος), τις οργανωτικές ελλείψεις που αφορούν στην απουσία μέχρι πρόσφατα παιδαγωγικών κριτηρίων για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη ενός συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης, προστίθενται η ιστορική και ιδεολογική φόρτιση που ακολουθεί την έννοια της αξιολόγησης (π.χ. επιθεωρητής) και οι αποτυχημένες απόπειρες εισαγωγής που έφεραν τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο, με αποτέλεσμα την απουσία για τριάντα χρόνια συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών και την παγίωση νοοτροπιών και στάσεων που είναι δύσκολο να αλλάξουν.

#### 2.4. Δομή, μοντέλα και μορφές αξιολόγησης

Το επόμενο βήμα μετά τη χαρτογράφηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας. Σχεδιασμός που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεθοδολογική επάρκεια/πληρότητα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο η δομή της αξιολόγησης να περιγράφει τα διακριτά στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να αξιολογηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Sanders (όπ.αναφ.στο Φλουρής και Κρίκας, 2009:69-70), μια καλά οργανωμένη και συστηματική διαδικασία αξιολόγησης, περιλαμβάνει έντεκα διακριτά, αλλά λειτουργικά αλληλοσυνδεδεμένα στάδια, τα οποία είναι τα εξής: 1) Σκοπιμότητα της αξιολόγησης, 2) Προϋπολογισμός, 3) Σύναψη συμφωνίας, 4) Στελέχωση της αξιολόγησης, 5) Σκοποθεσία της αξιολόγησης, 6) Σχεδιασμός της διαδικασίας, 7) Συλλογή των πληροφοριών, 8) Ανάλυση των πληροφοριών, 9) Ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, 10) Πολιτική της αξιολόγησης, 11) Διαχείριση της αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, θα πρέπει να καθοριστεί η προσέγγιση αξιολόγησης (evaluation approach) –κατά άλλους μοντέλο αξιολόγησης (evaluation model)- που θα υιοθετηθεί και θα την καθοδηγήσει σε όλη τη διαδικασία, καθώς αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας, το οποίο φανερώνει και τον προσανατολισμό της. Με τον όρο προσέγγιση αξιολόγησης εννοείται το θεωρητικό και μεθοδολογικό εκείνο πλαίσιο που περιλαμβάνει τη φιλοσοφία και τη θεωρία που ανταποκρίνεται σε αυτή, βάσει του οποίου θα δομηθεί και θα αναπτυχθεί η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας (Mathison, 2005, όπ.αναφ.στο Φλουρής και Κρίκας, 2009:71). Η αξιολόγηση, επομένως, μπορεί να λάβει χαρακτήρα και

προσανατολισμό: α) ελεγκτικό, όταν εστιάζει στο αποτέλεσμα και τις εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετρά το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, β) ανατροφοδοτικό όταν εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012).

Στην πρώτη περίπτωση οι αξιολογικές διαδικασίες περιορίζονται στο έργο των εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση των μαθητών-σπουδαστών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Στη βάση αυτή αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα που κινούνται στις αξιολογικές κλίμακες επιθεωρητισμός- αυτοαξιολόγηση και έργο του εκπαιδευτικού- εκπαιδευτικό έργο, ως εξής:

1. Το μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της απόδοσης τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης (επιθεωρητισμός – εξωτερική αξιολόγηση).
2. Το μοντέλο της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (εξωτερική αξιολόγηση, λογική πολιτών – γονέων ως καταναλωτών – φορολογούμενων).
3. Το μοντέλο του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου, βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών (έμφαση στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας) (Πασιάς, 2010· ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012).

Γενικότερα και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης διακρίνονται, μεταξύ άλλων, ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: α) το επίπεδο αξιολόγησης (κεντρικό, τοπικό/δήμος, σχολική μονάδα), β) το φορέα αξιολόγησης (εξωτερική π.χ. επιθεώρηση, εντοπισμένες μελέτες, εσωτερική π.χ. ιεραρχική, συλλογική, αυτοαξιολόγηση) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο.π.:5-6), γ) το σκοπό (αποτίμησης, διαπιστωτική, διαμορφωτική, τελική, κρίσης για κατάληψη θέσης), δ) το χρόνο (περιοδική, μόνιμη/συνεχής), ε) τις μεθόδους (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή) και στ) τα μέσα/εργαλεία (κριτήρια, δείκτες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ατομικός φάκελος/ portfolio) (Πασιάς, 2010· Κουτούζης, όπ.αναφ.στο Χουλιάρα, 2010). Μια επιπλέον πρακτική που ακολουθείται τελευταία σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (παράλληλη, διαδοχική και συνεργατική μορφή). Στην περίπτωση αυτή οι δύο αξιολογήσεις αλληλοσυμπληρώνονται ενισχύοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο.π.: 10).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Γνωρίζοντας το χαρακτήρα και τις ιδιότητες των διαφόρων προσεγγίσεων στην έρευνα, προτιμήθηκε

σκοπίμα η βιβλιογραφική προσέγγιση του φαινομένου της εισαγωγής αξιολογικών διαδικασιών, με στόχο την όσο το δυνατό πολυεπίπεδη ανάλυση και κατανόηση των παραγόντων που δρουν μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην προκειμένη εργασία εστιάζεται στη μελέτη δύο κειμένων και τη συγκριτική παράθεση των δεδομένων που αναδεικνύονται από αυτά, τόσο μεταξύ τους όσο και με τις θεωρητικές βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την εισαγωγή αξιολογικών διαδικασιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δύο επίσημα κείμενα που μελετώνται είναι: i) η επιστημονική πρόταση από ομάδα εργασίας στο υπουργείο Παιδείας για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Νοέμβριος 2012) και ii) το ΦΕΚ 240/5-11-2013 της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το οποίο οριοθετούνται εφεξής τα κριτήρια διοικητικής και διδακτικής τους επάρκειας.

Η μελέτη των κειμένων αυτών χρησιμοποιείται ως ενδεικτική του ευρύτερου θέματος της αξιολόγησης στην Ελλάδα (Σαραφίδου, 2011). Ως πηγές άντλησης δεδομένων χρησιμοποιούνται βιβλιοθήκες και ιστοσελίδες. Τα δεδομένα προέρχονται από έντυπες και ηλεκτρονικές εργασίες, μελέτες επιστημονικών ομάδων, επίσημα κείμενα (προεδρικά διατάγματα, σχέδια νόμου, υπουργικές αποφάσεις), καθώς και από μία συνέντευξη από στέλεχος του ΥΠΑΙΘ.

Ο κεντρικός προβληματισμός που αναδεικνύεται ως αποτέλεσμα των όσων προαναφέρονται είναι εάν θα αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και μέσω αυτού το έργο του εκπαιδευτικού ως μία μόνο από τις παραμέτρους εκείνες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή αν θα αξιολογείται μόνο το έργο του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη περίπτωση απομονώνεται ο ρόλος και η δράση του ανθρώπινου παράγοντα. Η αλλαγή αυτή επηρεάζει την οπτική με την οποία βλέπει κανείς τον αξιολογητή, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης, την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αξιοποιούνται. Όλα τα παραπάνω αυξάνουν τη δυσπιστία του εκπαιδευτικού κόσμου, έναντι της αξιολόγησης ή μήπως η δυσπιστία έναντι της πολιτικής και των θεσμών είναι αυτή που αυξάνει τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση;

#### 4. ΜΕΛΕΤΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

##### 4.1. Πρόταση από ομάδα εργασίας στο υπουργείο Παιδείας για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Το κείμενο της πρότασης της ομάδας εργασίας προς το υπουργείο Παιδείας αποτελεί ένα επιστημονικό πόνημα που προσεγγίζει ολιστικά το φαινόμενο της εισαγωγής αξιολογικών διαδικασιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και προτάσσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην οποία περιλαμβάνει και την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως μια

σημαντική παράμετρο που επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τη δομή και τα διακριτά στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να εισαχθούν αξιολογικές διαδικασίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, εάν θεωρηθεί η ομάδα εργασίας ως οι ειδικοί που συζητούν με το φορέα (υπουργείο Παιδείας) για το σκοπό και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, τότε πληρούνται οι προϋποθέσεις του πρώτου σταδίου κατά Sanders (σκοπιμότητα της αξιολόγησης). Αντίθετα, απουσιάζει το δεύτερο στάδιο κοστολόγησης της διαδικασίας (προϋπολογισμός) που αποτελεί βασική παράμετρο κάθε προτεινόμενης δράσης. Τα μέρη που καλούνται να συμφωνήσουν (σύναψη συμφωνίας) στην προκειμένη περίπτωση είναι το υπουργείο Παιδείας και η εκπαιδευτική κοινότητα. Η διαβούλευση και η συμφωνία των δύο μερών, όπως τονίζεται στην πρόταση, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού. Η επιτυχία του εγχειρήματος μάλιστα εξαρτάται «από τη συναίνεση και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας» (σ.11).

Οι αξιολογικές διαδικασίες υποστηρίζονται (στελέχωση της αξιολόγησης) από τα συλλογικά όργανα π.χ. σύλλογος διδασκόντων, τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης π.χ. περιφερειάρχης και από τη σύσταση μιας ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Ε.) σε κεντρικό επίπεδο και της Μονάδας Διασφάλισης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (ΜΟ.ΔΙ.Π.Ε.) σε περιφερειακό (σ.21-22). Η ανεξάρτητη αρχή καλείται να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα «των διαδικασιών αξιολόγησης δομών, στελεχών και εκπαιδευτικών» (σ.14). Βέβαια η στελέχωση αναφορικά με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι επωμίζονται το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Τα κυριότερα εντοπίζονται στην πληθώρα των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, στο μικρό αριθμό των συμβούλων και στο οικονομικό κόστος της μετακίνησης τους κατά την αξιολογική περίοδο. Η εξεύρεση λύσης στο οικονομικό κόστος της μετακίνησης μνημονεύεται στην πρόταση ως δεύτερη προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος (σ.16), αλλά δεν προτείνονται λύσεις.

Σκοπός της αξιολόγησης (σκοποθεσία) δεν είναι η βαθμολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, αλλά «η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης» (σ.6). Η αξιολόγηση της ποιότητας «συνδέεται με το βαθμό επίτευξης των στόχων ανάλογα με τις καθορισμένες αρχές/ προδιαγραφές, τις δυνατότητες του φορέα υλοποίησης (π.χ. Δ/ση Εκπαίδευσης, σχολική μονάδα) και τις ιδιαιτερότητες του πεδίου εφαρμογής (σχολική τάξη, ιδιαιτερότητες μαθητών)» (σ.12-13). Ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η πρώτη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης και προτείνεται η «θεσμοθέτηση ενός συστήματος συνεχούς



ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την Πολιτεία» (σ.15).

Αναφορικά με το σχεδιασμό της διαδικασίας, καθορίζεται η πορεία, οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιολόγησης, επιλέγονται ή «κατασκευάζονται» τα ερευνητικά εργαλεία, καθορίζονται οι ρόλοι και τα καθήκοντα των συμμετεχόντων και προσδιορίζεται το χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας. Η συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών, καθώς και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, ανατίθεται σε όλα τα μέρη της αξιολογικής αλυσίδας με την Α.ΔΙ.Π.Ε. να έχει συντονιστικό ρόλο σε κεντρικό επίπεδο και τη ΜΟ.ΔΙ.Π.Ε. σε περιφερειακό. Για τον ίδιο λόγο προτείνεται να δημιουργηθούν ένα Παρατηρητήριο και ένα Δίκτυο Πληροφόρησης της αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο (σ.27-28). Τέλος, η διαχείριση και η πολιτική της αξιολόγησης που αφορά στη μεταξιολόγηση του συστήματος αξιολόγησης ανατίθεται στην Α.ΔΙ.Π.Ε. (σ.28-29).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο προσέγγισης, η φιλοσοφία της πρότασης στηρίζεται στην ανατροφοδότηση του συστήματος και στοχεύει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου διαμέσου της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση, επομένως, «έχει διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα» (σ.12). Το έργο του εκπαιδευτικού αξιολογείται τόσο ιεραρχικά από τα θεσμικά όργανα, όσο και «σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους της εκπαίδευσης, όπως αυτές καταγράφονται στην αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σ.31). Στη σχολική μονάδα διαμορφώνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να κινηθεί η αξιολόγηση, ενώ αφορά «σε όλες τις διαστάσεις της ιδιότητας/ταυτότητας των εκπαιδευτικών» (σ.15). Με τον τρόπο αυτό διαχωρίζονται οι όροι υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου από τους παράγοντες διαμόρφωσης του (σ.5).

Σε παράλληλο χρόνο με την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού, αξιολογούνται οι διαδικασίες και οι δομές τόσο σε κεντρικό και περιφερειακό, όσο και σε επίπεδο διεύθυνσης της εκπαίδευσης. Βασικό εργαλείο αξιολόγησης στις περιπτώσεις αυτές είναι το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ)<sup>22</sup> (Πίνακας 2, σ.20), που ήδη έχει εφαρμοστεί από τη Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας του ΥΠΑΙΘ, στην περίπτωση της εισαγωγής του Ηλεκτρονικού Μηχανογραφικού Δελτίου στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Διονυσσοπούλου, 2012)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Το ΚΠΑ είναι ένα μεθοδολογικό διοικητικό εργαλείο αυτο-αξιολόγησης των επιδόσεων ενός Δημόσιου Οργανισμού, βάσει των τεχνικών Διοίκησης Ποιότητας. Αποτελεί μια ολιστική ανάλυση της οργανωτικής απόδοσης προσεγγίζοντάς την από διαφορετικές οπτικές και προσφέρεται ως ένα εύκολο στη χρήση του εργαλείο, ώστε να βοηθηθούν οι οργανώσεις του δημοσίου τομέα σε όλη την Ευρώπη να χρησιμοποιήσουν τεχνικές διοίκησης ολικής ποιότητας και να βελτιώσουν τη διοικητική τους ικανότητα. Πάνω από 900 ευρωπαϊκές υπηρεσίες δημόσιας διοίκησης από το 2000 μέχρι το 2005 το εφαρμόζουν (Μιχαλόπουλος, 2007).

<sup>23</sup> Η διεύθυνση αυτή είναι ο φορέας που έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ΚΠΑ και η δράση της για την εισαγωγή του Ηλεκτρονικού Μηχανογραφικού Δελτίου αποτέλεσε το Σεπτέμβριο του

Έχοντας προσδώσει περιεχόμενο στη φιλοσοφία του σχεδίου, στη συνέχεια επιχειρείται να καθοριστεί το πλαίσιο αναφοράς, να εννοιοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να ενσωματωθούν στη φιλοσοφία του συστήματος αξιολόγησης (Πίνακας 1, σ. 13). Για το λόγο αυτό οι στόχοι επιμερίζονται σε πεδία και τα πεδία σε τομείς στη βάση των οποίων καθορίζονται τα κριτήρια της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού (σ.30-34). Τέλος, τα κριτήρια εξειδικεύονται στις ειδικές φόρμες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (σ.51-87). Βάση αναφοράς για τα παραπάνω αποτελούν το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και τα προγράμματα σπουδών, τα οποία «κρίνονται ως επαρκή για την έναρξη υλοποίησης του θεσμού» (σ.41). Με τον τρόπο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να μεταφραστεί τεχνικά το ανθρωποπλαστικό, πνευματικό και ηθικό περιεχόμενο της Παιδείας και να του δοθεί μετρήσιμη όψη.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται αποτελεί ένα συνδυαστικό σύστημα, που περιλαμβάνει α) την αυτο-αξιολόγηση η οποία γίνεται από συλλογικά όργανα και αφορά στο εκπαιδευτικό έργο των δομών, του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στις διαδικασίες, β) την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, που γίνεται από θεσμικά όργανα και αφορά στο εκπαιδευτικό έργο μονάδων, στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών, και γ) την εξωτερική αξιολόγηση, που γίνεται από ανεξάρτητη αρχή διασφάλισης της ποιότητας (σ.13-14).

Τέλος στην πρόταση γίνεται μια αρκετά λεπτομερής χαρτογράφηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι κυριότερες από αυτές θα μπορούσαν να παρουσιαστούν συνοπτικά ως εξής: α) μελέτες και έρευνες που υπάρχουν αλλά παραμένουν ανεκμετάλλευτες (σ.5), β) έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας (σ.11), γ) εκπαιδευτικοί που δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι με βάση τις σπουδές στο πανεπιστήμιο για τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου (σ.15), δ) Διευθυντές της σχολικής μονάδας και σύλλογος διδασκόντων που δεν υποστηρίζονται θεσμικά τόσο όσο θα έπρεπε (σ.16), ε) απουσία ενός συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (σ. 11).

#### **4.2. Προεδρικό διάταγμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Το προεδρικό διάταγμα περιορίζει την αξιολογική του εμβέλεια στο ανθρώπινο δυναμικό του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι το επίπεδο του περιφερειακού διευθυντή, αφήνοντας έξω το διοικητικό προσωπικό του υπουργείου, καθώς και την αξιολόγηση των δομών και των διαδικασιών σε αυτό το επίπεδο. Ουσιαστικά το προεδρικό διάταγμα αποτελεί μια αποσπασματική αποκοπή του μέρους που αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, όπως αυτό παρουσιάζεται

2012 το θέμα της μοναδικής ελληνικής συμμετοχής στο 5ο Συνέδριο Χρηστών του ΚΠΑ του Όσλο, που είχε ως στόχο την ανάδειξη διοικητικών καινοτομιών στο πλαίσιο της Ε.Ε. (Υπουργική Απόφαση Α.Π. 91610/1/8-8-2012).

στην πρόταση που αναλύεται στην προηγούμενη ενότητα.

Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (άρθρο 3) είναι ακριβώς ίδια με αυτά της πρότασης της ομάδας εργασίας και ο ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών (άρθρο 14), αποτελεί μια αντιγραφή του παραρτήματος 5 της ομάδας εργασίας που αναλύει τις ενδεικτικές φόρμες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από τις φόρμες αυτές αντλούνται όλα τα κριτήρια και οι διαβαθμίσεις για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης όλων των στελεχών μέχρι το επίπεδο του περιφερειακού διευθυντή.

Οι ομοιότητες όμως εξαντλούνται σε αυτό το σημείο, καθώς οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί της πρότασης («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός»), διατηρούνται μεν, αλλά ταυτόχρονα αντιστοιχίζονται στη βαθμολογική κλίμακα 0-100 (άρθρο 5). Έτσι η κλίμακα μέτρησης από περιγραφική μετατρέπεται σε αριθμητική, μεταθέτοντας την έμφαση από ένα σύστημα «τεκμηρίωσης» σε ένα σύστημα «βαθμολόγησης». Χάνεται, επομένως, η ποιοτική αξία της περιγραφικής κλίμακας μέτρησης και τη θέση της παίρνει ένας βαθμός. Απουσιάζει η λεπτομερής περιγραφή των τεσσάρων διαφορετικών καταστάσεων για κάθε ένα από τους αξιολογούμενους τομείς. Περιγραφή που θα βοηθούσε στο να γνωστοποιούνται αναλυτικά τα κριτήρια, να υποδεικνύονται τρόποι βελτίωσης και να περιορίζεται στο μέγιστο βαθμό ο υποκειμενισμός του αξιολογητή.

Η διαφοροποίηση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της φιλοσοφίας της αξιολόγησης. Στην πρόταση της ομάδας εργασίας εάν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριζόταν ως «ελλιπής» σε ένα τομέα, αυτό είχε ως αποτέλεσμα την επιμόρφωση του στον συγκεκριμένο τομέα και την επαναξιολόγηση του σε μεταγενέστερο χρόνο. Αντίθετα στο προεδρικό διάταγμα οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς ασχέτως συνολικής βαθμολογίας και εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του Ν. 4024/2011 (άρθρο 16).

Κατ' αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση μετατρέπεται από διαμορφωτική σε τελική, που αφορά στο πέρας στην επόμενη βαθμίδα. Επομένως, οι αξιολογικές διαδικασίες του προεδρικού διατάγματος αποκτούν ελεγκτικό χαρακτήρα που ενισχύει τον επιθεωρητισμό, καθώς εστιάζουν στο αποτέλεσμα και μετράνε το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων.

Εν κατακλείδι, η πρόταση της ομάδας εργασίας θα μπορούσε να καταταχθεί στο μοντέλο του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου βασιζόμενου στις δικές του δυνάμεις. Αντίθετα, το προεδρικό διάταγμα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεί ένα συνδυασμό του μοντέλου του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της απόδοσης τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης (επιθεωρητισμός – εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση) και

του μοντέλου της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη συγκριτική ανάλυση των δύο κειμένων, τόσο μεταξύ τους όσο και με τις θεωρητικές αναφορές του πρώτου μέρους, αναδεικνύονται σημαντικές παράμετροι οι οποίες ενισχύουν την αρνητική διάδραση μεταξύ των μηχανιστικών συνιστωσών της ποιότητας (εκπαιδευτικό σύστημα, διαδικασίες αξιολόγησης) και της οργανικής (εκπαιδευτικοί) με αποτέλεσμα να αφαιρείται ποιότητα από το σύστημα. Οι πιο χαρακτηριστικές είναι:

1) Η πολιτική διαχείριση της πρότασης της ομάδας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η ολοκληρωμένη μεθοδολογικά πρόταση της ομάδας εργασίας που περιλαμβάνει διακριτά και σαφή στάδια, χαρτογράφηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθορισμό πλαισίου αναφοράς, εννοιοδότηση των εκπαιδευτικών στόχων και φιλοσοφία που προάγει το διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα των αξιολογικών διαδικασιών αντί να κατατεθεί για διαβούλευση ως έχει, να συμπληρωθεί από μια έκθεση κοστολόγησης των αξιολογικών διαδικασιών και να λάβει τη μορφή ενός ολοκληρωμένου νομοσχεδίου, μετατράπηκε σε μια σφικτά ιεραρχικά ελεγχόμενη διαδικασία του έργου του εκπαιδευτικού, όπου απουσιάζει η κοστολόγηση (π.χ. μικρός αριθμός συμβούλων, οικονομικό κόστος μετακίνησης κ.α.) και επιμερίστηκε σε πολλά νομοσχέδια.

Αναφορικά με το τελευταίο, στο Σχέδιο Νόμου (27-2-2013) του υπουργείου περιβάλλοντος ενέργειας και κλιματικής αλλαγής, υπήρχε τροπολογία για τη θεσμοθέτηση της ανεξάρτητης αρχής διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία όμως αποσύρθηκε στις 7 Μαρτίου και κατατέθηκε ξανά αργότερα. Στην Υπουργική Απόφαση Α.Π. 30972/Γ1/5-3-2013 προβλέπεται η επέκταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε όλα τα σχολεία (διαδικασία αυτοαξιολόγησης) και θεσμοθετείται το Παρατηρητήριο και το Δίκτυο Πληροφόρησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα πρότυπα της πρότασης. Στην Υπουργική Απόφαση Α.Π. 30973/Γ1/5-3-2013, καθορίζεται η διαδικασία πραγματοποίησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε όλους τους Διευθυντές σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους της παιδαγωγικής ευθύνης τους. Η επιμόρφωση αυτή πραγματοποιείται μετ' εμποδίων ένα χρόνο μετά, γιατί έχουν μεσολαβήσει οι άνευ αξιολόγησης διαθεσιμότητες των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης μετά την οριζόντια κατάργηση των ειδικοτήτων τους. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην πολυνομία που καταλήγει στη ανομία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο θεσμός του μέντορα που θεσπίστηκε με το ν. 3848/2010 και δεν αναφέρεται πουθενά.

Ο Cibulka (1990, όπ. αναφ. στο Φλουρής και Πασιάς, 2007) υποστηρίζει ότι για να πετύχουν οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να μελετηθεί το πώς «θα μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα των αλληλεξαρτώμενων στοιχείων στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

εγκαταλείποντας την τακτική της προσέγγισης τους απομονωμένα ή αποσπασματικά». Η αποσπασματική προσέγγιση, επομένως, του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια λάθος προσέγγιση, καθώς αποτελεί μια σύνθετη αλληλουχία αλληλοεξαρτώμενων οργανικών παραγόντων που διαδρούν μεταξύ τους και συνδέονται υπό μορφή αλυσίδας· η δυσλειτουργία ή η παράλειψη κάποιου κρίκου της επηρεάζει όλο το σύστημα.

Όλα τα παραπάνω αυξάνουν τη δυσπιστία του εκπαιδευτικού κόσμου έναντι της πολιτικής και των θεσμών και ενισχύουν επαγωγικά τα φοβικά σύνδρομα και τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

ii) Η απουσία πλαισίου αναφοράς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν το θέμα είναι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς και η πρόταση της ομάδας εργασίας (η οποία χαρακτηρίζει τα πρώτα ως επαρκή) αναφέρονται στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στη διερευνητική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Οι στόχοι αυτοί γεννούν μια αντίφαση κεφαλαιώδους σημασίας καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι επικεντρωμένο στην επιτυχία μέσω της αδρανούς γνώσης (τράπεζα θεμάτων, πανελλήνιες εξετάσεις). Πώς ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει την κριτική σκέψη και τη διερευνητική μάθηση των μαθητών του όταν χρονικά δεν προλαβαίνει να καλύψει την ύλη του μαθήματος του, το οποίο θα αξιολογηθεί από την πολιτεία μέσω των εξετάσεων που αναγορεύουν την απομνημόνευση ως κύριο προσόν εξασφάλισης της επιτυχίας; Πώς θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός όταν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι διαφορετικά από το κεντρικό αιτούμενο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής;

Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα της αντίφασης μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων βάση των οποίων θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί και της πραγματικότητας που βιώνουν, είναι το κριτήριο (κατηγορία III) που αναφέρεται στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών το οποίο αναγράφεται τόσο στην πρόταση της ομάδας εργασίας όσο και στο προεδρικό διάταγμα. Σε αυτό και στο πεδίο της εμπέδωσης της νέας γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών, στην κλίμακα εξαιρετικός αναφέρεται: «αξιοποιεί, επικουρικά και όπου είναι εφικτό, τον φάκελο του μαθητή (portfolio)» (σ. 4127). Δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα αξιολογηθεί από τον τρόπο που αξιοποιεί τον φάκελο του μαθητή. Ένα φάκελο που δεν υπάρχει.

Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με λειτουργικά προβλήματα και δομικές αντιφάσεις στη σχεδίαση του και μια διαδικασία αξιολόγησης που θέτει κριτήρια χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα και τις αντιφάσεις του συστήματος, με αποτέλεσμα ο ανθρώπινος παράγοντας να συνθλίβεται ανάμεσα στην πραγματικότητα που βιώνει και στα ιδεατά κριτήρια που καλείται να υποστηρίξει.

Υπό το πρίσμα αυτό ως απαραίτητες προϋποθέσεις με σειρά σπουδαιότητας για την εισαγωγή αξιολογικών

διαδικασιών στο εκπαιδευτικό σύστημα κρίνονται: α) η χαρτογράφηση των αστοχιών του εκπαιδευτικού συστήματος και ο σχεδιασμός μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα λαμβάνει υπόψη την πραγματικότητα που βιώνει ο εκπαιδευτικός, β) η κοστολόγηση των προτεινόμενων δράσεων (η έλλειψη αυτού του σταδίου αποτελεί χαρακτηριστικό ελληνικό φαινόμενο), γ) η θεσμοθέτηση ενός αξιόπιστου συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης, που θα ενεργοποιούσε την αδρανή για χρόνια εκπαιδευτική κοινότητα, θα κάλυπτε το παιδαγωγικό κενό πολλών εκπαιδευτικών, θα ενίσχυε την αυτοπεποίθηση τους και παράλληλα θα δημιουργούσε συνθήκες που ευνοούν τις αλλαγές, δ) η εφαρμογή της αλλαγής από «πάνω προς τα κάτω» δεν ευνοεί τις συλλογικές διαδικασίες με αποτέλεσμα να καθίσταται επιτακτική η ύπαρξη επαρκούς χρόνου για την ανάπτυξη ενός ειλικρινούς διαλόγου μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ε) η σύσταση ενός οργανωτικού μηχανισμού που θα δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, των δομών της διεύθυνσης εκπαίδευσης, της περιφέρειας και των κεντρικών υπηρεσιών του υπουργείου, στ) η δημιουργία ενός αξιόπιστου μηχανισμού στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της εκπαίδευσης και ζ) η έναρξη μιας συζήτησης στην οποία θα συμμετέχουν όλα τα μέρη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα με θέμα την ποιότητα της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς στόχους που θα αποσκοπεί στο διαρκή εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Διονυσσοπούλου, Π. (συνέντευξη στις 2-11-2012). *Πώς εισήχθη το Ηλεκτρονικό Μηχανογραφικό Δελτίο στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Προϊσταμένη Διεύθυνσης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Παιδείας.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζη, Μ. (2012). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με τίτλο: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Χειμερινό Εξάμηνο 2012-13. Βόλος.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2008). *Educational Administration* (5th Ed.). Wadsworth.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2007), *Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ)*. (Μτφ.Ο.Γραβάνη). Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Ανακτήθηκε στις 18.02.2013 από: [http://www.eipa.eu/files/File/CAF/Brochure2006/Greek\\_2006.pdf](http://www.eipa.eu/files/File/CAF/Brochure2006/Greek_2006.pdf)

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [http://www.pischools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pischools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο* (2η εκδ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2007). Το διακύβευμα της 'ποιότητας' στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. Στο *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτίμηση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων* (σ.σ.30-39). Πρακτικά Συνεδρίου, 2007, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2010). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα* [Παραδόσεις Σεμιναρίου]. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 240/5-11-2013. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94\\_152\\_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97\\_5\\_11\\_2013.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_152_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_5_11_2013.pdf)
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σχέδιο Νόμου, 27-2-2013. *Τροπολογία – Προσθήκη στο Σχέδιο νόμου Επείγουσες ρυθμίσεις του Υπουργείου Περιβάλλοντος, Ενέργειας, και Κλιματικής Αλλαγής και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο: <http://www.esos.gr/uploads/dthmia/tropologia-ADDIP.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Διαθέσιμο στο: [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112\\_protasi\\_omadas\\_ergasias.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf)
- Υπουργική Απόφαση, Α.Π. 30972/Γ1/5-3-2013. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Υπουργική Απόφαση, Α.Π. 30973/Γ1/5-3-2013. *Προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού
- Υπουργική Απόφαση, Α.Π. 91610/Ι/8-8-2012. *Μετάβαση της κ. Διονυσοπούλου Παναγιώτας, Προϊσταμένης της Δ/σης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, στο Όσλο της Νορβηγίας, από 27 έως 28 Σεπτεμβρίου 2012*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ.Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Παρελθόν, παρόν, μέλλον (σ.σ.203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. και Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ.Μπαγάκης και Κ.Δεμερτζή (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων; Τι άλλαξε;* (σ.σ.67-88). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1και2), 201-220. Διαθέσιμο στο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/110/65>

## Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ



# ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

**Μαρία Ι. Καδιανάκη**

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και διερευνάται, εάν ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί μέσω της αυτοαξιολογικής διαδικασίας να αξιολογήσει το επιμορφωτικό έργο του με στόχο τη βελτίωση του. Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αρχικής και τελικής αποτίμησης συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Κύριο εύρημα της αρχικής αποτίμησης είναι η προσδοκία των εκπαιδευτικών να μην ακούσουν παθητικά ανεφάρμοστες θεωρίες. Κατά την τελική αποτίμηση δήλωσαν τι τους ικανοποίησε και τι τους ενόχλησε στο πρόγραμμα που συμμετείχαν. Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και τα εμπόδια που δημιουργούνται εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος από τη μεριά της Πολιτείας για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης ο Σχολικός Σύμβουλος μέσω της αυτοαξιολογησης εστιάζει στην προσωπική πρακτική του, αποστασιοποιείται από τον εαυτό του και «παρατηρεί» τις σκέψεις του, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, με σκοπό να καλύψει τη δική του ανάγκη κατανόησης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου του.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυτοαξιολόγηση, Σχολικός Σύμβουλος, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός συνυφασμένος με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση, κυρίως σήμερα που η ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος απαιτεί τη συνεχή ενημέρωσή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001:13). Με την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, η πολιτεία του αναθέτει το σημαντικό και σύνθετο έργο της

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης, της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, της ενθάρρυνσής τους για επιστημονική έρευνα και της επιμόρφωσή τους (Ν. 1304/82). Τριάντα χρόνια η πολιτεία έχει αποθέσει σ' αυτό το θεσμό τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθήκον που περιλαμβάνει όλους τους ρόλους που καλείται να υπηρετήσει ο Σχολικός Σύμβουλος (Πήλιουρας, 2011:16).

Η διερεύνηση στο παρόν πόνημα εστιάζει στο επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου, υπεύθυνου για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή τους. Προσεγγίζεται δε, ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από το επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου. Αντικείμενο της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα Σχολικού Συμβούλου. Βασικό ερώτημα της προβληματικής της έρευνας είναι: Μπορεί ο Σχολικός Σύμβουλος να αξιολογήσει ο ίδιος το επιμορφωτικό του έργο;

## 2. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Μέχρι σήμερα στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου δινόταν προτεραιότητα στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενώ η διοίκηση και η εποπτεία αποτελούσε δευτερεύον έργο τους, εφόσον η αξιολόγηση συνοδεύτηκε στο παρελθόν από αρνητικές εμπειρίες για τους εκπαιδευτικούς. Όμως σήμερα, στις σύγχρονες συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου, ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει διαδικασίες εσωτερικής ή άλλης αξιολόγησης καθώς και αυτοαξιολόγησης στα σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης του (Α.Ε.Σ.Σ., 2012:6). Για να υποστηριχθούν αποτελεσματικά οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η απόκτηση ανάλογων εμπειριών από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους.

Όπως κάθε άτομο, ο Σχολικός Σύμβουλος πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, εκτιμά την αξία του έργου ή γενικότερα του εαυτού του και αναθεωρεί, αμφισβητεί και επανατοποθετεί τις δράσεις του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Καδιανάκη, 2006:591 Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007:226). Συνομιλεί με τον εαυτό του, διατυπώνει κρίσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της γνώσης του, της επίδοσής του, των πιστεύω του και των ενεργειών του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Airasian, Gullickson, 1997:4). Εστιάζει στην προσωπική του πρακτική, αποστασιοποιείται από

τον ίδιο τον εαυτό του και «παρατηρεί» τις σκέψεις του, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του. Επίκεντρο της «παρατήρησης» είναι η δική του επαγγελματική ανάπτυξη, οι δικές του εμπειρίες, η διασάφηση του τι σημαίνει για τον ίδιο να είναι Σχολικός Σύμβουλος, με σκοπό να καλύψει τη δική του ανάγκη κατανόησης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου του (Καδιανάκη, 2009:57).

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου συνδέεται άμεσα με την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των διαδικασιών υποστήριξης των αλλαγών στις ενδοσχολικές σχέσεις, αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, ανάπτυξης επιστημονικών συνεργασιών στο σχολείο. Επίσης, συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη και την καθιέρωση των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα (Α.Ε.Σ.Σ., 2012:6).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι αποφασιστικός στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης που θα συμβάλει στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, στην ενεργοποίηση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και στην κοινωνία. Συνακόλουθα, η ανάπτυξη και η εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους για το έργο τους αποτελεί βασικό κριτήριο της επάρκειας και της αποτελεσματικότητάς τους στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης τόσο στο θεωρητικό όσο και στο εφαρμοσμένο επίπεδο. Συνδέεται δε, με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του έργου του. Άρα σκοπός της αυτοαξιολόγησης του Σχολικού Συμβούλου δεν είναι ο ατομικός έλεγχος αλλά η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του. Ως επιμέρους στόχοι θα μπορούσαν να τεθούν (Α.Ε.Σ.Σ., 2012:6-7):

- Να αναδειχθεί το εκπαιδευτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου
- Να δημιουργηθεί κουλτούρα αυτοαξιολόγησης στους Σχολικούς Συμβούλους
- Να αποκτήσουν εμπειρίες στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να σχεδιάζουν δράσεις για την επίλυση προβλημάτων
- Να ανατροφοδοτούνται συνεχώς για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να τον συνδέουν με δράσεις αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης
- Να αναπτύσσουν και να προωθούν επιστημονικές συνεργασίες με συναδέλφους τους
- Να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξή τους

Διαφαίνεται ότι μέσα από τους στόχους προκύπτει και η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης του Σχολικού Συμβούλου, εφόσον είναι μια διαδικασία που κινητοποιεί τους Σχολικούς Συμβούλους και τους εμπλέκει με διαδικασίες εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλά και τους δεσμεύει απέναντι στους δικούς τους σχεδιασμούς.

Καλλιέργει, ενισχύει και προωθεί συνεργατικές συμπεριφορές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.

Η αυτοαξιολόγηση του Σχολικού Συμβούλου ξεκινά, όταν η εστίαση της αξιολόγησης κατευθύνεται μακριά από τους εκπαιδευτικούς, στον ίδιο τον εαυτό του. Κατά την αυτοαξιολόγησή του, ο Σχολικός Σύμβουλος θέτει ερωτήσεις και αναζητά απαντήσεις. Συζητά τη μέθοδο διδασκαλίας του και συλλογίζεται τους θριάμβους και τις αποτυχίες του. Όταν ρωτά: «Γιατί δεν συμμετείχαν στην απογευματινή επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί;», ο Σχολικός Σύμβουλος δεν αυτοαξιολογείται. Όταν ρωτά: «Δεν συμμετείχαν γιατί έκρινα λανθασμένα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;», τότε αυτοαξιολογείται (Airasian, Gullickson, 1997:2). Η εστίαση στην πρώτη ερώτηση είναι πάνω στους εκπαιδευτικούς, ενώ στη δεύτερη πάνω στο Σχολικό Σύμβουλο.

Για να ικανοποιηθεί ο σκοπός και να επιτευχθούν οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να απαντήσει σε ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις γεννούν συγκεκριμένες και αναπόφευκτες ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, για να απαντήσει στην ερώτηση: «Ποια είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μου έργου;», θα πρέπει να μελετήσει, να διερευνήσει και να αξιολογήσει το έργο του. Αναζητώντας την απάντηση στην ερώτηση: «Πού θέλω να φτάσω;», θα πρέπει να διατυπώσει στόχους και προτεραιότητες δράσης συναφείς με τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του. Η απάντηση στην ερώτηση: «Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνω για να φτάσω εκεί που θέλω;» θα δοθεί αν σχεδιάσει και υλοποιήσει σχετικές δράσεις. Αν παρακολουθεί και αποτιμά τις δράσεις του, τότε μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση: «Τι πρόοδο κάνω, πόσο και πώς ωφελήθηκα εγώ ως άτομο, οι συνάδελφοί μου και οι εκπαιδευτικοί από την διαδικασία;». Τέλος, ρωτώντας: «Σε ποιους τομείς βελτιώθηκα;» θα πρέπει να παίρνει ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα του πραγματοποιηθέντος εκπαιδευτικού του έργου.

Κατά την αξιολόγηση προσώπου, ενέργειας, έργου, διατυπώνονται κρίσεις και αποφάσεις για ό,τι αξιολογείται. Αυτό σημαίνει, ότι ο Σχολικός Σύμβουλος από τη στιγμή που αυτοαξιολογείται, μπαίνει στη διαδικασία να διατυπώσει κρίσεις και αποφάσεις για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του και την πρακτική του. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι οι ερωτήσεις που μπορεί να θέσει στον εαυτό του για τη συμπεριφορά του, οι γνώμες που μπορεί να διατυπώσει ή οι ερμηνείες της συμπεριφοράς του, δεν είναι αυτοαξιολόγηση, είτε είναι αποσπασματικές είτε σε συνδυασμό. Δηλαδή, ενώ καθεμία απ' αυτές τις διαδικασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αυτοαξιολόγησή του, αυτοαξιολόγηση αναδύεται μόνο όταν οι ερωτήσεις, οι γνώμες και οι ερμηνείες τον κατευθύνουν να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του, την επαγγελματική πρακτική του (Καδιανάκη, 2009:60). Συνεπώς η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί επικουρικά, έτσι ώστε ο Σχολικός Σύμβουλος να αναγνωρίζει και να παίρνει αποφάσεις για τα δυνατά και αδύνατα σημεία



του, με στόχο τη βελτίωσή τους (Airasian & Gullickson, 1997:8).

Κατά συνέπεια, η αυτοαξιολόγηση δεν έχει αρχή, δεν έχει τέλος και συνεχώς καλλιεργείται και βελτιώνεται. Δεν υπάρχουν απλές και μοναδικές συνταγές. Δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις. Η προσέγγιση στην αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους από τον ίδιο τον Σχολικό Σύμβουλο. Οι McDonald και Boud (2003:210) επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση δεν είναι μια επιλογή ενδιαφέρουσα ή πολυτελής, είναι μια θεμελιώδης επιλογή και μάλιστα χαρακτηρίζεται ως απαραίτητος όρος για να επιτευχθεί αποτελεσματικό έργο. Συνοψίζοντας το γενικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του Σχολικού Συμβούλου, πρέπει να τονιστεί ότι είναι μια διαδικασία που (Towler, Broadfoot, 1992:139, Kremer-Hayon, 1993:47, Airasian, Gullickson, 1997:7, MacBeath, 2000:94-95, Καλαντζή-Αζίζι, 2002:128, 147, Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007:231-237):

- σκοπό έχει την αυτοβελτίωσή του
- εστιάζει στο έργο του
- καθιστά υπεύθυνο τον Σχολικό Σύμβουλο για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της πρακτικής του
- καλλιεργείται και βελτιώνεται συνεχώς
- δεν έχει σωστό και λανθασμένο τρόπο πραγματοποίησης
- οδηγεί τον Σχολικό Σύμβουλο να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του, την πρακτική του
- προτρέπει τον Σχολικό Σύμβουλο να αναδειξεί το έργο του
- αναπτύσσει και προωθεί επιστημονικές συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων

Η αυτοαξιολόγηση του Σχολικού Συμβούλου είναι μια διαμορφωτική διαδικασία (McCloskey, Egelson, 1993:42, Airasian, Gullickson, 1997:3) που σημαίνει ότι πραγματοποιείται σε όλη την εκπαιδευτική πορεία του. Είναι το «μέσο» με το οποίο όχι μόνο διαπιστώνει τα αποτελέσματα του έργου του, αλλά ελέγχει ο ίδιος τη δική του πορεία προς την κατάκτηση προσωπικών στόχων. Ως διαμορφωτική διαδικασία, η αυτοαξιολόγηση αναζητά τις αιτίες των αποτελεσμάτων, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, ώστε ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του και να τροποποιήσει την πρακτική του (Καμάλης, 1994:14, Κασσωτάκης, 1998:27). Αποβλέπει, όχι στη διαπίστωση της επιτυχίας, αλλά στην προεξασφάλισή της (Δημητρόπουλος, 1989:14), βασίζεται δε, στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων.

Διαπιστώνεται, ότι η αυτοαξιολόγηση του Σχολικού Συμβούλου συγκεντρώνει τα στοιχεία, ώστε να χαρακτηριστεί δυναμική αξιολόγηση. Είναι συνεχής και εξελίξιμη, προσαρμόσιμη και ευέλικτη και κυρίως ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι ενεργός, εφόσον είναι ο ίδιος που ενδιαφέρεται γι' αυτήν και αποβλέπει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας άσκησης των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του (Δημητρόπουλος, 1989:13, Καδιανάκη, 2009:62).

## 2.1. Επιμορφωτικό έργο Σχολικού Συμβούλου

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο το έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι αρκετά σύνθετο και σχετίζεται και με πέντε τομείς:

- του διαχειριστή της εκπαιδευτικής πολιτικής
- του προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου
- του συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου
- του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών
- του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών

Για να ανταποκριθεί σε καθένα από τους πέντε τομείς ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να επιτελέσει ένα αντίστοιχο επιμορφωτικό ρόλο. Το σύνολο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου έχει τη φύση επιμορφωτικής δράσης που δεν συνδέεται αποκλειστικά με αυτό που ονομάζεται «επιμόρφωση εκπαιδευτικών» (Πήλιουρας, 2011:17).

Για παράδειγμα, στο άρθρο 9 της Υπουργικής Απόφασης του 2002 (ΦΕΚ1340 τ.Β) που αφορά «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς» και σχετίζεται με τη λειτουργία της καθοδήγησης και της στήριξης των εκπαιδευτικών, αναφέρεται: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (...) εξετάζουν, με τους εκπαιδευτικούς θέματα επίδοσης και αξιολόγησης μαθητών (...) καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές». Για να επιτελέσουν αυτόν το ρόλο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να λειτουργήσουν συγχρόνως και ως καθοδηγητές- υποστηρικτές αλλά και ως επιμορφωτές.

Το βασικό καθήκον του Σχολικού Συμβούλου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική Περιφέρειά του, περιλαμβάνει:

- την ανάληψη πρωτοβουλιών για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- τον συντονισμό και καθοδήγηση της επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς
- την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του έργου τους και κατά την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών καινοτομιών στη διδακτική πράξη, όπως αυτές προσδιορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών
- τη συμμετοχή του σε προγράμματα επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Υποστηρίζεται δε, ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί ως παιδαγωγός, οργανώνοντας και υλοποιώντας προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας και στη συνέχεια να τις εφαρμόσει στην τάξη του με την καθοδήγηση κάθε φορά του Σχολικού Συμβούλου (Καράμηνas, 2013:34). Προσπαθώντας ο Σχολικός Σύμβουλος να καλύψει όλους τους παραπάνω ρόλους, διαμορφώνει μια πλήρη εικόνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και συνεπώς έχει την πιο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για τα σχολεία της Περιφέρειας του. Εφόσον υπηρετεί με συνέπεια το ρόλο του, γνωρίζει τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο, σε κάθε τάξη, ποιες είναι οι ανάγκες του κάθε

εκπαιδευτικού, τι προτεραιότητες και πού πρέπει να δοθούν, τι δράσεις πρέπει να αναληφθούν. Αυτό συνεπάγεται ότι αυτή η γνώση των Σχολικών Συμβούλων θα πρέπει να αξιοποιείται από όλες τις δράσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πήλιουρας, 2011:16).

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων δεν υποστηρίζεται διοικητικά, οικονομικά και επιστημονικά σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, δεν συμμετέχουν στον κεντρικό προγραμματισμό επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και δεν έχουν δυνατότητες θεσμοθετημένης συνεργασίας με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:93). Αν διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον από την πλευρά της πολιτείας, ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων με κέντρο το σχολείο, εφόσον μόνο οι δράσεις των Σχολικών Συμβούλων φτάνουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, πράγμα που δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό με τις άλλες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης (Πήλιουρας, 2011:18). Επίσης μπορεί να πρωτοστατήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ανάπτυξη συμπράξεων σχολείων, δικτύων εκπαιδευτικών, κοινοτήτων μάθησης και πράξης αξιοποιώντας εποικοδομητικά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:93 Καραμήνας, 2013:34).

Το επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου απαιτεί να είναι όχι μόνο επιμορφωτής αλλά και ενορχηστρωτής επιμορφώσεων, διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών της Περιφέρειάς του. Τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να είναι και αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και στους έμμεσα (μαθητές) επωφελούμενους. Άρα ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αποτελεσματικός όταν επιτυγχάνει τους στόχους του ρόλου του, όταν είναι μαζί με τους εκπαιδευτικούς και μέσα στο σχολείο (Πήλιουρας, 2011:18).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος. Επίσης, διερευνάται αν μπορούν και σε ποιο βαθμό οι απόψεις των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν ως μέσο αξιολόγησης του επιμορφωτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου, καθώς επίσης, αν ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί και σε ποιο βαθμό να αναπτύξει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης του επιμορφωτικού του έργου. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία, εφόσον ο Σχολικός Σύμβουλος είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατά την αυτοαξιολόγησή του πρέπει να έχει συγκεκριμένα κριτήρια για το σχεδιασμό, την εφαρμογή

και την αποτίμηση του επιμορφωτικού έργου του. Συνακόλουθα, η ανάπτυξη και η εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης από τον ίδιο το Σχολικό Σύμβουλο για το έργο του, αποτελεί βασικό κριτήριο της επάρκειας και της αποτελεσματικότητάς του στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης τόσο στο θεωρητικό όσο και στο εφαρμοσμένο επίπεδο. Συνδέεται δε, με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του έργου του. Άρα σκοπός της αυτοαξιολόγησης του Σχολικού Συμβούλου δεν είναι ο ατομικός έλεγχος αλλά η βελτίωση του έργου του. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω καίρια ερωτήματα που αφορούν το επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου:

- Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες; Κατά πόσο ταυτίζεται το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;
- Ποιες προσδοκίες των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν μετά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;
- Πόσο και σε ποιο βαθμό υπήρξε χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς το επιμορφωτικό πρόγραμμα;

#### 3.2. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που κατά το σχολικό έτος 2012-2013 υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης με έδρα το Αρκαλοχώρι. Σύμφωνα με τα στοιχεία από το γραφείο της Σχολικής Συμβούλου στην 7η Περιφέρεια υπηρετούσαν αυτό το έτος 130 εκπαιδευτικοί ΠΕ 70. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν και παρακολούθησαν και τις τρεις συναντήσεις του επιμορφωτικού προγράμματος. Αρχικά υπήρξαν 52 δηλώσεις συμμετοχής και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι παρακολούθησαν ανελλιπώς και τις τρεις συναντήσεις του προγράμματος 49 εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι 49 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν και τα δύο ερωτηματολόγια αρχικής και τελικής αποτίμησης αποτελούν το δείγμα της έρευνας από τους οποίους οι 36 εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και οι 13 εκπαιδευτικοί είναι άντρες.

#### 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας αποφασίστηκε να συλλεχθούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χορήγηση δύο ερωτηματολογίων αρχικής και τελικής αποτίμησης του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος που τα συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σ' αυτό. Και τα δύο ερωτηματολόγια αποφασίστηκε να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομα, ώστε το μέγεθος τους να μην αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στη συμπλήρωσή τους (Ανδρεαδάκης, 1998:58). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της

αρχικής αποτίμησης αν ήταν μεγάλο, μπορούσε να κουράσει τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που θα επηρέαζε την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, το ερωτηματολόγιο της τελικής αποτίμησης μπορεί να μην συμπληρωνόταν, εφόσον δόθηκε με το πέρας του προγράμματος. Έτσι και τα δύο ερωτηματολόγια είναι δύο σελίδων το καθένα, γεγονός που πιθανά είχε ως αποτέλεσμα να συμπληρωθούν όλα και να μην υπάρχουν ερωτήματα εγκαταλειμμένα.

### 3.3.1. Παρουσίαση ερωτηματολογίου αρχικής αποτίμησης του επιμορφωτικού προγράμματος

Στο πολύ σύντομο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου αρχικής αποτίμησης του προγράμματος τονίζεται στους ερωτώμενους ότι το ερωτηματολόγιο συμβάλλει στην αξιολόγηση, ανάπτυξη και βελτίωση του προγράμματος. Επιδιώκοντας τη δημιουργία μιας επικοινωνιακής σχέσης με τον ερωτώμενο τονίζεται ότι η γνώμη του θα διευκολύνει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Αρχικά και στα δύο ερωτηματολόγια ζητείται από τους ερωτώμενους να σημειώσουν τα αρχικά του ονόματός, του επιθέτου, του πατρώνυμου και του μητρώνυμού τους, ώστε να διαπιστωθεί με αντιπαραβολή αν έχουν συμπληρώσει τα υποκείμενα τα ερωτηματολόγια και της αρχικής και της τελικής αποτίμησης.

Στη συνέχεια αναφέρονται τα προσωπικά στοιχεία του δείγματος: το φύλο, η υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη συνολικής υπηρεσίας και η τάξη που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Ακολουθούν τρεις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αφορούν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού από το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ζητά από το υποκείμενο να αναφέρει τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα που το μόνο που γνωρίζει είναι ο τίτλος του, η δεύτερη ζητά από τον εκπαιδευτικό να αναφέρει τι θέλει να ακούσει στη συνάντηση και η τρίτη τι δεν θέλει να ακούσει στη συνάντηση.

Η επόμενη ερώτηση είναι διαβαθμιστικής κλίμακας των προτεινόμενων απαντήσεων με συμπληρωματική σύντομη απάντηση, παραπέμπει στο επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής μονάδας και διερευνά το βαθμό που επηρεάζεται από τις θετικές σχέσεις που αναπτύσσουν διάφορα πρόσωπα που εμπλέκονται σ' αυτήν. Η ερώτηση περιλαμβάνει επτά «συνδυασμούς» σχέσεων που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να επηρεάσουν το επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής μονάδας.

Η πέμπτη ερώτηση, ίδιας τυπολογίας με την προηγούμενη, πραγματεύεται τομείς στους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει αν και σε ποιο βαθμό συναντά δυσκολίες στο χειρισμό τους. Τέλος, σε μία ερώτηση σύντομης απάντησης που συνδέεται με την προηγούμενη ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει μέχρι τέσσερις τομείς από τους προαναφερθέντες που θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης.

### 3.3.2. Παρουσίαση ερωτηματολογίου τελικής αποτίμησης του επιμορφωτικού προγράμματος

Στο ερωτηματολόγιο τελικής αποτίμησης επαναλαμβάνεται το ίδιο εισαγωγικό σημείωμα και ζητούνται τα τέσσερα αρχικά ονόματος, επιθέτου, πατρώνυμου και μητρώνυμου κι έτσι δεν χρειάζεται οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί να επαναλάβουν τα προσωπικά τους στοιχεία.

Ακολουθεί η πρώτη ερώτηση που ως προς την τυπολογία της είναι διαβαθμιστικής κλίμακας των προτεινόμενων απαντήσεων και αποτελεί μια κλίμακα αξιολόγησης του προγράμματος. Η κλίμακα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις σε β' πρόσωπο, στις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να απαντήσουν και να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα, αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι ήταν χρήσιμο και αποτελεσματικό.

Η επόμενη ερώτηση, ίδιας τυπολογίας με την προηγούμενη, πραγματεύεται τις προσδοκίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική αποτίμηση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα διερευνά αν και σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν αυτές οι προσδοκίες.

Ακολουθούν τέσσερις προτάσεις ημιτελείς, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνται να τις συμπληρώσουν αναφέροντας τι τους άρεσε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, τις τους ενόχλησε, ποια φράση θα θυμούνται από αυτό και τέλος, να εκφράσουν μια παρατήρηση σε σχέση με την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος.

### 3.4. Περιγραφή του επιμορφωτικού προγράμματος

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η περιγραφή συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο πραγματοποιήθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας νομού Ηρακλείου στο οποίο αναφέρονται τα δύο ερωτηματολόγια αποτίμησης. Η περιγραφή του προγράμματος κρίνεται σκόπιμη, εφόσον θα γίνουν κατανοητές οι συνθήκες πραγματοποίησής του.

Η Σχολική Σύμβουλος παρείχε ένα αποκεντρωτικό πρόγραμμα «κατ' ανάθεση» από την κεντρική διοίκηση, εφόσον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμικά εμπίπτει στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές της και έχει τον συντονισμό και την αρμοδιότητα για τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001:43-44' Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2007:11).

Ως στόχος των επιμορφωτικών προγραμμάτων τίθεται η ικανοποίηση αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στόχο αποτέλεσε η βελτίωση του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής μονάδας το οποίο παίρνει σχήμα μέσα από τις επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάθε συνάντηση από τις τρεις τέθηκε ως στόχος οι επικοινωνιακές σχέσεις μιας κάθε φορά ομάδας: α) στην πρώτη συνάντηση οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή του σχολείου, β) στη δεύτερη συνάντηση

οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και γ) στην τρίτη συνάντηση οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Στόχος των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν το επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου να γίνει αποδεκτό απ' όλους όσους πλαισιώνει, να αποδεχτούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους τους, να μην έχουν προκαταλήψεις και να καλλιεργηθεί η ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από την πλευρά του άλλου (Κυργιάκου, 1997:78), ώστε το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να είναι ένα σθεναρό επικοινωνιακό πλαίσιο (Καδιανάκη, 2009:49).

Σε σχέση με τον χρόνο το επιμορφωτικό πρόγραμμα περιλάμβανε τρεις συναντήσεις διάρκειας τεσσάρων ωρών η καθεμία εκτός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε κανένας περιορισμός ούτε υποχρέωση παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν εντός σχολείου και συγκεκριμένα στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αρκαλοχωρίου, η οποία διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.

Ός προς τη μέθοδο οι τρεις Σχολικές Σύμβουλοι (μία σε κάθε συνάντηση) που ήταν επιμορφώτριες επέλεξαν μια εισήγηση περίπου 30' λεπτών στην έναρξη κάθε συνάντησης εμπλουτισμένη με ερωτήσεις – απαντήσεις, με διάλογο και οπτικοακουστικά μέσα, ώστε να καταστεί λειτουργική και χρήσιμη. Στόχος τους ήταν η ενεργητική ακρόαση της επιμορφωόμενης ομάδας, ενσωματώνοντας στο λόγο τους στοιχεία που θα κινούν το ενδιαφέρον και αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία με το ακροατήριό τους (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:28). Στη συνέχεια κάθε μία επιμορφώτρια ήταν ελεύθερη να επιλέξει όποια μέθοδο επιθυμούσε. Σε συνεργασία όμως αποφάσισαν να χρησιμοποιείται κάθε φορά και διαφορετική μέθοδος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές, αλλά και για ικανοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι, εφόσον θα τους δινόταν η ευκαιρία να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν το παιχνίδι ρόλων, βιωματικές ασκήσεις με κείμενα αυτοαναφοράς και διερευνητικές μέθοδοι όπως η μελέτη περίπτωσης και η τεχνική κρίσιμων περιστατικών.

Το περιεχόμενο των τριών επιμορφωτικών συναντήσεων αφορούσε την επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία: επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, διευθυντών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επιδιώχθηκε να καλυφθούν οι τρεις βασικοί τομείς μάθησης αλλά δεν είναι εφικτό να διακριθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε σχέση με κάποιο τομέα μάθησης. Για τον καθορισμό του θεματικού περιεχομένου αξιοποιήθηκε η βιβλιογραφία του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά και η πλούσια εμπειρία των επιμορφωτριών.

Φορέας χρηματοδότησης είναι το κράτος δεδομένου ότι και οι τρεις Σχολικές Σύμβουλοι μισθοδοτούνται από

αυτό. Να διασαφηνιστεί όμως, ότι δεν υπήρξε καμία οικονομική ενίσχυση όχι μόνο από το κράτος αλλά και από οποιονδήποτε άλλο φορέα για να διοργανωθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Εθελοντικά προσφέρθηκαν και συνεργάστηκαν οι δύο Σύμβουλοι με τη Σύμβουλο της συγκεκριμένης Περιφέρειας.

Οι επιμορφωμένοι που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ανήκουν σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Αν και το γεγονός αυτό δημιουργεί συχνά προβλήματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση βασίστηκε πάνω σ' αυτό όλη η ιδέα του προγράμματος.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν αναπληρωτές, νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας, διευθυντές, ακόμα και εκπαιδευτικοί που το επόμενο έτος θα έπαιρναν σύνταξη! Στόχος ήταν να αλληλεπιδράσουν όλες οι ηλικιακές ομάδες, να ωφεληθούν όλοι από τις απόψεις, την απειρία, την εμπειρία, και τα βιώματα «μικρών και μεγάλων», «παλιών και νέων».

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλα μοντέλα σχεδιασμού προγραμμάτων γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητά του, αν και παράλληλα επισημαίνεται ότι η τυποποίηση του σχεδιασμού της επιμόρφωσης είναι βασικό λάθος, από τη στιγμή που κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί μια ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:80-81). Στο συγκεκριμένο υπό μελέτη επιμορφωτικό πρόγραμμα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σ' αυτό να αξιολογήσουν αρχικά το σχεδιασμό του και στο τέλος και την εφαρμογή του εκφράζοντας τις αξιολογικές απόψεις τους μέσω ερωτηματολογίων αρχικής και τελικής αποτίμησης.

##### 4.1. Αρχική αποτίμηση

Κατά την αρχική αποτίμηση επιδιώχθηκε με συγκεκριμένο ερώτημα να διαπιστωθεί, αν το πρόγραμμα «συναντούσε» τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τις οποίες στόχευε να ικανοποιήσει. Σύμφωνα με την περιγραφή του προγράμματος (βλ. Ενότητα 3.4) το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής μονάδας και πώς θα γίνει αποδεκτό απ' όλους όσους πλαισιώνει αποτελούσε το αντικείμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εστίαζε στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές της τάξης του και ο εκπαιδευτικός με τους γονείς των μαθητών του. Έτσι στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ερώτημα για τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον είναι καθοριστικές για την μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία (Feezel, 1987:33). Με το ερώτημα αυτό επιδιώκεται να φανεί, αν η επιλογή των τριών σχέσεων κατά τον σχεδιασμό συμφωνούσε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αν δηλαδή η επιλογή των τριών σχέσεων εθεωρείτο εξίσου σημαντική και από τους εκπαιδευτικούς που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα.

Σύμφωνα με την άποψη του δείγματος όλες οι σχέσεις θεωρούνται αρκετά έως πολύ σημαντικές από το 95% και πάνω του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που το δείγμα στη συντριπτική του πλειονότητα θεωρεί ότι επηρεάζει θετικά το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι αυτή του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Μια σχέση που χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία και συμπληρωματικότητα, όπου ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει τη συμπεριφορά του μαθητή (Watzlawick et al., 2004:93). Το 100% του δείγματος συμφωνεί ότι είναι πολύ σημαντική η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του σχολείου, σχέση που βασίζεται στη συμμετρία, στην ισότητα και στην ελαχιστοποίηση της διαφοράς. Στην τρίτη θέση βρίσκονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους και τον διευθυντή του, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν συμμετρικές, εφόσον είναι και οι δύο ενήλικες (Μπίκος, 2004:31). Η καθημερινή επαφή του εκπαιδευτικού με το διευθυντή και τους συναδέλφους έχει αντίκτυπο στην καθημερινή τους δράση και στο επικοινωνιακό κλίμα που διαμορφώνεται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001:40). Σύμφωνα με τον Blumer (1986:17), κάθε σχέση είναι ένα σύστημα που βρίσκεται σε αέναη αλληλεπίδραση με άλλα συστήματα. Έτσι, οποιαδήποτε σχέση που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα επηρεάζει το επικοινωνιακό της πλαίσιο. Τέταρτη σχέση με ελάχιστα χαμηλότερο δείκτη κεντρικής τάσης εμφανίζεται η σχέση των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, τους οποίους τους ενώνει ένας κοινός σκοπός: να ανταλλάξουν πληροφορίες που αφορούν το μαθητή, ώστε να μπορέσει να χειριστεί την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ζωή (Μπάμπαλης, 2005:171). Αποτελέσματα ερευνών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:24) δείχνουν, ότι η σχέση εκπαιδευτικού – γονιού, αλλά και γενικότερα η εμπλοκή του γονιού στην εκπαίδευση του παιδιού του, έχει θετική επίδραση και στη σχολική του επίδοση. Μάλιστα υπογραμμίζεται, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή τόσο περισσότερα είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές. Στην ίδια έρευνα επισημάνεται ότι αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες μαθητών. Οι υπόλοιπες δύο σχέσεις εκπαιδευτικού και Σχολικού Συμβούλου και διευθυντή με τους γονείς των μαθητών, θεωρούνται το ίδιο αρκετά έως πολύ σημαντικές με ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους (δύο και ένα άτομα αντίστοιχα τις δηλώνουν μικρής σημασίας). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το πρόγραμμα η επιλογή των σχέσεων που πραγματευόταν η επιμορφωτική δράση ταυτιζόταν με τις απόψεις που λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος.

Σε σχέση με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, το δείγμα κλήθηκε να δηλώσει το βαθμό δυσκολίας σε θέματα που αφορούν το διδακτικό και διοικητικό του έργο και στη συνέχεια να προτείνει ποιο από αυτά θεωρεί χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δυσκολίες στο χειρισμό συναντούν στα εξής θέματα:

- Εκπαιδευτική αξιολόγηση
- Διαχείριση οικονομικών θεμάτων του σχολείου

- Διοικητικά θέματα του σχολείου
- Αντιμετώπιση συμπεριφορών των μαθητών
- Εφαρμογή καινοτομιών
- Αντιμετώπιση θεμάτων πολυπολυτισμικότητας

Τα θέματα που σχετίζονται με τη θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, δηλαδή η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μαθητές, γονείς και συναδέλφους είναι αυτά που βρίσκονται στο τέλος του πίνακα και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό άνω του 80% ότι δεν συναντούν δυσκολίες στο χειρισμό τους.

Από τα παραπάνω θέματα επίσης, θεωρούν ως χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης με ποσοστό άνω του 65% την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών και ακολουθούν με ποσοστά γύρω στο 30% η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η εφαρμογή καινοτομιών και η χρησιμοποίηση της τεχνολογίας. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το δείγμα εμφανίζεται να φάσκει και να αντιφάσκει, εφόσον άλλα θέματα δηλώνει ότι το δυσκολεύουν και για άλλα ζητά επιμόρφωση. Πιθανόν, η εκπαιδευτική αξιολόγηση που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο μεγαλύτερο ποσοστό αλλά και τα διοικητικά και οικονομικά θέματα του σχολείου, να μη θεωρούνται εξίσου χρήσιμα αντικείμενα επιμόρφωσης σε σχέση με την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαχωρίζουν τη θέση τους και ομολογούν σε πιο θέμα δυσκολεύονται περισσότερο, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι σπουδαιότερο ή χρησιμότερο να επιμορφωθούν σ' αυτό σε σχέση με κάποιο άλλο.

Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι τα θέματα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και τους γονείς τους επιλέγονται από το 10% περίπου των εκπαιδευτικών, ενώ η επικοινωνία με τους συναδέλφους δεν έχει επιλεγεί από κανένα εκπαιδευτικό ως θέμα χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης. Το γεγονός αυτό πιθανά καταδεικνύει, εφόσον οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε συναντούν δυσκολίες στα θέματα επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και δεν είναι χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενα επιμόρφωσης, ότι το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε δεν ανταποκρίνεται στις ρητές και συνειδητές ανάγκες (Βεργίδης, 1998:39) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σ' αυτό. Βέβαια, επισημάνθηκε στη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης ότι η «ανάγκη» παραπέμπει σε κάποια ανεπάρκεια σε σχέση με μια κατάσταση ικανοποιητική (Καράμηνας, 2013:69), έτσι μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διστάζουν να ομολογήσουν ότι δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους, τους γονείς των μαθητών τους και τους συναδέλφους τους.

Οι προσδοκίες που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για το επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά την αρχική αποτίμηση εστιάζονται κυρίως:

- στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους με συνέπεια τη βελτίωση των σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα και

- στη γνώση που θα τους προσφέρει το πρόγραμμα σε σχέση με πρακτικές και εφαρμόσιμες τεχνικές που θα εντάξουν στην καθημερινή πρακτική τους

Η προσδοκία σχεδόν όλων όσων δήλωσαν τι δε θα ήθελαν να ακούσουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συνοψίζεται στις λέξεις «θεωρίες/ ανεφάρμοστες γενικότητες» τις οποίες σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερώτημα αναφέρουν. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κουρασμένοι από τη θεωρητική επιμόρφωση (Καβούρη, 1997:59) και συχνά σύμφωνα με ερευνητές εμφανίζονται και απογοητευμένοι από τη «σχολαιοποίηση» της επιμόρφωσης, όπου τα μαθήματα γίνονται χωρίς εμβάθυνση και εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους και για την τεχνική «της διαφάνειας» και του επιμορφωτή που τη διαβάζει (Βασάλα και Μότσιοις, 2007:18).

#### 4.2. Τελική αποτίμηση

Το ερωτηματολόγιο τελικής αποτίμησης ενέπλεξε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε μια διαδικασία αναστοχασμού, όπου μέσα από κλειστά και ανοιχτά ερωτήματα προσπάθησαν να θυμηθούν, να καταλάβουν τι έχει συμβεί, να προσπαθήσουν να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα αυτών που έμαθαν ή επιτεύχθηκαν (Καδιανάκη, 2012). Κατά την εξέλιξη αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πουν τη γνώμη τους, να επιχειρηματολογήσουν, εμπλέκοντας όλες τις εμπειρίες τους (Cornford, 2002:225) με αποτέλεσμα να ανατροφοδοτηθεί η εκπαιδευτική πράξη αλλά και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών (Καράμηνας, 2010:2). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα, η χρησιμότητά του στην καθημερινή πρακτική, η οργάνωση, η συμμετοχή, η αποτελεσματικότητά του, αποτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος. Μάλιστα με ποσοστό γύρω στο 80% και στα 15 ερωτήματα δηλώνουν από αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνει η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το γενικό κλίμα και την ατμόσφαιρα που επικρατούσε. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το υποστηρικτικό κλίμα ως παράγοντας καλής εφαρμογής δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, πράγμα που το αντιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όταν δηλώνουν 47 εκπαιδευτικοί από τους 49 που συμμετείχαν σ' αυτό, ότι θα σύστηναν σε συναδέλφους τους να παρακολουθήσουν ένα ανάλογο πρόγραμμα.

Η οργάνωση, οι γνώσεις που διαχειριζόταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία ως προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Καράμηνας, 2013:53) συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά ικανοποίησης άνω του 85%. Λαμβάνοντας δε υπόψη, ότι από τους 52 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην πρώτη συνάντηση (βλ. Ενότητα 3.2) τρεις μόνο δεν παρευρεθήκαν στην τελευταία συνάντηση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο εθελοντικός χαρακτήρας της προαιρετικής συμμετοχής συνετέλεσε αποτελεσματικά στη συμμετοχή και στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη συνέχεια από το δείγμα ζητήθηκε να τοποθετηθεί σε μια κλίμακα ικανοποίησης προσδοκιών. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα εκπονήθηκε με βάση τις αρχικές τους προσδοκίες και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους. Από τις δέκα έξι προσδοκίες, διατυπωμένες σε α' ενικό πρόσωπο, συγκέντρωσαν ποσοστό ικανοποίησης αρκετά έως πολύ πάνω από το 85% του δείγματος οι δώδεκα. Σύμφωνα με το δείγμα οι προσδοκίες που ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό είναι:

- Να έρθω πιο κοντά με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς
- Να αισθανθώ ότι βελτιώνομαι ως επαγγελματίας
- Να ακούσω πώς μπορώ να αναπτύξω καλύτερη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου
- Να συμμετέχω στη διαδικασία του προγράμματος ενεργά
- Να μάθω τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές μου
- Να ακούσω πρακτικά πράγματα
- Να ακούσω για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών
- Να βελτιώσω τη σχέση μου με τον εαυτό μου
- Να μάθω πώς αναπτύσσεται η ικανότητα αυτοκριτικής

Διαπιστώνεται ότι από τις εννέα προσδοκίες που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης, μόνο οι τρεις δεν σχετίζονται αποκλειστικά με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά αφορούν και ένα άλλο πρόσωπο, όπως είναι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, οι τρόποι επικοινωνίας με τους μαθητές και η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Οι υπόλοιπες 6 προσδοκίες αφορούν την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες που έχει σε σχέση με τον κύκλο της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής (Δεδούλη, 1998:14).

Η προσδοκία οριζόμενη ως «Να έρθω πιο κοντά με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Day (2003:300) ένας στόχος επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού είναι η διαρκής μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της αμοιβαίας παρατήρησης και των συζητήσεων με συναδέλφους. Καλύπτει δε, τις ανάγκες αλλαγής μέσω της αποκάλυψης, της ανατροφοδότησης και της συνεργασίας με συναδέλφους. Άλλος στόχος επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της επιμόρφωσης είναι η διαρκής μάθηση μέσα από εμπειρίες, στοχασμό και προβληματισμό, προσδοκία που ικανοποιήθηκε, εφόσον οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι ως προς το ότι αισθάνθηκαν πως βελτιώνονται ως επαγγελματίες, βελτίωσαν τη σχέση με τον εαυτό τους, έμαθαν πώς να αναπτύσσουν την ικανότητα αυτοκριτικής και συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπιστηκαν ως παθητικοί δέκτες αλλά ως ενεργητικοί συμμετέχοντες και αυτό διαπιστώνεται από την ανάλυση περιεχομένου των ανοιχτών ερωτημάτων του ερωτηματολογίου της τελικής αποτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί

ανάφεραν τι τους άρεσε στο πρόγραμμα. Η άποψη που κυριάρχησε με ποσοστό 60% ήταν «η ενεργή συμμετοχή στο βιωματικό μέρος». Από τη στιγμή που ο επιμορφωνόμενος συμμετέχει στα ερεθίσματα που λαμβάνει, επενεργεί ο ίδιος στα νέα ερεθίσματα, βάζει στόχους και επιλέγει ο ίδιος τη συμπεριφορά που αυτός θεωρεί κατάλληλη. Η ενεργητική αυτή μάθηση ενισχύει την αυτενέργεια του δέκτη, προωθεί και βασίζει τη γνώση σε προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα, στοιχεία που διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο (Κωστίκα, 2004:44).

Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους άρεσε «η παράθεση των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς». Στην πλειονότητά τους οι προβληματισμοί και οι ανασφάλειες που έχει κάθε εκπαιδευτικός και τα προβλήματα που συναντά, είναι τα ίδια με αυτά που έχουν τώρα ή είχαν στο παρελθόν πολλοί συνάδελφοί του. Οι αντιλήψεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός δεν είναι αποτέλεσμα των αλλαγών και απαιτήσεων του παρόντος χρόνου και του άμεσου μέλλοντος, αλλά και των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών που αναπτύχθηκαν, όταν αντιμετώπισαν παρόμοια προβλήματα κατά τη διάρκεια πολλών ετών (Stephens και Crawley, 1994:11; Hargreaves, 1995:330). Σίγουρα οι διαφορές στις αντιλήψεις και στα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι ποικίλες. Όμως, η αδιαμφισβήτητη ομοιότητα που έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ότι: «είναι τις περισσότερες φορές μόνοι στην τάξη, χωρίς την παρουσία ενηλίκων» (Hargreaves, 1995:332). Ψυχολογικά όμως, δεν είναι μόνοι επηρεάζονται από τους συναδέλφους που συνεργάζονται τώρα ή συνεργάστηκαν στο παρελθόν ακόμα και από τους συναδέλφους που τους δίδαξαν, όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές.

Στη συνέχεια είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί δήλωσαν τι τους ενόχλησε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν. Οι περισσότερες δηλώσεις συγκεντρώθηκαν στην κατηγορία «η ώρα πραγματοποιήθηκε του». Κάποιοι δήλωσαν ότι ενοχλήθηκαν με το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε απόγευμα, κάποιοι άλλοι ότι δεν τηρήθηκε η ώρα λήξης ή ότι έγινε μέρα εργάσιμη. Αν και εννέα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ενόχληση σε σχέση με το χρόνο, είναι γεγονός ότι ο χρόνος πραγματοποίησης και διάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί ζήτημα παραπόνων και αντιρρήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους (Κωστίκα, 2004:91). Το βεβαρημένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και οι ενασχολήσεις τους εντός και εκτός του σχολείου απαιτούν μεγάλη προσπάθεια για την οργάνωση της επιμόρφωσης, ώστε η ωφέλεια της να διαπιστωθεί και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα και στο τέλος του ερωτηματολογίου που ζητήθηκε από το δείγμα να κάνει μια παρατήρηση στους οργανωτές του προγράμματος, τρεις εκπαιδευτικοί επανέρχονται στη μη τήρηση του χρόνου λήξης κάθε συνάντησης, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Επίσης μια εύστοχη παρατήρηση γίνεται

από τρεις εκπαιδευτικούς: «Δεν δόθηκε βιβλιογραφία και ιστοσελίδες για περισσότερη ενημέρωση». Οι περισσότερες παρατηρήσεις σχετίζονται με θετικά σχόλια για την οργάνωση και το φιλικό κλίμα που επικράτησε στις επιμορφωτικές συναντήσεις και με προτροπές για επανάληψη ανάλογων δράσεων στο μέλλον.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης κατά την τελική αποτίμηση να αναφέρουν μια φράση που θα θυμούνται από το πρόγραμμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι είκοσι δύο (22) άτομα δήλωσαν ότι θα θυμούνται τη φράση: «Έλα στη θέση του άλλου, νιώσε όπως νιώθει, αντιμετώπισέ τον όπως θέλεις να σε αντιμετωπίσει», θέμα που κυριάρχησε στην πρώτη συνάντηση και μετά από τρεις εβδομάδες την αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Στην αρχή της ενότητας αναφέρθηκε ότι η τυποποίηση του σχεδιασμού και εφαρμογής της επιμόρφωσης είναι λάθος, εφόσον κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί μια ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:81). Αυτό ακριβώς δηλώνουν ως φράση που θα θυμούνται από το πρόγραμμα τρεις (3) εκπαιδευτικοί του δείγματος που αναφέρουν: «Η κάθε στιγμή είναι μοναδική και κάθε γεγονός αντιμετωπίζεται σαν μοναδικό και ξεχωριστό».

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση – συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτίμησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, έδωσαν ανατροφοδότηση στους οργανωτές του προγράμματος, αξιολογώντας το με στόχο τη βελτίωση μελλοντικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Η επιλογή των θεματικών του προγράμματος «συνάντησε» τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, εφόσον οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, μαθητές και γονείς των μαθητών του κρίθηκαν οι πιο καθοριστικές για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία. Διαφάνηκε επίσης ότι η συμμετοχή συναδέλφων, η παράθεση προβλημάτων τους, η αμοιβαία αντανάκλαση, η κριτική αμφισβήτηση των απόψεων όσων συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ικανοποίησε πολύ τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεώρησαν ότι ήρθαν πιο κοντά με τους συναδέλφους τους. Γεγονός που επιτρέπει να ειπωθεί ότι μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αναπτύχθηκαν επαγγελματικά παρατηρώντας ο ένας τον άλλο και συζητώντας μεταξύ τους. Δηλώνουν επίσης, ότι βελτίωσαν τη σχέση με τον εαυτό τους συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία και μέσω του αναστοχασμού και του προβληματισμού ανέπτυξαν την ικανότητα αυτοκριτικής και κατάλαβαν τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης.

Σε σχέση με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σημειώνεται μία αντίφαση. Αν και το δείγμα στην πλειονότητά του δηλώνει ότι συναντά δυσκολίες στα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση και τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου, προτείνουν ως θέμα

επιμόρφωσης που τους ενδιαφέρει την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών. Διαφαίνεται ότι επικεντρώνονται στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα και θεωρούν πιο χρήσιμο να επιμορφωθούν σε θέματα που έχουν σχέση με αυτά παρά σε θέματα που αφορούν τα διοικητικά τους καθήκοντα ακόμα κι αν σ' αυτά συναντούν αρκετές δυσκολίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δυσκολίες στην επικοινωνία με συναδέλφους, μαθητές και γονείς δήλωσαν ότι δεν συναντούν ούτε θεωρούν χρήσιμο το θέμα για να επιμορφωθούν σ' αυτό. Όμως κανείς από τους σαράντα εννέα (49) εκπαιδευτικούς που παραβρέθηκαν στην αρχή του προγράμματος που είχε τη θεματική την οποία κανείς δεν δήλωσε ως χρήσιμη, δεν αποχώρησε από αυτό.

Η κυριότερη προσδοκία τους από το πρόγραμμα είναι ότι δεν θέλουν να ακούσουν παθητικά ανεφάρμοστες θεωρίες, εκφράζοντας έτσι τη δυσαρέσκειά τους για τις επιμορφώσεις χωρίς εμβάθυνση κα ενεργητική συμμετοχή των επιμορφωμένων.

Κατά την τελική αποτίμηση οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα σε σχέση με την ικανοποίηση των προσδοκιών τους και τη χρησιμότητά του στην καθημερινή πρακτική τους, αλλά κυρίως είναι ευχαριστημένοι για το υποστηρικτικό κλίμα που κυριάρχησε. Μεγάλα ποσοστά ικανοποίησης συγκεντρώνουν η οργάνωση, οι γνώσεις που πραγματεύτηκαν από τις επιμορφώτριες, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής στο εργαστηριακό μέρος του προγράμματος.

Όμως οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν και τι τους ενόχλησε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν. Η πλειονότητα συμφωνεί ότι η ώρα πραγματοποίησης του προγράμματος τους ενόχλησε. Άλλη εύστοχη παρατήρηση ήταν ότι δε δόθηκε επιμορφωτικό υλικό.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρείται επιβεβλημένο να αξιοποιηθεί από την Πολιτεία, πριν από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας η εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων, η οποία προέρχεται από την καθημερινή επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι βιώνοντας από κοντά και σε καθημερινή βάση τα προβλήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι σε θέση να ιεραρχήσουν τις προτεραιότητές τους.

Η ακαδημαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να διευρύνει την τεχνογνωσία της σε σχέση με την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη και δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες για αξιολόγηση στην πράξη. Ως πρωταγωνιστής, η Πολιτεία θα πρέπει να αναπτύξει κατάλληλες δράσεις με βασικό σκοπό την ενημέρωση των εμπλεκομένων με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για τη θεωρία, τη μεθοδολογία και την πρακτική αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, με κύρια ομάδα στόχο τους Σχολικούς Συμβούλους. Ανάμεσα στα άλλα που οφείλει να λάβει υπόψη της η Πολιτεία, είναι η βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση θα πρέπει να συνδεθεί η διαδικασία

επιμόρφωσης με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από αυτά τα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν εμπειρίες και, μέσα σε μια ατμόσφαιρα συνεργατικότητας και αποδοχής, να τολμήσουν να εκφράσουν προβληματισμούς, να νιώσουν ότι και οι άλλοι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς, να ζητήσουν βοήθεια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να δώσουν βοήθεια στους συναδέλφους τους.

Επίσης, σε σχέση με την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι η καταναγκαστική συμμετοχή σε προγράμματα που διαρκούν μια δυο μέρες τα καθιστά αναποτελεσματικά. Η προσφορά ποικιλίας θεμάτων και η ελεύθερη επιλογή συμμετοχής θεωρείται ότι θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς και τις ανάγκες τους. Αυτοί οι παράγοντες είναι κυρίως η διδακτική εμπειρία, το κίνητρο για παρακολούθηση του προγράμματος, και ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός.

Η Πολιτεία, αν επιθυμεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να αξιολογήσει τους Σχολικούς Συμβούλους με στόχο την αυτοβελτίωσή τους. Η έλλειψη ενημέρωσής τους σε θέματα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, αποτρέπει τους Σχολικούς Συμβούλους να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένου και του δικού τους έργου και πρακτικών. Ο σημαντικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμβάλλει, τόσο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στο ρόλο τους στην εκπαιδευτική έρευνα.

Αν στόχος είναι η απελευθέρωση της δημιουργικής δύναμης και του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών, θα πρέπει ο Σχολικός Σύμβουλος όχι ως στέλεχος εκπαίδευσης, αλλά ως απλός συνταξιδιώτης και συνομιλητής να σταθεί δίπλα στον εκπαιδευτικό. Το συν-μπορεί να φαίνεται απλό και ίσως είναι, αλλά μπορεί να το κατακτήσει μόνο με τις δικές του δυνάμεις: τη δύναμη να ακούει, τη δύναμη να αυτοαμφισβητείται, τη δύναμη να αντικρίζει τις αδυναμίες του, τη δύναμη να μην τις προσπερνά, αλλά να τις ξεπερνά βελτιώνοντας τον εαυτό του. Η αφετηρία του επιμορφωτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου δεν μπορεί παρά να είναι η άγρυπνη και ανήσυχη συνείδησή του, που θέτει συνεχώς σε αμφισβήτηση τον εαυτό του και που δυναμώνει και εμπνέεται από τη διάθεση εξερεύνησης του ίδιου του εαυτού του.

## 6. ΠΗΓΕΣ

A.Ε.Σ.Σ. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Δράση: Αυτοαξιολόγηση του Έργου των Σχολικών Συμβούλων*. Παρουσίαση στις



- ενημερωτικές συναντήσεις με την ομάδα έργου (φωτοτυπημένο).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (1998). *Επιστημονική έρευνα* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 1997-1998. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. και Ξανθάκου, Γ (2007). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 49, 225-250.
- Βασάλα, Π. και Μότσιοι, Γ. (2007). Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Συμβατικά ή εξ αποστάσεως προγράμματα; *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 12-20.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μτφ.Α.Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής – αναστοχαστικής διαδικασίας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο Α.Hargreaves και Μ. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μτφ.Π. Χατζηπαντελή) (σ.σ.329-365). Αθήνα: Πατάκη.
- Καβούρη, Π. (1997). Αξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων στα πλαίσια της κλινικής επιθεώρησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 41, 8-12 & 57-59.
- Καδιανάκη, Μ. (2006). Επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ.Κακανά, Κ.Μπότσογλου, Ν.Χανιωτάκης και Ε.Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ.σ. 589-598). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καδιανάκη, Μ. (2009). *Αποτελεσματική διδασκαλία – επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος.
- Καδιανάκη, Μ. (2012). Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ιωάννινα.
- Καράμηνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 14.08.2014 από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisig\\_iseis/Karamhnas.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisig_iseis/Karamhnas.pdf)
- Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Μπάμπαλης, Θ.Κ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στην τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα:
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πήλιουρας, Π. (2011). Το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης* (σ.σ.14- 21). Διαθέσιμο στο: [http://users.sch.gr/archtheo/pess/docs/2011-1127\\_Vivlio\\_kales\\_praktikes.pdf](http://users.sch.gr/archtheo/pess/docs/2011-1127_Vivlio_kales_praktikes.pdf) (14/8/2014)
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B., & Jackson, D.D. (2004). *Ανθρώπινη επικοινωνία κι οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* (Μτφρ.Α.Γολέμη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Airasian, W. P., & Gullickson, R., A. (1997). *Teacherself-evaluation tool kit*. California: Corwin Press.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.
- Feezel, D.J. (1987). The communication skills of teachers: A coherent conception. In: J.McCaleb (Ed.), *How do teachers communicate? A review and critique of assessment practices* (σ.σ.29-42). Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*. USA: Kluwer Academic Publishers.

- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Great Britain: STP.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen L. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.
- McColskey, W., & Egelson P. (1993). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*. Greensboro: South Eastern Regional Vision for Education.
- McDonald, B., & Boud, D. (2003). The impact of selfassessment on achievement: The effects of selfassessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- Stephens, P., Crawley T. (1994). *Becoming an effective teacher*. England: STP.

### **6.1. Νόμοι - Υπουργικές Αποφάσεις**

Νόμος 1304/1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982.

Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» Φ.Ε.Κ. 1340,2002,τ.Β´

## **ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΠΑΡΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

**Ιωάννης Α. Κατσαρός**

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

### **Περίληψη**

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων των «εκτός τάξης» εκπαιδευτικών (των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν κυρίως προσωπικά προβλήματα, όπως προβλήματα υγείας, σχέσεων, στρες, συγκρούσεων κλπ. τα οποία τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους), καθώς και των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν πρόσφατα στα σχολεία με την βεβαιωμένη επιστροφή τους στην τάξη, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικές κοινότητες, τα στελέχη της εκπαίδευσης και η Πολιτεία. Αποτελεί χρόνια παθολογία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού όσο κι αν μπορεί να προσεγγιστεί με πολύ απλό τρόπο με βάση την κοινή λογική, τόσο δύσκολα προσεγγίζεται και αντιμετωπίζεται με βάση το ατελές υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, τις για πολλά χρόνια διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις, αλλά και την πρακτική αντιμετώπιση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αποτελεί δε ιδιαίτερα σύνθετο πρόβλημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού συνδέεται με τη διοίκηση, τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση και συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, με τις πολιτικές για την υγεία και ασφάλεια των εκπαιδευτικών, με την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Στην εργασία αυτή προσεγγίζεται το θέμα γενικά, αλλά - και κυρίως - ειδικά από την οπτική των σχολικών συμβούλων, διερευνώνται οι δυνατότητες άσκησης παρέμβασης και διατυπώνονται προτάσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτικές υγείας, στήριξη εκπαιδευτικών «εκτός τάξης», «αδυνατούντες», «ανεπαρκείς».

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι σχολικές χρονιές σχεδόν κατά πάγιο τρόπο ξεκινούν με πολλά προβλήματα στη στελέχωση των σχολείων. Μεταξύ αυτών, κατά τα τελευταία έτη, ιδιαίτερα έντονο είναι το πρόβλημα που δημιουργήθηκε

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

με την αναγκαστική επιστροφή στις τάξεις των «εκτός τάξης» εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγκάστηκαν να αναλάβουν τάξεις, υπό την πίεση της στενότητας του διαθέσιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, μετά τον περιορισμό των πιστώσεων για αναπληρωτές, αλλά και υπό το πρίσμα των επιταγών του εξορθολογισμού και της τήρησης της κείμενης νομοθεσίας στη διαχείριση του προσωπικού, σε συνδυασμό με την πίεση που ασκήθηκε στην κατεύθυνση αυτή από τους Ελεγκτές Δημόσιας Διοίκησης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην εμφάνιση προβλημάτων και δυσλειτουργιών στα σχολεία και στην εκδήλωση έντονων διαμαρτυριών από τους γονείς, ενώ η αντιμετώπιση του προβλήματος δοκιμάζει την αποτελεσματικότητα και τις αντοχές των στελεχών διοίκησης και επιστημονικής καθοδήγησης, αλλά και καθιστά εμφανή την έλλειψη συγκεκριμένων πολιτικών και μέτρων για την υγεία και ασφάλεια στο χώρο της εργασίας.

Στο κείμενο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης και διερεύνησης σημαντικών παραμέτρων του θέματος με αφορμή μια συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς και διαμόρφωσης προτάσεων για την επίλυση του.

### **1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΙΑΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

Η περίπτωση είναι σαν μια από αυτές που με μεγάλη συχνότητα εμφανίζονται στα σχολεία. Στο συγκεκριμένο Δημοτικό Σχολείο, με την έναρξη των μαθημάτων οι γονείς των μαθητών τμήματος της ΣΤ' τάξης διατύπωσαν έντονες διαμαρτυρίες για την ανάληψη του τμήματος των παιδιών τους από συγκεκριμένη δασκάλα, συγκέντρωσαν υπογραφές σε κείμενο με το οποίο παρουσίαζαν τα προβλήματα και ζητούσαν λύση, συνάντησαν την διευθύντρια του σχολείου, τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον σχολικό σύμβουλο και... έφτασαν έως τον δήμαρχο. Στις διαμαρτυρίες τους αναφέρονταν στην αδυναμία της δασκάλου να ανταποκριθεί στα καθήκοντά της. Τις αιτιάσεις τους βάσιζαν σε σειρά περιστατικών που τους είχαν μεταφερθεί από τα παιδιά τους για τον τρόπο λειτουργίας της δασκάλου και της τάξης, τόσο στο σύντομο διάστημα που μεσολάβησε από την έναρξη της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς, όσο και στο πλαίσιο της επαφής της δασκάλου με τα παιδιά τους τις προηγουμένως σχολικές χρονιές.

Ο σχολικός σύμβουλος με βάση το αίτημα των γονέων και σχετική αναφορά της διευθύντριας του

σχολείου επισκέφθηκε το σχολείο και διαπίστωσε τα εξής:

- Η συγκεκριμένη δασκάλα την προηγούμενη σχολική χρονιά δεν είχε αναλάβει τάξη και συμπλήρωνε το ωράριό της, διδάσκοντας «δευτερεύοντα» μαθήματα ή αναλαμβάνοντας ενισχυτικές διδασκαλίες. Η πρακτική αυτή, κοινή στην πλειονότητα αντίστοιχων περιπτώσεων, αποσκοπούσε στο να καλυφθεί η αδυναμία της συναδέλφου με το μικρότερο κόστος για τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών.
- Η δασκάλα έχει καταθέσει ιατρικά έγγραφα που αναφέρονται σε νοσηλεία της εξαιτίας ψυχικής νόσου και ιατρικές γνωματεύσεις που συνιστούν την αποφυγή αγγχόνων καταστάσεων και αν είναι δυνατόν την παραμονή της στο περιβάλλον του χωριού της.
- Η λειτουργία του «δύσκολου», κατά γενική εκτίμηση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, τμήματος είναι προβληματική, η δασκάλα είναι σχεδόν σε απόλυτη σύγχυση ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μαθητές δεν πειθαρχούν και δεν συμμετέχουν στο μάθημα, εμφανίζουν άρνηση για το σχολείο και εκφράζουν ανοικτά παράπονα για τη δασκάλα.
- Η δασκάλα στην πρώτη επαφή με τον σχολικό σύμβουλο επέδειξε διάθεση συνεργασίας, αλλά εμφάνισε έντονα συμπτώματα άγχους και σύγχυσης και ζήτησε από συνάδελφο που είχε «κενό» να αναλάβει την τάξη της γιατί δεν μπορούσε να αντεπεξέλθει.
- Το θέμα έκλεισε με απόσπαση της εκπαιδευτικού σε διοικητική υπηρεσία.
- Η περίπτωση είναι χαρακτηριστική και έχει όλα τα χαρακτηριστικά του θέματος των «αδυνατούντων» εκπαιδευτικών που θα αναδειχτούν παρακάτω.

## 2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η πολιτεία, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη του προβλήματος, έχει προβεί σε σειρά γενικών και ειδικών νομοθετικών ρυθμίσεων για την αντιμετώπισή του. Η ποιότητα και το περιεχόμενο των ρυθμίσεων, αλλά και η ορολογία που χρησιμοποιείται είναι ενδεικτικά της έλλειψης σαφούς προσανατολισμού και πολιτικής βούλησης για την ουσιαστική αντιμετώπισή του με τρόπο αποτελεσματικό και με σεβασμό και ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές και τα σχολεία, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που έχουν βρεθεί σε αυτή τη δύσκολη θέση. Είναι επίσης ενδεικτικά της μονοδιάστατης αντιμετώπισης του θέματος από την διοικητική οπτική της διαχείρισης του προσωπικού με έμφαση στην επίλυση των σχετικών προβλημάτων και της έλλειψης μέριμνας για την αντιμετώπιση και από την οπτική της υγείας και ασφάλειας των εργαζομένων.

## 2.1. Εκπαιδευτικοί «ακατάλληλοι» και «έλλειψεις»

Πρόκειται για ορολογία που χρησιμοποιείται σε ρύθμιση ενταγμένη στον Ν. 1566/85. άρθρο 16:

*«5. Εκπαιδευτικοί που κρίνονται, κατά τις αξιολογικές κρίσεις, ακατάλληλοι για την προσφορά διδακτικού έργου, μπορεί όμως να κριθούν ως επαρκείς για την άσκηση διοικητικού έργου, παραπέμπονται με απόφαση του νομάρχη στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο αποφασίζει σύμφωνα με τις διατάξεις της επόμενης παραγράφου.*

*6. Το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο εξετάζει όλα τα στοιχεία του φακέλου, καλεί σε ακρόαση τον κρινόμενο και μπορεί να εξετάζει κάθε άλλο χρήσιμο στοιχείο. Αν ο εκπαιδευτικός κριθεί απολύτως με απόφαση του Υπουργού ΕΠΘ απολύεται για ανεπάρκεια στην εκτέλεση των καθηκόντων του. Αν το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο διαπιστώσει ότι ο κρινόμενος δεν είναι κατάλληλος για το έργο του εκπαιδευτικού ή έχει σοβαρούς λόγους υγείας, κρίνεται όμως επαρκής για την προσφορά διοικητικής υπηρεσίας, μπορεί να αποφασίσει τη μετάταξή του σε (συνιστώμενη) προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού των διευθύνσεων ή γραφείων της εκπαίδευσης, εφόσον έχει υπερεπταετή και δεν συμπλήρωσε εικοσιπενταετή πραγματική συντάξιμη υπηρεσία...»*

Η ρύθμιση παράγει σύγχυση. Αφενός προϋποθέτει την ύπαρξη αξιολογικών κρίσεων και επομένως την ύπαρξη και λειτουργία ενός συστήματος αξιολόγησης. Το γεγονός ότι μόλις πρόσφατα (ΠΔ152/13) προχώρησε η πολιτεία σε θέσπιση και εφαρμογή(;) συστήματος αξιολόγησης κατέστησε τη ρύθμιση ανενεργή για 30 χρόνια. Αφετέρου αναφέρεται σε λόγους υγείας (προϋποθέτει διάγνωση) και αφήνει αδιευκρίνιστους τους λόγους της επάρκειας ή της ανεπάρκειας. Υιοθετούσε όμως την αντίληψη, ότι στον εκπαιδευτικό πρέπει να παρέχεται η ευκαιρία να ασκήσει διοικητική υπηρεσία, εφόσον πληρεί κάποιες προϋποθέσεις.

Η παραπάνω ρύθμιση έχει πλέον αντικατασταθεί από τις προβλέψεις του Ν.4024/11. Η προαγωγική εξέλιξη βασίζεται σε αξιολογικές κρίσεις και αρνητική κρίση οδηγεί σε εγγραφή στον πίνακα μη προακτέων και στέρηση δικαιώματος κρίσης και προαγωγής για τα επόμενα 2 έτη (4024, αρθ.7 και 8). Διαμορφώνεται όμως δυσμενέστερο καθεστώς, διότι εγγραφή των «έλλειπών» (ΠΔ152/13, άρθ.16, παρ.5) σε δύο διαδοχικούς πίνακες μη προακτέων οδηγεί σε παραπομπή στο ΥΣ για απόλυση ή υποβίβαση κατά 1 βαθμό (Ν.3528, άρθ.95 και 152), δηλαδή δεν υπάρχει η ευεργετική ρύθμιση της δυνατότητας άσκησης άλλων καθηκόντων.

## 2.2. Εκπαιδευτικοί Σωματικά ή Πνευματικά Ανίκανοι

Πρόκειται για ορολογία που χρησιμοποιείται σε ρυθμίσεις ενταγμένες στο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα (Ν.3528/07) και άπτονται θεμάτων σχετικών με την υγεία του υπαλλήλου. Έχουν ως εξής:

**Άρθρο 153: Απόλυση για σωματική ή πνευματική ανικανότητα**

«1.Ο υπάλληλος απολύεται ύστερα από απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου, αν διαπιστωθεί σωματική ή πνευματική ανικανότητα, σύμφωνα με τα άρθρα 100, 165 και 167 του παρόντος. Δεν απολύεται ο υπάλληλος αν η ανικανότητα του επιτρέπει την άσκηση άλλων καθηκόντων.

2.Ο υπάλληλος που απολύεται σύμφωνα με την παρ. 1 του παρόντος άρθρου αναδιορίζεται σύμφωνα με το άρθρο 21 του παρόντος Κώδικα».

**Άρθρο 100: Διαθεσιμότητα λόγω ασθένειας**

«1. Ο υπάλληλος τίθεται, αυτεπάγγελα ή με αίτηση του, σε διαθεσιμότητα λόγω ασθένειας, όταν αυτή παρατείνεται πέρα από το μέγιστο χρόνο αναρρωτικής άδειας του άρθρου 54 του παρόντος, είναι όμως, κατά την εκτίμηση της υγειονομικής επιτροπής, ιάσιμη.

2.Η διαθεσιμότητα αρχίζει από τη λήξη της αναρρωτικής άδειας και δεν μπορεί να υπερβεί το ένα (1) και για τα δυσίατα νοσήματα τα δύο (2) έτη.

3.Κατά το τελευταίο δίμηνο πριν από τη λήξη του ανώτατου ορίου διαθεσιμότητας οι επιτροπές των άρθρων 165 ή 167 υποχρεούνται, ύστερα από ερώτημα της υπηρεσίας, να γνωμοδοτήσουν για την ικανότητα του υπαλλήλου να επανέλθει στα καθήκοντα του. Αν η επιτροπή γνωματεύσει αρνητικά, ο υπάλληλος απολύεται υποχρεωτικά, σύμφωνα με το άρθρο 153 του παρόντος.

Ο υπάλληλος μπορεί να παραπεμφθεί προς εξέταση στην αρμόδια υγειονομική επιτροπή, ύστερα από αίτηση του ή αυτεπάγγελα και πριν από το χρόνο λήξης της διαθεσιμότητας. Στην περίπτωση αυτή, αν η επιτροπή γνωματεύσει αρνητικά, ο υπάλληλος απολύεται υποχρεωτικά με τη λήξη του χρόνου της διαθεσιμότητας...»

**Άρθρο 56: Διαδικασία χορήγησης αναρρωτικής άδειας ....**

«8.Υστερα από κάθε εξέταση, καθώς και μετά τη λήξη του ανωτάτου χρονικού ορίου αναρρωτικής άδειας, οι υγειονομικές επιτροπές γνωμοδοτούν εάν η νόσος είναι ιάσιμη ή όχι. Στη δεύτερη περίπτωση και αφού η γνωμάτευση γίνει οριστική, ο υπάλληλος απολύεται κατά τα οριζόμενα στο άρθρο 153. Οι προϊστάμενες αρχές της οικείας υπηρεσίας μπορούν να παραπέμπουν και αυτεπαγγέλτως υπαλλήλους στις δευτεροβάθμιες υγειονομικές επιτροπές για απόλυση τους, εάν κρίνουν ότι δεν μπορούν να εκτελούν τα καθήκοντα τους λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας και πριν χορηγηθεί αναρρωτική άδεια ή μετά τη λήξη αναρρωτικής άδειας».

**Άρθρο 165: Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες υγειονομικές επιτροπές (εφεξής ΠΥΕ και ΔΥΕ αντίστοιχα)**

«1.Σε κάθε νομό και νομαρχιακό διαμέρισμα συνιστώνται, με απόφαση του οικείου Γενικού Γραμματέα Περιφέρειας, μία ή περισσότερες ΠΥΕ που αποτελούνται από τρία (3) μέλη (γιατρούς).

Οι ΠΥΕ είναι αρμόδιες να γνωματεύουν, ύστερα από ερώτημα της υπηρεσίας: α) για τη χορήγηση αναρρωτικών αδειών, β) για την πιστοποίηση της υγείας

των υποψηφίων για διορισμό, γ) για το χαρακτηρισμό νοσημάτων που χρήζουν νοσηλείας για τη χορήγηση άδειας έως είκοσι δύο (22) εργάσιμων ημερών το χρόνο, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 50 παρ. 2 του παρόντος και δ) για κάθε άλλο θέμα υγείας του υπαλλήλου το οποίο έχει σχέση με τα υπηρεσιακά του καθήκοντα....

2.Στην έδρα κάθε Περιφέρειας συνιστάται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας ΔΥΕ, που αποτελείται από πέντε (5) μέλη (γιατρούς).

Οι ΔΥΕ είναι αρμόδιες: α) για την κρίση ενστάσεων κατά αποφάσεων των ΠΥΕ κατά το άρθρο 56 παρ. 5, β) για την απόλυση από την υπηρεσία λόγω ασθένειας όταν δεν συντρέχει περίπτωση του άρθρου 153 παρ. 1 εδάφιο δεύτερο του παρόντος και γ) για την κρίση της αποκατάστασης της υγείας όσων αναδιορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 21 του παρόντος...»

**Άρθρο 167 : Ειδικές υγειονομικές επιτροπές**

«1.Με απόφαση του Υπουργού Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης συνιστώνται ειδικές υγειονομικές επιτροπές αποτελούμενες από τρεις (3) καθηγητές ιατρικών τμημάτων Πανεπιστημίων οποιασδήποτε βαθμίδας...

2.Οι ειδικές υγειονομικές επιτροπές γνωματεύουν για τη χορήγηση αναρρωτικών αδειών σε υπαλλήλους που πάσχουν από δυσίατα νοσήματα και για την απαλλαγή τους από την υπηρεσία εφόσον δεν μπορούν να εκτελούν τα καθήκοντα τους, λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας που οφείλεται στα νοσήματα αυτά...»

**Άρθρο 21 : Αναδιορισμός**

«1.Ο υπάλληλος, που απολύθηκε λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας, αναδιορίζεται μέσα σε μία (1) πενταετία από την απόλυση, εφόσον: α) είχε τουλάχιστον τριετή ευδόκιμη υπηρεσία, β) υπέβαλε αίτηση αναδιορισμού μέσα σε αποκλειστική προθεσμία πέντε (5) ετών από την απόλυση, γ) έχει όλα τα τυπικά προσόντα, εκτός από την ηλικία, που απαιτούνται για την κατάληψη της θέσης κατά το χρόνο του αναδιορισμού.

2.Ο υπάλληλος αναδιορίζεται μετά από γνωμοδότηση της οικείας υγειονομικής επιτροπής, με την οποία διαπιστώνεται ότι αποκαταστάθηκε η σωματική ή πνευματική του ικανότητα, σε βαθμό που του επιτρέπει να ασκεί τα καθήκοντα του...»

Οι παραπάνω ρυθμίσεις έχουν παρατεθεί λεπτομερώς, προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του πλαισίου. Ορίζουν τις περιπτώσεις, τις διαδικασίες και τα όργανα που αφορούν στην απόλυση υπαλλήλου λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας. Ως προς τα όργανα συμπληρώνονται από τις προβλέψεις του ΠΔ1/2003 για τα υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αποφασίζουν για την απόλυση εκπαιδευτικών λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας καθώς και για τον αναδιορισμό τους. Πρόκειται για ρυθμίσεις που αξιοποιήθηκαν με μεγάλη επιφυλακτικότητα και φειδώ<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Είναι χαρακτηριστική η πρόσφατη περίπτωση απόλυσης εκπαιδευτικού στην Περιφερειακή Δ/νση Βορείου Αιγαίου με βάση αυτό το πλαίσιο, η οποία ήρθε στη δημοσιότητα μετά την ανάρτηση

και κυρίως σε περιπτώσεις που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με αίτησή του κινητοποίησε τη διαδικασία ή εξάντλησε τις προϋποθέσεις που έθεταν σε κίνηση τη διαδικασία με αυτοδίκαιο τρόπο. Αξίζει να σημειωθεί ότι και εδώ προβλέπεται ότι «δεν απολύεται ο υπάλληλος αν η ανικανότητα του επιτρέπει την άσκηση άλλων καθηκόντων». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι υπάλληλοι που απολύονται λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας δικαιούνται σύνταξη σύμφωνα με τα παρακάτω (Μπαλάγκας, 2008: 12):

«α) Όταν η ανικανότητα δεν οφείλεται στην υπηρεσία

Σύμφωνα με το άρθρο 153 του υπαλληλικού κώδικα (Ν.3528/2007) ο υπάλληλος απολύεται ύστερα από απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου, αν διαπιστωθεί σωματική ή πνευματική ανικανότητα. Η ανικανότητα και το ποσοστό της βεβαιώνεται από τη Δευτεροβάθμια ή Ειδική Υγειονομική Επιτροπή στην οποία παραπέμπεται ο υπάλληλος από την υπηρεσία να εξεταστεί. Ποσοστό ανικανότητας μικρότερο του 67% δεν παρέχει δικαίωμα σύνταξης ανικανότητας. Στην περίπτωση αυτή αρκεί τουλάχιστον πενταετής πραγματική συντάξιμη υπηρεσία (τέσσερα έτη και έξι μήνες). Η σύνταξη που παίρνει στην περίπτωση αυτή είναι η σύνταξη που αντιστοιχεί στα χρόνια υπηρεσίας του, η οποία όμως δεν μπορεί να είναι μικρότερη από την κατώτερη σύνταξη του Δημοσίου. Αρμόδιο Υπηρεσιακό Συμβούλιο για την απόλυση εκπαιδευτικών λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας είναι το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Συστήνεται πάντα στις περιπτώσεις αυτές ο υπάλληλος να εξαντλεί τις αναρρωτικές άδειες που δικαιούται και ενδεχόμενα και της διαθεσιμότητας σύμφωνα με το άρθρο 100 του Ν.3528/2007....

β) Όταν η ανικανότητα οφείλεται στην υπηρεσία

Η περίπτωση να καταστεί κάποιος σωματικά ή πνευματικά ανίκανος από τραύμα ή νόσημα που να προήλθε πρόδηλα και αναμφισβήτητα εξαιτίας της υπηρεσίας και χωρίς βαρύ πταίσμα του υπαλλήλου είναι δύσκολο να αποδειχτεί. Χρειάζονται ανακρίσεις, το τραύμα ή νόσημα να εκδηλώθηκε σε ένα εξάμηνο από το ατύχημα και σε καμία περίπτωση δε μπορούν να θεωρηθούν ότι προήλθαν εξαιτίας της υπηρεσίας χρόνια νοσήματα που εκδηλώθηκαν μέσα σε τρία χρόνια από το διορισμό του υπαλλήλου. Πρόκειται για αιτία που εξομοιώνεται με εργατικό ατύχημα. Αρμόδια υγειονομική επιτροπή να κρίνει αυτό το είδος της ανικανότητας είναι η Ανωτάτη Στρατού Υγειονομική Επιτροπή, ύστερα από της διαδικασίες που ορίζονται στο άρθρο 23 του Κώδικα των Πολιτικών και Στρατιωτικών Συντάξεων....»

### 2.3. Αδυνατούντες ή Φυσικώς αδυνατούντες

Ο όρος «αδυνατούντες» ή «φυσικώς αδυνατούντες» να προσφέρουν διδακτικό έργο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε σε εγκυκλίους, όπως η 45686/Δ2/14-4-11 της Διεύθυνσης Προσωπικού της Γενικής Διεύθυνσης Π.Ε. και Δ.Ε. του Υπουργείου Παιδείας για τον

της σχετικής απόφασης στο διαδίκτυο, γεγονός που ξεσήκωσε μεγάλη συζήτηση για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των υπαλλήλων.

προσδιορισμό κενών και πλεονασμάτων εκπαιδευτικού προσωπικού, όπου αναφέρεται ότι «στη στήλη «Αδυνατούντες» θα πρέπει να αναγραφεί ο αριθμός των αδυνατούντων να προσφέρουν διδακτικό έργο, χωρίς να αφαιρεθεί από τη στήλη «Έλλειμμα (-) / Πλεόνασμα (+) Προσωπικού». Ο όρος δεν διευκρινίζεται και αποτελεί μια έμμεση επικύρωση της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, λόγω της έλλειψης πλήρους, σαφούς και αποτελεσματικού θεσμικού πλαισίου για την αντιμετώπιση υπηρεσιακών θεμάτων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζοντας κυρίως μόνιμους ή προσωρινούς λόγους υγείας ή άλλα προσωπικά προβλήματα, παρέμεναν εκτός τάξης. Αποτελεί, ταυτόχρονα, μια έμμεση αποδοχή των συνεπειών του φαινομένου που αποδίδεται με τον όρο «presenteeism»<sup>25</sup>.

Η ειδική αναφορά σε «αδυνατούντες» και η καταγραφή του αριθμού τους έχει δύο αναγνώσεις:

- Η μια έχει θετική οπτική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δίνεται λύση στο πρόβλημα. Η αναφορά εκλαμβάνεται ως μια παραδοχή του προβλήματος και ταυτόχρονα συνδέεται με μια προσπάθεια στελέχωσης των σχολείων με εκπαιδευτικούς που πραγματικά μπορούν να προσφέρουν έργο. Κατά τα άλλα η πολιτεία δεν προωθεί οριστική λύση του προβλήματος και επιτρέπει να ακολουθούνται οριακές ως προς τη νομιμότητά τους πρακτικές που κρύβουν το πρόβλημα «κάτω από το χαλί». Τα όργανα της διοίκησης (δ/ντές σχολικών μονάδων, δ/ντές εκπ/σης) «κρύβουν» αυτούς τους εκπαιδευτικούς αναθέτοντάς τους γραμματειακή υποστήριξη, μειωμένο διδακτικό ωράριο ή και μηδενικό σε κάποιες περιπτώσεις. Οι συνέπειες της υιοθέτησης της αντίθετης πρακτικής (μη αναφορά σε αδυνατούντες/ όλοι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη) το σχολικό έτος 2013-14 είναι εμφανείς στην σωρεία των περιπτώσεων σαν αυτήν που αναφέρθηκε στην αρχή αυτής της εργασίας.
- Η δεύτερη έχει αρνητική οπτική. Η αναφορά εκλαμβάνεται ως μια προσπάθεια της πολιτείας να αναδειχθεί το πρόβλημα, με απώτερη επιδίωξη την «στοχοποίηση» αυτών των εκπαιδευτικών και την προώθηση αυστηρών διαδικασιών για την απόλυσή τους, υπό το κράτος των πιέσεων για την επίτευξη των δημοσιονομικών στόχων.

### 2.4. Εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου

Η ορολογία που χρησιμοποιείται στην ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/ ΦΕΚ 1340/2002 είναι κοντά στην έννοια του όρου «αδυνατούντες εκπαιδευτικοί», αλλά έχει κατά τι ηπιότερη φόρτιση, με την έννοια ότι

<sup>25</sup> «Ο όρος 'presenteeism' έγινε πιο γνωστός στα τέλη του 20ού αιώνα και είναι συνυφασμένος με την απώλεια παραγωγικότητας, όταν οι εργαζόμενοι προσέρχονται στην εργασία, αλλά δεν είναι πλήρως παραγωγικοί, λόγω χρόνιας ασθένειας, τραυματισμού ή άλλων καταστάσεων και προβλημάτων. Οι εργαζόμενοι αυτοί δεν παίρνουν αναρρωτική άδεια, συνήθως, φοβούμενοι για τις θέσεις εργασίας τους ή για μείωση αποδοχών» (Κουκουλιάτα και Βουδριά, 2010).

παραπέμπει σε κάτι που δεν έχει οριστικό χαρακτήρα: οι εκπαιδευτικοί δεν αδυνατούν να προσφέρουν διδακτικό έργο, αλλά εμφανίζουν αδυναμία, η οποία επιδέχεται βελτίωση (αυτή εξάλλου είναι και πρόβλεψη στο άρθρο 8, παρ.1ε παρακάτω). Ειδικότερα στο καθηκοντολόγιο των Σχολικών Συμβούλων (εφεξής ΣΣ) προβλέπεται:

«Άρθρο 8 -Έργο των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο έργο των ΣΣ περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος:

... δ. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση.

ε. Όταν ο ΣΣ διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (εφεξής ΠΔΕ) και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς...»

Είναι φανερό ότι και οι προβλέψεις των ρυθμίσεων που παρατέθηκαν παραπάνω, και ιδιαίτερα αυτές του άρθρου 8, παρ. 1δ και 1ε, που αφορούν τον πυρήνα του υπό συζήτηση θέματος, έχουν μέχρι σήμερα καταστεί ανενεργές, αφού προϋποθέτουν την ύπαρξη και λειτουργία ενός συστήματος αξιολόγησης. Τόσο η σύνταξη υπηρεσιακής έκθεσης, όσο και η διαμόρφωση πρότασης προγράμματος επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού που παρουσιάζει αδυναμία, βασίζονται στην προηγούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Παράλληλα το πλαίσιο αυτό περικλείει και ενισχύει μια σημαντική αντίφαση: από τη μια προβλέπει ότι σκοπός της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση, η πρόταση εφαρμογής ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης (διαμορφωτικός ρόλος) και από την άλλη ζητά μέσω αυτής ο σχολικός σύμβουλος να διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου προτρέποντάς τους σε έναν μονομερή χαρακτηρισμό της ικανότητας, σε διαπιστώσεις ή κρίσεις, για τις οποίες αρμόδια είναι η δευτεροβάθμια υγειονομική επιτροπή.

## 2.5. Η κατάσταση που διαμορφώνεται με βάση το θεσμικό πλαίσιο

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, προκύπτει ότι η πολιτεία έχει θεσπίσει μια πληθώρα ρυθμίσεων και έχει χρησιμοποιήσει μια πληθώρα όρων για το θέμα. Δεν φρόντισε όμως για την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου με τις ρυθμίσεις που θα του προσέδιδαν εφαρμοσιμότητα. Δεν φρόντισε

επίσης να υπάρχει συνέπεια μεταξύ των χρησιμοποιούμενων όρων, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια και δεν διέκρινε σαφώς την αδυναμία που οφείλεται σε προσωπικούς λόγους και κυρίως λόγους υγείας, από την αδυναμία που οφείλεται σε άλλους λόγους, που μπορούν να αναδειχτούν και να βελτιωθούν μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης. Και δεν φρόντισε για την ουσιαστική διαμόρφωση θεσμών και διαδικασιών στήριξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση του έργου τους. Δεν φρόντισε, δηλαδή, να διαμορφώσει ένα πλήρες, σαφές, «ξεκάθαρο» πλαίσιο για την αποτελεσματική, αλλά και κοινωνικά δίκαια αντιμετώπιση του προβλήματος. Αδυνατώντας να θεσπίσει ένα σύστημα αξιολόγησης ακύρωσε όλες τις διαδικασίες που προβλέπονταν. Και κατέληξε να ασκεί κοινωνική πολιτική, διατηρώντας αυτούς τους εκπαιδευτικούς στην υπηρεσία, χωρίς στήριξη, μετατάξεις, ειδικές συντάξεις ασθενείας, κλπ. Οι αρνητικές συνέπειες είναι εμφανείς σε πολλά επίπεδα:

- Οι εκπαιδευτικοί που πραγματικά έχουν πρόβλημα περιφέρονται από σχολείου εις σχολείον μέσα από αδιαφανείς διαδικασίες, ώστε να μην εγείρονται αντιδράσεις από τις σχολικές κοινότητες λόγω της μακροχρόνιας παρουσίας τους. Ταυτόχρονα δεν αποφεύγουν τον στιγματισμό τους και γίνονται αντικείμενο «λύπησης», από συναδέλφους, γονείς και τοπικές κοινωνίες.
- Παράλληλα το καθεστώς της δικής τους παρουσίας εκμεταλλεύονται άλλοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέσα από τις αδυναμίες του συστήματος να ασκήσει έλεγχο και μέσα από πελατειακές σχέσεις έχουν κατορθώσει για χρόνια να απέχουν από την τάξη.
- Η επιβάρυνση στη λειτουργία των σχολείων, αλλά και των υπηρεσιών, όπου προσφέρουν τις όποιες υπηρεσίες τους είναι εξαιρετικά μεγάλη. Τα σχολεία “χάνουν” στην ουσία τις ώρες και τις υπηρεσίες που αυτοί αναλαμβάνουν, με αποτέλεσμα να είναι, για παράδειγμα, εικονική η λειτουργία σημαντικών μέτρων αντισταθμιστικής αγωγής, όπως η ενισχυτική διδασκαλία ή το ολοήμερο σχολείο. Οι διοικητικές υπηρεσίες εμφανίζονται να διαθέτουν μεγάλο αριθμό αποσπασμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην καλύτερη περίπτωση, απλώς δεν παράγουν έργο (presenteeism).
- Τα στελέχη που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και έγκριση των Ωρολογίων Προγραμμάτων αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες και ενίοτε αναγκάζονται να προσφεύγουν σε διευθετήσεις που κινούνται στα όρια της νομιμότητας. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές το καλοκαίρι του 2013 μετά την ανάληψη από τους ελεγκτές δημόσιας διοίκησης του έργου του ελέγχου των Ωρολογίων Προγραμμάτων, βάσει των στοιχείων που δηλώνονται στο Survey. Πολλοί διευθυντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές

εκπαίδευσης εκλήθησαν σε περίοδο διακοπών να στείλουν πρόσθετα στοιχεία και για περιπτώσεις τέτοιων εκπαιδευτικών. Και πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι η εμπλοκή των ελεγκτών δημόσιας διοίκησης αποτελεί μοχλό πίεσης για την εμφάνιση και λύση (;) του προβλήματος.

- Όμως ταυτόχρονα, δίκαια η εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω των συνδικαλιστικών παρατάξεων υποστηρίζει ότι «οι συνάδελφοι δεν ευθύνονται για την αδυναμία να προσφέρουν πλήρες εκπαιδευτικό έργο, εάν ασθένησαν μετά το διορισμό τους, αλλά και αν ακόμα η αδυναμία αυτή προϋπήρχε του διορισμού τους», τονίζει ότι «αυτό αποτελεί ευθύνη της Πολιτείας» και προτείνει ότι το θέμα πρέπει να ιδωθεί «με βάση τις αρχές ενός κράτους πρόνοιας, δίνοντας αξιοπρεπείς εργασιακές ή κοινωνικές εναλλακτικές λύσεις», ζητώντας από τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών να λάβουν κεντρικές αποφάσεις για το πανελλαδικό αυτό θέμα (Σκάι Πάτρας, 2013).
- Μπροστά στην αβελτηρία της επίσημης πολιτείας, η αντιμετώπιση του θέματος από τους συνδικαλιστές σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει τα όρια των παράλογων διεκδικήσεων. Για παράδειγμα από συγκεκριμένη παράταξη υποστηρίζονται τα παρακάτω: «Όπως αναφέραμε στο Ενημερωτικό 16ο, νηψίσαμε τη συμπλήρωση του διδ. ωραρίου και εν μέρει αδυνατούντων σε Project ως δεύτερους, ενώ κατανηψίσαμε για άλλους ειδικούς λόγους όλο το πακέτο για συμπλήρωση σε 'ολόήμερα Δημοτικά'. Στο επόμενο ΠΥΣΔΕ (πρ. 8/8-4-13) ήλθαν, κατά προφορική ενημέρωση της Διοίκησης, από σχολεία εσωτερικές διευθετήσεις – για τις οποίες δεν έχουν γίνει ενστάσεις – τις οποίες και κατ' αρχήν αποδεχτήκαμε. Ήλθαν όμως και 4 ενστάσεις 4 αδυνατούντων, οι οποίοι ζητούσαν να μη συμπληρώσουν διδακτικό ωράριο στα ολόήμερα, με δική τους ευθύνη και στη βάση της αρχικής μείωσης του διδ. ωραρίου με αντίστοιχη «γραμματειακή υποστήριξη». Η πλειοψηφία του ΠΥΣΔΕ τις έκανε δεκτές με την αίρεση να προϋπάρξει τριπλή εισήγηση γι' αυτό (από την Διεύθυνση του σχολείου και τους δύο ειδικούς σχολικούς συμβούλους). Αντιδράσαμε έντονα, όχι μόνο γιατί η εμπλοκή των δύο ΣΣ οδηγεί σε επικίνδυνες ατραπούς, αλλά και γιατί η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα και μπορεί να οδηγήσει σε οιονεί μη αποδοχή της ένστασης. Δικαιωθήκαμε πάραυτα, γιατί έτσι έγινε στην πράξη. Στο επόμενο ΠΥΣΔΕ (πρ. 9/18-4-13) θέσαμε (μόνο εμείς) το θέμα και έγιναν δεκτές (ομόφωνα) και οι 4 ενστάσεις τους (ΕΑΚ ΠΥΣΔΕ Αχαΐας, 2013).

### 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Σε αυτό το στρεβλό πλαίσιο ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά δύσκολος, απροσδιόριστος και ασαφής και καταλήγει να αποτελεί

δοκιμασία για την υπευθυνότητα, την ευσυνειδησία, τη συναδελφικότητα, το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, την ιδιότητά του ως δημόσιου λειτουργού. Όπως φαίνεται στις σχετικές θεσμικές ρυθμίσεις, και με βάση την κυρίαρχη διοικητική οπτική, το θέμα εμπίπτει κυρίως στην αρμοδιότητα των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης και των υπηρεσιακών συμβουλίων που έχουν την ευθύνη διαχείρισης του προσωπικού.

Γενικά, παρά την πολυπλοκότητα του θεσμικού πλαισίου που δυσκολεύει τη διάκριση, ισχύει ότι:

- Για όσους εκπαιδευτικούς υπάρχουν ιατρικά έγγραφα, ότι δεν μπορούν να αναλάβουν τμήμα, η ευθύνη ανήκει στην αρμόδια Δ/νση Εκπαίδευσης.

- Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν τμήμα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σημαντική – αν και για πολλούς λόγους παρέμεινε αναξιοποίητη – είναι η ρύθμιση της παραγράφου 8 του άρθρου 56 του Ν.3528/07, περί αυτεπάγγελτης παραπομπής υπαλλήλων στις ΔΥΕ από τους προϊσταμένους, εάν κρίνουν ότι δεν μπορούν να εκτελούν τα καθήκοντα τους λόγω σωματικής ή πνευματικής ανικανότητας.

Στην πράξη αρκετοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αντιμετωπίζουν όλο και πιο αποτελεσματικά το θέμα αξιοποιώντας τις υφιστάμενες ρυθμίσεις και τις καλές προσωπικές σχέσεις που διατηρούν με τους συναδέλφους. Οι Διευθυντές αυτοί φροντίζουν να ενημερώσουν τους συναδέλφους για τις εναλλακτικές και τις ενδεδειγμένες λύσεις και διαδικασίες για τον καθένα (π.χ. αναρρωτική άδεια, συνταξιοδότηση, προσφυγή στη δευτεροβάθμια υγειονομική επιτροπή με αίτησή τους). Μέσω αυτής της πρακτικής έχουν επιτύχει να περιορίσουν σημαντικά το πρόβλημα και τις αρνητικές επιπτώσεις του.

Ενδεικτικά για τον ρόλο των στελεχών στην αντιμετώπιση του θέματος είναι όσα αναφέρονται στα συμπεράσματα Έκθεσης Επιθεώρησης – Ελέγχου που διενήργησε Επιθεωρητής – Ελεγκτής Δημόσιας Διοίκησης σε συγκεκριμένη ΠΔΕ για το σχολικό έτος 2012-13. Εκεί αναφέρεται ότι «από τους εννέα (9) εκπαιδευτικούς που εμφανίζονταν με μηδενικό ωράριο στο Σύστημα Καταγραφής survey, οι οκτώ (8) είχαν απαλλαγεί από τα διδακτικά τους καθήκοντα για λόγους υγείας ή διδακτικής ανεπάρκειας...». Η απαλλαγή αυτών των εκπαιδευτικών είχε παρασχεθεί άτυπα (από τους Δ/ντές των σχολείων σε συνεργασία με τις Δ/νσεις Α/θμιας Εκπ/σης), δεδομένου ότι δεν είχαν υποβληθεί τα αναγκαία δικαιολογητικά (ιατρικές γνωματεύσεις) και δεν είχαν εκδοθεί αποφάσεις χορήγησης αναρρωτικών αδειών. Σε ορισμένες περιπτώσεις η απαλλαγή βασίστηκε σε δικαιολογητικά προγενέστερων ετών ή δικαιολογητικά που κάλυπταν μικρή χρονική περίοδο του σχολικού έτους 2012-13. Οι απαλλαγέντες προσέρχονταν, σύμφωνα με τους Δ/ντές των σχολείων, στις μονάδες που υπηρετούσαν και σε ορισμένες περιπτώσεις παρείχαν επικουρικό διδακτικό έργο, παράπλευρη εργασία, ή αναπλήρωναν κατά διαστήματα άλλους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι από τους οκτώ εκπ/κούς δηλώθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 από



τους Δ/ντές Π.Ε. στην κατηγορία των «αδυνατούντων να προσφέρουν διδακτικό έργο» και η σχετική κατάσταση ονομάτων διαβιβάστηκε μέσω της ΠΔΕ στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΑΙΘ, η οποία αν και ήταν ενήμερη για το συγκεκριμένο θέμα δεν ζήτησε από την ΠΔΕ... να μεριμνήσει για την εφαρμογή των κειμένων διατάξεων, δηλ. την παραπομπή τους προς εξέταση ενώπιον της αρμόδιας Υγειονομικής Επιτροπής, βάσει των διατάξεων του Υ.Κ., προκειμένου είτε να λάβουν αναρρωτική άδεια (εφόσον αντιμετώπιζαν προβλήματα υγείας), είτε να κριθούν εάν είναι κατάλληλοι για την άσκηση διδακτικών ή άλλων καθηκόντων τους. Για τις παραπάνω περιπτώσεις εκπ/κών δεν συνετάχθη σχετική έκθεση των αρμόδιων σχολικών συμβούλων» Η έκθεση κατέληγε με προτάσεις «α) για παραπομπή των εκπαιδευτικών στις αρμόδιες υγειονομικές επιτροπές και β) για να δοθούν οδηγίες στους σχολικούς συμβούλους να παρακολουθούν το διδακτικό έργο και σε κάθε περίπτωση διάγνωσης δυσχέρειας ή προβλήματος παροχής διδακτικού έργου να υποβάλουν σχετική αναφορά προς την αρμόδια Δ/νση Π.Ε. και την Π.Δ.Ε.».

### 3.1. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων

Ο ρόλος των ΣΣ στο θέμα έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι στην αρμοδιότητά τους είναι η στήριξη και επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, και επομένως θα έπρεπε να καλούνται να υπηρετήσουν την εναλλακτική και συμπληρωματική της διοικητικής οπτική που συμβάλλει στην υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων. Ο ρόλος τους όμως μέχρι τώρα ήταν φαλκιδευμένος, αφού τα όσα προβλέπονται στο καθηκοντολόγιο προϋπέθεταν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον σχολικό σύμβουλο, για την οποία δεν υπήρχε πλαίσιο. Πέραν των ανωτέρω όμως, σημείο τριβής μεταξύ των στελεχών της διοίκησης και μεταξύ ΣΣ αποτέλεσε για πολλά χρόνια η ύπαρξη ή όχι υποχρέωσης των ΣΣ να συντάσσουν υπηρεσιακή έκθεση όταν διαπιστώνουν ότι κάποιος εκπαιδευτικός εμφανίζει αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, αλλά και σχετικά με το ποιος είναι ο αποδέκτης μιας τέτοιας έκθεσης. Η αντιπαράθεση πάνω στο θέμα αυτό κορυφώθηκε το σχολικό έτος 2013-14, μετά και την εμπλοκή των ελεγκτών δημόσιας διοίκησης και την αυστηροποίηση των ελέγχων. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε συγκεκριμένες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) υπήρξε ανταλλαγή εγγράφων μεταξύ στελεχών που κατέληξαν έως και την αναζήτηση νομικών συμβουλών από τους νομικούς των ΠΔΕ ή και του ΥΠΑΙΘ.

Κατά τη γνώμη του γράφοντος, η διχογνωμία οφείλεται στο διαφορετικό σκεπτικό και τη διαφορετική νομική βάση των δύο απόψεων:

- Αν ληφθούν ως βάση συνδυαστικά οι προβλέψεις των παρ.1δ και 1ε του άρθρου 8, του καθηκοντολογίου (ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/ΦΕΚ 1340/2002), τότε πράγματι είναι σαφές ότι ο σχολικός σύμβουλος δεν μπορούσε να προβεί σε σύνταξη και υποβολή υπηρεσιακής έκθεσης περί αδυναμίας του εκπαιδευτικού στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, ούτε σε διαμόρφωση

και υποβολή πρότασης για πρόγραμμα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι δεν υπήρχε σύστημα αξιολόγησης. Αυτό εξακολουθεί να ισχύει και μετά τη θεσμοθέτηση του συστήματος αξιολόγησης με το ΠΔ152/13, διότι: α) κατά την 1η εφαρμογή του αξιολογούνται κατά προτεραιότητα όσοι έχουν την 31/5/14 τον ελάχιστο χρόνο για προαγωγή (άρθ.25), β) προβλέπεται αξιολόγηση με αίτηση του αξιολογούμενου (άρθ.17), αλλά όχι με πρωτοβουλία του αξιολογητή ή με παραγγελία π.χ. ΠΔΕ ή ΔΕ, γ) χωρίς αίτηση προβλέπεται μια φορά ανά τριετία, αλλά όχι στην πρώτη εφαρμογή που υπάρχει προτεραιότητα, δ) ακόμα κι αν ξεπεραστούν τα παραπάνω δεν θα έχει άμεσα αποτελέσματα, αφού η διαδικασία απαιτεί εγγραφή του αξιολογούμενου σε δύο πίνακες μη προακτέων, δεδομένου ότι αφορά αδυναμία στην άσκηση διδ/κού έργου, ε) εξακολουθεί να μην υπάρχει πρότυπη φόρμα σχετικής υπηρεσιακής έκθεσης και πρότυπη διαδικασία.

- Αν όμως ληφθεί υπόψη το γενικότερο πλαίσιο των καθηκόντων των ΣΣ και συγκεκριμένα ότι οι σχολικοί σύμβουλοι: α) για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνης τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων τα οποία τους έχουν ανατεθεί (άρθ.7, παρ.3), β) οφείλουν να αποτυπώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να επισημαίνουν τις αδυναμίες της εφαρμογής και να προτείνουν λύσεις (άρθ.8, παρ.1α), γ) οφείλουν ως επιμορφωτές των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου τους στην περιοχή ευθύνης τους (άρθ. 8, παρ.1γ), δ) οφείλουν να παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και να κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας (άρθ. 9, παρ. στ), ε) οφείλουν να συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό... και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων (άρθ. 10, παρ. 1 και 2γ), στ) οφείλουν στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους, εάν επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, να ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και να εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις (άρθ.11, παρ. 2β), τότε οι σχολικοί σύμβουλοι είναι υποχρεωμένοι να προβούν σε σύνταξη και υποβολή έκθεσης περιγραφής των γεγονότων και των δυσλειτουργιών προς την Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης, αλλά και προς τον αρμόδιο Δ/ντή Εκπαίδευσης (με βάση το ανωτέρω στ), καθώς και σε διαμόρφωση

προγράμματος επιμορφωτικής παρέμβασης για τη στήριξη των εκπαιδευτικών<sup>26</sup>.

Αυτή η ενέργεια συνάδει και με την ανάγκη άσκησης του ουσιαστικού ρόλου του ΣΣ. Διότι είναι αδιανόητο μπροστά σε ένα πρόβλημα που βασανίζει συναδέλφους και μαθητές και απασχολεί τους γονείς των μαθητών, ένα στέλεχος της εμβέλειας του ΣΣ να παραμένει αδρανές, καλυπτόμενο πίσω από την ατέλεια του γράμματος του νόμου. Σαφώς πρέπει να ληφθούν υπόψη τρία θέματα:

- Πρέπει να είναι σαφής η διάκριση μεταξύ: α) υπηρεσιακής έκθεσης περί αδυναμίας του εκπαιδευτικού στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και β) έκθεσης / αναφοράς περιγραφής των γεγονότων και των δυσλειτουργιών. Η πρώτη αποτελεί μέρος – το συμπέρασμα – αξιολογικής διαδικασίας, για την οποία πρέπει να υφίσταται θεσμικό πλαίσιο. Σε αυτό καταλήγει, υποστηρίζοντας την υποχρέωση των ΣΣ για τη σύνταξη έκθεσης, σχετικό έγγραφο (Σ-12/40867/Δ2/18-3-14) της Γενικής Διεύθυνσης Διοίκησης Π.Ε. και Δ.Ε. του ΥΠΑΙΘ, το οποίο αναφέρεται στο ΠΔ152/2013 για την αξιολόγηση. Παραμένουν όμως εκκρεμή ζητήματα σχετικά με μια τέτοια έκθεση, τα οποία πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη οι σχολικοί σύμβουλοι: 1) το θέμα της τήρησης προβλεπόμενων προθεσμιών, 2) το θέμα της αποσαφήνισης των περιπτώσεων για τις οποίες συντάσσεται έκθεση, 3) το θέμα της εξειδίκευσης του τύπου και των διαδικασιών και της αποσαφήνισης του περιεχομένου της. Άλλως κινδυνεύουν να εμπλακούν σε προβλήματα και νομικές διαμάχες, δεδομένου ότι σύμφωνα με τα αναφερόμενα στο Ν. 4057/12, άρθρο 2(107).παρ.θ' «η αδικαιολόγητα μη έγκαιρη σύνταξη ή η σύνταξη μεροληπτικής έκθεσης αξιολόγησης ή η σύνταξη έκθεσης με κρίσεις ή χαρακτηρισμούς που δεν εξειδικεύονται με αναφορά συγκεκριμένων στοιχείων» αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα για τον συντάκτη της.

Η δεύτερη, μια έκθεση/αναφορά περιγραφής των γεγονότων και των δυσλειτουργιών είναι στη διακριτική ευχέρεια του ΣΣ και αποτελεί μια επιλογή μεταξύ των ενεργειών που μπορεί παράλληλα να κάνει ο σχολικός σύμβουλος, προκειμένου να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των σχετικών προβλημάτων, ιδιαίτερα όταν τα προβλήματα χρονίζουν. Συναφής είναι και η αναφορά, την οποία οφείλει να υποβάλει ο σχολικός σύμβουλος προς τον πειθαρχικό προϊστάμενο του εκπαιδευτικού, αν στο πλαίσιο της άσκησης των καθηκόντων του διαπιστώσει ότι η συμπεριφορά συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εμπίπτει σε κάποιο από τα πειθαρχικά παραπτώματα που προβλέπονται στο άρθ.2(107) του Ν.4057/12. Στην αναφορά του πρέπει να αναφέρεται αποκλειστικά στα γεγονότα που υπέπεσαν στην αντίληψή του.

- Η έκθεση/αναφορά περιγραφής των γεγονότων και των δυσλειτουργιών πρέπει να περιλαμβάνει μόνον καταγραφή πραγματικών περιστατικών που σχετίζονται με αδυναμία του εκπαιδευτικού ή αφορούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου, ώστε να συμβάλει στην πληρέστερη ενημέρωση και να θέσει προ των ευθυνών τα στελέχη της διοίκησης που έχουν την ευθύνη διαχείρισης του προσωπικού. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιλαμβάνει διαπιστώσεις ή κρίσεις που αφορούν τη σωματική ή πνευματική ικανότητα του εκπαιδευτικού, για τις οποίες αρμόδια είναι η δευτεροβάθμια υγειονομική επιτροπή.
- Σε σχέση με τον παραλήπτη της έκθεσης περιγραφής των γεγονότων και των δυσλειτουργιών, πρέπει να γίνει σαφές ότι με βάση την διάρθρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και την ύπαρξη δύο γραμμών εντολών (γραμμή διοίκησης, γραμμή παιδαγωγικής καθοδήγησης), οι οποίες συναντώνται στο επίπεδο της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης, η βασική υποχρέωση του ΣΣ είναι να ενημερώσει με την έκθεσή του τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και επομένως την Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης, η οποία μπορεί στο πλαίσιο της ιεραρχικής σχέσης στη διοικητική γραμμή εντολών να ζητήσει τη ρύθμιση του θέματος από τον Δ/ντή Εκπ/σης.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η πρακτική αυτή ακολουθείται συχνά από τους ΣΣ, χωρίς όμως να φέρνει στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν καλύπτει το στέλεχος που θα πάρει την ευθύνη να κινήσει τη διαδικασία παραπομπής εκπαιδευτικού στα αρμόδια όργανα και επιτροπές. Έτσι συνήθως το θέμα αντιμετωπίζεται με τα ημίμετρα μιας διαχείρισης που καλύπτει και δεν λύνει το πρόβλημα. Εξάλλου το γεγονός ότι στις εκθέσεις των ΣΣ περιέχονται μόνο περιγραφές και όχι σαφείς αξιολογικές κρίσεις, έχει συχνά οδηγήσει σε ευτράπελα. Για παράδειγμα, αναφέρεται περιστατικό εκπαιδευτικού που είχε προβλήματα ψυχολογικής- ψυχιατρικής φύσης και όταν του ζητήθηκε να απευθυνθεί σε ειδικό, απευθύνθηκε σε καρδιολόγο, ο οποίος γνωμάτευσε ότι είναι απόλυτα υγιής και μπορεί να επιστρέψει στην εργασία του, με αποτέλεσμα το πρόβλημα για τον ίδιο και για το σχολείο να παραμένει άλυτο.

#### 4. Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΕ

Τα σχετικά στοιχεία στην έκδοση του Δικτύου «Ευρυδίκη» «Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.2103» (European Commission, 2013:72) παρατίθενται υπό τον τίτλο «Στήριξη για εκπαιδευτικούς είναι διαθέσιμη στις περισσότερες χώρες, αλλά συχνά

<sup>26</sup> Αυτό είναι το πνεύμα και η ερμηνεία που δίνεται σε σχετικό σημείωμα (56/7-10-2013) του Γραφείου Νομικής Υποστήριξης της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας (διαθέσιμο στο: <http://kmaked.pde.sch.gr>)

καθορίζεται στο επίπεδο του σχολείου<sup>27</sup>». Ο τίτλος αυτός προδιαγράφει το γεγονός ότι μεγάλη έμφαση δίνεται στην στήριξη και στην οπτική της υγείας και ασφάλειας στο χώρο εργασίας. Αυτό διατυπώνεται και ρητά παρακάτω στο κείμενο, όπου αναφέρεται ότι τα μέτρα στήριξης «εστιάζουν στην ευημερία, την προστασία της υγείας και την αντιμετώπιση θεμάτων ισορροπίας εργασίας-ζωής». Η έκδοση αποφεύγει την υιοθέτηση κάποιου συγκεκριμένου όρου (χαρακτηρισμού) για τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που χρειάζονται στήριξη και αναφέρεται στο γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί μπορεί σε κάθε στιγμή της καριέρας τους να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους». Αναφέρεται επίσης σε τρεις περιοχές ανάπτυξης παρεμβάσεων στήριξης: 1) για προσωπικά ζητήματα (αναφορά σε ζητήματα ιδιωτικής ή ψυχολογικής φύσης, όπως καταστάσεις ζωής, burnout, κλπ.), 2) για διαπροσωπικές συγκρούσεις όπου εμπλέκονται μαθητές (π.χ. θέματα πειθαρχίας), γονείς και/ή συνάδελφοι και 3) για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων. Διαπιστώνεται ότι ενώ στην πλειονότητα των χωρών προσφέρεται ειδική στήριξη στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτύχουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η στήριξη για διαπροσωπικές συγκρούσεις και για προσωπικά θέματα είναι διαδεδομένη, αλλά λιγότερο συχνά ρυθμισμένη. Ειδικότερα για τη στήριξη σε προσωπικά θέματα αναφέρονται τα εξής: «...συχνά πηγάζει από τη γενική εργατική νομοθεσία... Στην Τσέχικη Δημοκρατία, εκτός από την εφαρμογή της εργατικής νομοθεσίας, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ειδική κατάρτιση μπορούν να διδάσκουν λιγότερες ώρες, προκειμένου να έχουν περισσότερο χρόνο για να παρέχουν ψυχολογική στήριξη και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων στις οποίες εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί και/ή οι οικογένειες. Στη Σλοβακία, ο εργασιακός φόρτος των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής συμβουλευτικής είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο άλλων εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν αρκετό χρόνο για την άσκηση των συμβουλευτικών καθηκόντων τους. Στην Ιρλανδία, το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, σε συνεργασία με τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών και τα Συμβούλια Διοίκησης των Σχολείων, έχουν θέσει σε εφαρμογή μια 'Στρατηγική Επαγγελματικής Υγείας', που εστιάζει κυρίως στην πρόληψη παρά στη θεραπεία. Ένας εξωτερικός πάροχος, το 'Employee Assistance Service: Carecall Wellbeing', παρέχει στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη των οικογενειών τους εύκολη πρόσβαση σε εμπιστευτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες (τηλεφωνικά ή πρόσωπο με πρόσωπο) πάνω σε θέματα, όπως υγεία, σχέσεις, εξαρτήσεις, στρες, οι συγκρούσεις κλπ, δωρεάν για 24 ώρες όλο τον χρόνο. Στην Ισπανία, όπου το γενικό σύστημα υγείας επίσης παρέχει ψυχολογική φροντίδα, στήριξη προσφέρεται επίσης από συγκεκριμένα συνδικάτα εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα μέσω της ενεργοποίησης υπηρεσιών τηλεφωνικής γραμμής

βοήθειας για εκπαιδευτικούς. Στη Μάλτα, το γραφείο στήριξης του προσωπικού προσφέρει συμβουλευτική στο εκπαιδευτικό προσωπικό, υποστηρικτικές συνεδρίες peer-to-peer, και συστηματική κατάρτιση για όλο το προσωπικό για ενίσχυση της ισορροπίας εργασίας-ζωής. Στην Ουγγαρία, είναι ευθύνη των διευθυντών σχολείων να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε προσωπικά ζητήματα. Παρομοίως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Β. Ιρλανδία), ο δ/ντής του σχολείου έχει την ευθύνη για την ευημερία του προσωπικού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα στο σχετικό διάγραμμα (Figure D3) παρουσιάζεται να παρέχει θεσμοθετημένη στήριξη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μέτρα στήριξης που ορίζονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για προσωπικά θέματα και διαπροσωπικές συγκρούσεις (European Commission, 2013:73).

Πέραν των ανωτέρω γενικών αναφορών, όπως θα φανεί στη συνέχεια, αυτό που διαπιστώνεται από την ειδικότερη μελέτη των συστημάτων στήριξης που λειτουργούν (π.χ. στην Ιρλανδία) ή σχεδιάζονται (π.χ. Κύπρος) είναι η ύπαρξη σαφώς περιγεγραμμένων διαδικασιών και ρόλων για τα στελέχη που εμπλέκονται.

#### 4.1. Η περίπτωση της Ιρλανδίας

Οι ακολουθητέες από τα όργανα διοίκησης των σχολείων (Vocational Education Committee, Bord of Management/manager, Principal of the school) σε κάθε περίπτωση διαδικασίες, στο πλαίσιο που αναφέρθηκε για την Ιρλανδία περιγράφονται σε σχετικό οδηγό («Standard Operating Procedures Manual») (OHS, 2013). Παράλληλα τα όργανα διοίκησης που έχουν την ευθύνη σύμφωνα με τον νόμο για τη διασφάλιση της υγείας, ασφάλειας και ευημερίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μπορούν να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες από την OHS (Occupational Health Service), η οποία αυτή τη στιγμή είναι η Medmark Occupational Health.

Πιο συγκεκριμένα προβλέπεται ότι:

- 1) πριν την πρόσληψη ή κατά την επιστροφή στην υπηρεσία μετά από δύο έτη απουσίας οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν στην ιστοσελίδα του OHS (ή ταχυδρομικά) ιατρικό ερωτηματολόγιο. Ο OHS ενημερώνει γραπτά τη διοίκηση του σχολείου για την καταλληλότητα του υποψηφίου με βάση τις απαντήσεις ή μετά από επικοινωνία με τον υποψήφιο για διευκρινίσεις σχετικά με θέματα ιατρικού απόρρητου ή μετά από ιατρικές εξετάσεις αν είναι απαραίτητες.
- 2) υπάρχει δυνατότητα εμπιστευτικής αναφοράς στον OHS για εκπαιδευτικούς για τους οποίους υπάρχει προβληματισμός για την καταλληλότητά τους, όπως π.χ. σε περιπτώσεις επαναλαμβανόμενων σύντομων απουσιών για λόγους ασθένειας, προβλήματα στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, εξαρτήσεις.
- 3) δυνατότητα μη εμπιστευτικής αναφοράς στον OHS σε περιπτώσεις που ένας εκπαιδευτικός απουσιάζει π.χ. για λόγους ασθένειας 4

<sup>27</sup> Μετάφραση του γράφοντος.

συνεχόμενες εβδομάδες ή 12 εβδομάδες συνολικά σε ένα έτος.<sup>28</sup> Για τις παραπάνω αναφορές πρέπει να ακολουθείται αυστηρά συγκεκριμένη διαδικασία και να ενημερώνεται (και γραπτά) ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια ο OHS επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό, συμπληρώνει συγκεκριμένη φόρμα αξιολόγησης, κατευθύνει τον εκπαιδευτικό σε κατάλληλο κέντρο του δικτύου (αν χρειάζεται), συμφωνεί με τον εκπαιδευτικό τη διάρκεια απουσίας και την πιθανή ημερομηνία επιστροφής και ενημερώνει σχετικά τη διοίκηση του σχολείου.

- 4) προβλέπονται συγκεκριμένες διαδικασίες υποβολής αίτησης συνταξιοδότησης σε περίπτωση που θα διαγνωστεί μόνιμη ανικανότητα ή απόσυρσής της.

#### 4.2. Η περίπτωση της Κύπρου

Με βάση τον περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ) έχει την αρμοδιότητα να λαμβάνει απόφαση πλήρως τεκμηριωμένη για την αφυπηρέτηση μόνιμου εκπαιδευτικού λειτουργού από τη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία, «σε περίπτωση αναίτιας υπηρεσιακής ανεπάρκειας ή ακαταλληλότητας του εκπαιδευτικού λειτουργού». Μελετάται η τροποποίησή της ώστε να περιλαμβάνονται σε αυτήν και οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί. Επίσης, το ΥΠΠ μελετά την τροποποίηση του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμου, ώστε να διαγράφονται από τους καταλόγους διοριστέων έκτακτοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί των οποίων έχει αποφασιστεί ο τερματισμός των υπηρεσιών τους λόγω αναίτιας υπηρεσιακής ανεπάρκειας ή ακαταλληλότητας. Τέλος, το ΥΠΠ μελετά την απόσπαση του εκπαιδευτικού λειτουργού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, προκειμένου να διακριβωθεί αναίτια υπηρεσιακή ανεπάρκεια ή ακαταλληλότητά του.

Η διαδικασία αξιολόγησης της υπηρεσιακής ανεπάρκειας ή ακαταλληλότητας, η οποία δεν ρυθμίζεται ακόμη θεσμικά, αλλά περιλαμβάνεται στις υπό μελέτη προτάσεις για το νέο σύστημα αξιολόγησης και για την οποία φαίνεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, διαμορφώνεται ως εξής:

1. Γίνεται αρχική διάγνωση από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (Επιθεωρητή) και ακολουθεί παραπομπή στο Γενικό Σχολικό Σύμβουλο (Γενικό Επιθεωρητή) από το οικείο Επαρχιακό

Γραφείο Παιδείας. Ενημερώνεται ο ενδιαφερόμενος εκπ/κός.

2. Διαμορφώνεται πρόγραμμα στήριξης του εκπαιδευτικού από τον υπεύθυνο Παιδαγωγικό Σύμβουλο, τον οικείο Ανώτερο Παιδαγωγικό Σύμβουλο και τον Δ/ντή του σχολείου. Η διάρκεια του προγράμματος θα εξαρτηθεί από την αρχική διάγνωση.
3. Μετά το πέρας του προγράμματος στήριξης υποβάλλεται έκθεση από τον υπεύθυνο Παιδαγωγικό Σύμβουλο, τον οικείο Ανώτερο Παιδαγωγικό Σύμβουλο και το Διευθυντή του σχολείου στον Γενικό Σχολικό Σύμβουλο για τυχόν βελτίωση ή μη του εκπαιδευτικού.
4. Ορίζεται από το Γενικό Σχολικό Σύμβουλο (ΓΣΣ) κλιμάκιο, το οποίο προβαίνει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και υποβάλλει έκθεση με πλήρως τεκμηριωμένη εισήγηση για αφυπηρέτηση ή μη του εκπαιδευτικού, που αποστέλλεται στον ΓΣΣ.
5. Ο ΓΣΣ υποβάλλει έκθεση γεγονότων και εισήγηση προς τον Γενικό Διευθυντή (ΓΔ) για αφυπηρέτηση ή μη του εκπαιδευτικού.
6. Λαμβάνεται τελική απόφαση από τον ΓΔ.
7. Ενημερώνεται γραπτώς η ΕΕΥ.

Σημειώνεται, πάντως, ότι για πάρα πολλά χρόνια δεν έχει υπάρξει απόφαση για απόλυση εκπαιδευτικού λόγω ανεπάρκειας ή ακαταλληλότητας. Οι όποιες αποφάσεις της ΕΕΥ για τερματισμό της υπηρεσίας εκπαιδευτικών έχουν ληφθεί στη βάση άλλων λόγων.

Επισημαίνεται, επίσης, ότι πρόγραμμα στήριξης εκπαιδευτικών λειτουργών με δυσκολίες παρέχεται στη βάση της παραγράφου 2, σε συνεργασία του οικείου Επιθεωρητή με τον Γενικό Επιθεωρητή, το οποίο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, με διακριτικό τρόπο και λεπτούς χειρισμούς, αφού δεν υπάρχουν επίσημες αξιολογήσεις εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές που να τους παρουσιάζουν ως ανεπαρκείς ή ακατάλληλους.

#### 5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η αντιμετώπιση του θέματος, με βάση όσα αναπτύχθηκαν, έχει ως αναγκαία προϋπόθεση την ύπαρξη πολιτικής βούλησης και δέσμευσης σε τέσσερις κατευθύνσεις:

- 1) απομάκρυνση από πελατειακές λογικές διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- 2) ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το δημόσιο σχολείο και εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές του δικαιώματος σε εκπαιδευτικά αγαθά υψηλής ποιότητας, σημαντικότερη παράμετρος της οποίας είναι ο κατάλληλα εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, που απολαμβάνει τον έμπρακτο σεβασμό, την εκτίμηση και τη στήριξη της πολιτείας,
- 3) σεβασμό της αρχής «δεν απολύεται ο υπάλληλος αν η ανικανότητα του επιτρέπει την άσκηση άλλων καθηκόντων»,

<sup>28</sup> «Ο όρος απουσιασμός χρησιμοποιείται για να δηλώσει την απουσία ενός εργαζόμενου από την εργασία του. Η απουσία είναι πιθανό να οφείλεται σε λόγους υγείας ή να συμβαίνει στα πλαίσια της κανονικής άδειας και των αργιών ή απεργιών. Μελέτη αναφέρει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (75%) των απουσιών από την εργασία οφείλεται σε λόγους υγείας. Ο απουσιασμός για λόγους υγείας αποτελεί μείζον πρόβλημα για τη δημόσια υγεία και μάλιστα έχει σημαντικές οικονομικές επιπτώσεις, λόγω της μείωσης της παραγωγικότητας. Εν γένει, ο απουσιασμός εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η κοινωνική πολιτική που ακολουθείται και αφορά στις αποζημιώσεις και τα οικονομικά χαρακτηριστικά της αγοράς. Σε ατομικό επίπεδο, οι παράγοντες που έχουν αναφερθεί να σχετίζονται με τον απουσιασμό είναι η προσωπικότητα, το επίπεδο υγείας, η οικογενειακή κατάσταση και τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά» (Τσοπάκη, 2010).

4) σεβασμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν βρεθεί σε αδυναμία, για την οποία δεν ευθύνονται, σεβασμό του δικαιώματός τους στην αξιοπρέπεια και αντιμετώπιση του θέματος με βάση τις αρχές ενός κράτους πρόνοιας και τις αρχές που διαπνέουν τις πολιτικές της ΕΕ για την υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων (Κατσαρός, 2008: 153-6).

Εμπρακτική έκφραση αυτής της πολιτικής βούλησης θα αποτελέσει η προώθηση διαδικασιών για τη, μετά από διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, διαμόρφωση και εφαρμογή ενός σύγχρονου, ολοκληρωμένου, πολυδιάστατου, επιστημονικά έγκυρου, λειτουργικού, διαφανούς, απλού στην εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Η θεσμοθέτηση του ΠΔ152/13 για την αξιολόγηση αποτελεί ένα πρώτο βήμα. Η επεξεργασία του για την επίλυση των πολλών προβλημάτων που έχει και αυτών που εκτιμάται ότι θα δημιουργηθούν από την πρώτη εφαρμογή του και η διόρθωση/συμπλήρωσή του θα αποτελέσει την πιο ξεκάθαρη λύση που μπορεί να δοθεί στο πρόβλημα. Κάθε καθυστέρηση συντελεί στη διαμόρφωση ενός κλίματος απαξίωσης του εκπαιδευτικού κόσμου και του έργου του συνολικά, θέτει σε ομηρία, καθιστά έρμαιο πελατειακών λογικών, επιβαρύνει την κατάσταση των συγκεκριμένων συναδέλφων και διαιωνίζει την ύπαρξη χρόνιων δυσλειτουργιών στα σχολεία.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι επίσης η σαφής διάκριση των στόχων της αξιολόγησης από τους στόχους της διάγνωσης. Πρώτα πρέπει να διασφαλίζεται η υγεία, ως ύψιστο αγαθό και ως απαραίτητος όρος για την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού να παρέχει διδακτικό έργο. Αν κατά την αξιολόγηση δημιουργούνται υπόνοιες για την ύπαρξη προβλημάτων υγείας, τότε πρέπει μέσα από μια σαφώς περιγεγραμμένη διαδικασία να δρομολογείται η παραπομπή του θέματος σε αρμόδια όργανα. Σε τέτοιες περιπτώσεις ίσως δεν έχει νόημα η συνέχιση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Η ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης του θέματος υπαγορεύει την συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης, ιδιαίτερα σε ότι αφορά παραμέτρους που επηρεάζουν την σύνταξη έκθεσης από τους ΣΣ (διευκρίνιση των προβλεπόμενων προθεσμιών, αποσαφήνιση των περιπτώσεων που προβλέπεται εκπαιδευτική αξιολόγηση και για τις οποίες συντάσσεται έκθεση, εξειδίκευση του τύπου και των διαδικασιών και αποσαφήνιση του περιεχομένου της).

Παράλληλα θα πρέπει μέσα από σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις να καλυφθούν οι εξής ανάγκες:

- 1) η πρόβλεψη παροχής στήριξης προς τον εκπαιδευτικό μέσα από ένα εξειδικευμένο για κάθε περίπτωση πρόγραμμα επιμόρφωσης - στήριξης, με διάρκεια έως ένα σχολικό έτος και ανάλογα με την περίπτωση.
- 2) η ανάπτυξη «Στρατηγικής Επαγγελματικής Υγείας», που θα εστιάζει κυρίως στην πρόληψη παρά στη θεραπεία, διασυνδέοντας τις δομές του εθνικού συστήματος υγείας με τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της, μέσα από σαφώς προσδιορισμένες διαδικασίες, ρόλους και ευθύνες

ι) θα διασφαλίζεται ότι η κατάσταση της υγείας του νεοπροσλαμβανόμενου εκπαιδευτικού του επιτρέπει την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων του, και ii) θα παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη των οικογενειών τους στήριξη και εύκολη πρόσβαση σε εμπιστευτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες (τηλεφωνικά ή πρόσωπο με πρόσωπο) πάνω σε θέματα, όπως υγεία, σχέσεις, εξαρτήσεις, στρες, συγκρούσεις, επιλογές επαγγελματικής εξέλιξης κτλ, δωρεάν για 24 ώρες όλο τον χρόνο. Θα προβλέπεται επίσης παραπομπή για δωρεάν παροχή ειδικών υπηρεσιών σε ειδικά κέντρα του εθνικού συστήματος υγείας (όταν χρειάζεται).

- 3) Μέχρι την πλήρη ανάπτυξη και λειτουργία της Στρατηγικής Επαγγελματικής Υγείας απαιτείται η συμπλήρωση του κενού που παρουσιάζει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο (δημοσιούπαλληλικός κώδικας, όπως έχει παρουσιαστεί παραπάνω) στον σαφή προσδιορισμό του οργάνου που θα έχει την αρμοδιότητα και την ευθύνη εκκίνησης της διαδικασίας παραπομπής σε ΔΥΕ, των ιδιαίτερων προϋποθέσεων – ενδείξεων – στοιχείων που τεκμηριώνουν την αναγκαιότητά της και της ακολουθητέας διαδικασίας.

Ως προς το (1) μπορεί να αξιοποιηθεί η πρόβλεψη της παραγράφου γ, του άρθρου 10 του καθηκοντολογίου των ΣΣ σχετικά με τη συνεργασία ΣΣ και διευθυντών για τον προγραμματισμό επιμορφωτικών δράσεων και για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος, που ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων. Σε περίπτωση εμφάνισης περιστατικών δυσλειτουργίας σε κάποια τμήματα με ευθύνη του διδάσκοντα ή σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εμφανίζουν αδυναμία να αναλάβουν τμήμα, με εκτίμηση και πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων, και προκειμένου να προληφθούν περαιτέρω προβλήματα και δυσλειτουργίες που θα μπορούσαν να διαταράξουν το σχολικό κλίμα, να θέσουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των μαθητών και την υγεία και αξιοπρέπεια του εκπαιδευτικού, να παρεμποδίσουν την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος του τμήματος και να εγείρουν αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων των μαθητών, προσκαλείται ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος, λαμβάνοντας υπόψη σχετική εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει ετήσιο εξειδικευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης / υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα στη συνέχεια υποβάλλεται προς έγκριση στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει την άσκηση από τον εκπαιδευτικό καθηκόντων που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, κατόπιν ανάθεσης από τον διευθυντή του σχολείου, την παρακολούθηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής,

την παρακολούθηση όλων των επιμορφωτικών συναντήσεων που θα πραγματοποιηθούν στην περιφέρεια του ΣΣ, επιμορφωτικές συνεδρίες σε ατομική βάση με τον σχολικό σύμβουλο της ειδικότητας και πραγματοποίηση από τον εκπαιδευτικό διδασκαλιών σχεδιασμένων με την βοήθεια του ΣΣ. Για την κάλυψη των απαιτήσεων του Survey για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, θα πρέπει να υπάρξει ειδικό πεδίο. Μετά το τέλος του ετήσιου προγράμματος ο εκπαιδευτικός, εφόσον τα προβλήματα διαφαίνεται ότι παραμένουν και δεν θέλει να ακολουθήσει άλλη διαδικασία (μετάταξη, εξέταση από Δευτεροβάθμια Υγειονομική Επιτροπή) αναλαμβάνει πλήρη διδακτικά καθήκοντα. Στην περίπτωση που και πάλι εμφανιστούν περιστατικά δυσλειτουργίας σε κάποια τμήματα με ευθύνη του διδάσκοντα ακολουθείται η παρακάτω προτεινόμενη διαδικασία που συμπληρώνει τα προβλεπόμενα στο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα.

Ως προς το (2) μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία και οι καλές πρακτικές χωρών της ΕΕ και του OSHA. Πρέπει να διαμορφωθεί (στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την ΕΕ προγραμμάτων) ένα ολοκληρωμένο σύστημα (όπως της Ιρλανδίας) και να εφαρμοστεί αρχικά πιλοτικά σε μια ΠΔΕ.

Ως προς το (3) προτείνονται τα εξής: Σχετικά με το όργανο, η υφιστάμενη πρόβλεψη που αναθέτει την αρμοδιότητα στον Διευθυντή Εκπαίδευσης πρέπει να ενισχυθεί και να αποσαφηνιστούν οι ευθύνες. Ίσως πρέπει να εκτιμηθούν τα πλεονεκτήματα της ανάθεσης του καθήκοντος σε συλλογικό όργανο.

Ως προς τις ελάχιστες ιδιαίτερες προϋποθέσεις-ενδείξεις-στοιχεία που τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα εκκίνησης της διαδικασίας, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να προσδιοριστούν με απόλυτη σαφήνεια. Εκτιμάται ότι θα ήταν λειτουργικό και απαραίτητο να περιλαμβάνονται σε αυτές/ά στοιχεία που αφορούν επαναλαμβανόμενες απουσίες ή συγκεκριμένα προβλήματα και καταστάσεις και όλα τα έγγραφα παραστατικά που σχετίζονται με την περίπτωση και αναφέρονται σε περιγραφές δυσλειτουργιών που σχετίζονται με το έργο του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένων των περιγραφικών εκθέσεων των στελεχών που έχουν εμπλακεί στο θέμα καθ' οιονδήποτε τρόπον και των αναφορών γονέων ή άλλων φορέων που έχουν κατατεθεί.

Ως προς τη διαδικασία κρίνεται απαραίτητο αυτή να περιγράφεται σαφώς (κατ' αναλογία των διαδικασιών πειθαρχικού ελέγχου) και να περιλαμβάνει την διεξαγωγή έρευνας για την συγκέντρωση όλων των στοιχείων, προκειμένου να διακριβωθεί και τεκμηριωθεί η αναγκαιότητα εκκίνησης της διαδικασίας. Επισημαίνεται ότι θα πρέπει να προσδιοριστεί σαφώς το ελάχιστο των προϋποθέσεων – ενδείξεων – στοιχείων που αναφέρονται σε περιγραφές δυσλειτουργιών που σχετίζονται με το έργο του εκπαιδευτικού (και όχι σε αξιολογικές κρίσεις), ή ύπαρξη των οποίων θα καθιστά επιβεβλημένη την εκκίνηση της διαδικασίας. Θα πρέπει επίσης να προβλέπεται, κατά τη διάρκεια της έρευνας, η απόσπαση του εκπαιδευτικού, τον οποίο αφορά η έρευνα, για εκτέλεση άλλων καθηκόντων.

Αυτονόητο είναι ότι και αυτή η πρόταση θα πρέπει να τύχει ενδελεχούς μελέτης από νομικής άποψης και επεξεργασίας των απαιτούμενων νομοθετικών ρυθμίσεων, καθώς και επεξεργασίας σε όλες τις λεπτομέρειες της εφαρμογής της. Και σε αυτήν την διαδικασία πρώτο λόγο και πρωτοβουλία θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός κόσμος και οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών που έχουν εντοπίσει το πρόβλημα και έχουν εκφράσει το ενδιαφέρον και την αγωνία για τη λύση του με τρόπο που θα σέβεται τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών.

## 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι σαφές ότι το θέμα των δημοσίων υπαλλήλων - και των εκπαιδευτικών - που εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση του προβλεπόμενου από τη θέση τους έργου είναι εξαιρετικά ευαίσθητο και πολύπλοκο - ιδιαίτερα υπό το πρίσμα των πιέσεων που έχει επιβάλει η αυστηρή δημοσιονομική προσαρμογή στην προέγχιση από την Πολιτεία τέτοιων θεμάτων. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του θέματος έχει στοιχεία θετικά, αλλά είναι ατελές, ενώ απουσιάζει κάθε μέριμνα για την υγεία, ασφάλεια και αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας. Αποτελεί ευθύνη της Πολιτείας να ολοκληρώσει το θεσμικό πλαίσιο και να αποσαφηνίσει και συμπληρώσει πλήρως όργανα, αρμοδιότητες και διαδικασίες. Είναι επίσης σαφές ότι η Πολιτεία δεν φρόντισε να διαμορφώσει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο που θα επέτρεπε στα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο σχολικό σύμβουλο να φέρει αποτελεσματικά εις πέρας τον ουσιαστικό ρόλο του, όπως τον έχει περιγράψει στον ιδρυτικό για το θεσμό νόμο. Μέχρι να αναλάβει τις ευθύνες της η Πολιτεία, τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να έχουν υπεύθυνη στάση περιφρουρώντας και στηρίζοντας την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, στηρίζοντας και ενισχύοντας τους συναδέλφους στο έργο τους και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, σεβόμενα τα όρια των αρμοδιοτήτων τους, αλλά και εξαντλώντας τα όρια της διακριτικής τους ευχέρειας.

## 7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τον κ. Στ. Στυλιανού, Πρόεδρο της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Κύπρου και τον κ. Χρ. Χατζηαθανασίου, Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα στοιχεία που μου παρέιχαν σχετικά με το θέμα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Ευχαριστώ τον Νίκο Θεοτοκά για τον υπέροχο χώρο που μου διέθεσε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας στο φιλόξενο σπίτι του στο Πυργί της Χίου.

## 8. ΠΗΓΕΣ

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

OHS (2013). *Standard operating procedures manual.* Ανακτήθηκε στις 15.08.2014 από: <http://www.education.ie/en/Education->

- Staff/Information/Occupational-Health-Strategy/Occupational-Health-Strategy.html
- ΕΑΚ ΠΥΣΔΕ Αχαΐας (2013). Ενημερωτικό 17ο: *Να ανατρέψουμε το κλίμα τρομοκρατίας...* Ανακτήθηκε στις 20.09.2013 από: <http://eparemvasiax.wordpress.com/2013/04/22/enhmer17-anatr-klim-trom-sylog-eak-pysdeach/#more-4486>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Κουκουλιάτα, Α. και Βουδριά, Σ. (2010). Presenteeism: Αιτία και κόστος – πρόληψη του φαινομένου. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας*. Αθήνα: ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.
- Μπαλάγκας, Ι. (2008). *Συνταξιοδοτικά και ασφαλιστικά θέματα των εκπαιδευτικών του δημοσίου*. Αθήνα: ΠΙΕΜ/ΔΟΕ.
- Σκάι Πάτρας, 2013. *Κανένας για «προσάναμμα» σε βίαιες απομακρύνσεις ή απολύσεις*. Ανακτήθηκε στις 20.09.2013 από: <http://www.skaiatras.gr/skai-enimerosi/item/60281-a.html>
- Τσοπάκη, Β. (2010). Παρακολούθηση απουσιασμού εργαζομένων. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας*. Αθήνα: ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ/MENTORING ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗ

Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής  
Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πειραιά

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ενδεικτικά αποτελέσματα της «Πανελληνίας ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring» που ανέδειξαν σε πολύ υψηλό ποσοστό (~85%) το αίτημα για την ωφέλιμότητα της εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων (καθώς επίσης και των πιο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής διαπίστωσης αρχικά γίνεται σύντομη αναφορά στα βασικά μοντέλα καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Ακολούθως γίνεται πιο εκτεταμένη πραγμάτευση της έννοιας του αναστοχασμού ως ωφέλιμης εκπαιδευτικής πρακτικής και κυρίως δίδεται έμφαση στο μοντέλο καθοδήγησης που αξιοποιεί τον αναστοχασμό ως εργαλείο του μέντορα στη διαδικασία παροχής της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Ειδικότερα, η όλη εστίαση επικεντρώνεται στο Μοντέλο του Καθοδηγητή ως Στοχαζόμενου Επαγγελματία. Με βάση το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει αξίες και στάσεις/συμπεριφορές οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αγνοούνται από τα μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο αναστοχασμός και η κριτική σκέψη είναι πολύτιμες διεργασίες/εργαλεία τα οποία αξιοποιούνται σε πολλές διαδικασίες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Καθώς εκτιμάται ότι έχει αρχίσει να ωριμάζει σταδιακά το αίτημα για καθιέρωση του θεσμού της καθοδήγησης των διδασκόντων, είναι πολύ σημαντική η αξιοποίηση των εργαλείων της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός βασικού μοντέλου καθοδήγησης εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Μοντέλα καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών, ο καθοδηγητής ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, αναστοχασμός, αναστοχαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την αύξηση των ποικίλων απαιτήσεων που πολύ συχνά εγείρονται και των αντίστοιχων δυσκολιών που ανακύπτουν στο χώρο της εκπαίδευσης, η άσκηση του διδακτικού και γενικότερα του παιδευτικού έργου του

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο δυσχερής. Αιτία δεν είναι μόνο η απουσία επαρκούς πρακτικής εξάσκησης κατά το στάδιο της (αρχικής) πανεπιστημιακής κατάρτισης ή η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, αλλά επιπροσθέτως και οι ποικίλες αλλαγές που θεσμοθετούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η όλη αναφορά σχετίζεται με το Νέο Σχολείο, το Πιλοτικό Γυμνάσιο, το Νέο Λύκειο, το Νέο Επαγγελματικό Λύκειο, την Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για το Λύκειο και τα Αναμορφωμένα Προγράμματα Σπουδών για την Α΄ τάξη Γενικού Ενιαίου Λυκείου – χωρίς, ωστόσο, να ακολουθούνται από συναφή Προγράμματα Σπουδών για τις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και χωρίς να έχει διαφοροποιηθεί/επικαιροποιηθεί ο τρόπος αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνακόλουθα, καινοτομίες που εισάγονται είναι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η καθιέρωση του θεσμού της Αριστείας στο χώρο της εκπαίδευσης, η θεσμοθέτηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ο μεγάλος αριθμός καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, καθώς επίσης και το αίτημα για παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη.

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με αφετηρία την ανωτέρω περιγραφόμενη πραγματικότητα διατυπώνουμε τη γενικότερη εκτίμηση ότι στο ξεκίνημα –αλλά ενδεχομένως και στο μέσον– της επαγγελματικής/διδακτικής πορείας του εκπαιδευτικού, όταν υπάρχει η υποστήριξη και καθοδήγηση από πεπειραμένους και περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, τότε, ακόμη κι αν οι συνθήκες είναι μάλλον δυσμενείς, τα πράγματα βγαίνουν καλύτερα προς όφελος όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας –των εκπαιδευομένων, των (νεοεισερχόμενων, αλλά και των περισσότερο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και της κοινωνίας συλλογικά.

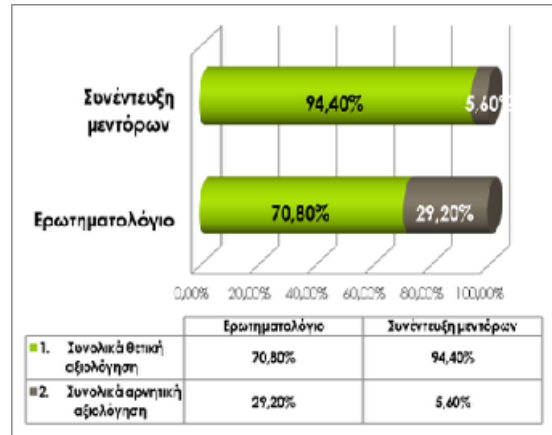
Στο πλαίσιο του παρόντος προβληματισμού κρίθηκε αναγκαίο –μεταξύ άλλων– να επιχειρηθεί η ανίχνευση της επιθυμίας/ανάγκης των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για καθοδήγηση. Η όλη έρευνα ειδολογικά υπάγεται στις έρευνες πεδίου (survey research), ενώ η διεξαγωγή της έγινε το 2012 σε πανελλήνιο επίπεδο, καθώς κάλυψε και τις δεκατρείς διοικητικές περιφέρειες της χώρας, με τη συμμετοχή 322 φιλολόγων (Cohen και Manion, 1994:122-124). Με δεδομένα τα πολλαπλά οφέλη και τις δυνατότητες που προσφέρουν το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες ιστού (Convery και Cox, 2012:50-57' Evans και Mathur



2005:195-209· Fricker και Schonlau, 2002:347-367· Granello και Wheaton, 2004:387-393· Huang, 2006: 334-350· Κίτσιου, 2010:182-187· Sargis et al, 2013:253· Wright, 2005) ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ημιδομημένο διαδικτυακό αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (web-based self-administered questionnaire) που υποβλήθηκε σε πολλαπλούς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας<sup>29</sup>. Παράλληλα, ο στατιστικός έλεγχος των ευρημάτων ήταν εκτεταμένος<sup>30</sup> και εστιασμένος στις αντίστοιχες κάθε φορά ειδικές απαιτήσεις. Επικουρικά, προκειμένου να αποφευχθεί η κυρίαρχη τρωτή μονο-μεθοδολογική προσέγγιση της ποσοτικής διερεύνησης, επιχειρήθηκε η πολύ- μεθοδολογική τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων (research triangulation or methodological convergence) (Cohen και Manion, 1994:321-324· Denzin 1970:313· Morgan, 1998:362-376· Robson, 2007:207). Αυτό επετεύχθη συμπληρωματικά μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων εστιασμένων συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από 18 φιλολόγους. Αυτοί είναι πεπειραμένοι μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών και διδάσκουν σε σχολεία τα οποία συνεργάζονται με το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης/ καθοδήγησης των φοιτητών. Ως βασική ερευνητική υπόθεση της όλης έρευνας διατυπωνόταν η εκτίμηση ότι έχει, πλέον, ωριμάσει επαρκώς στον εκπαιδευτικό χώρο η ανάγκη για εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.

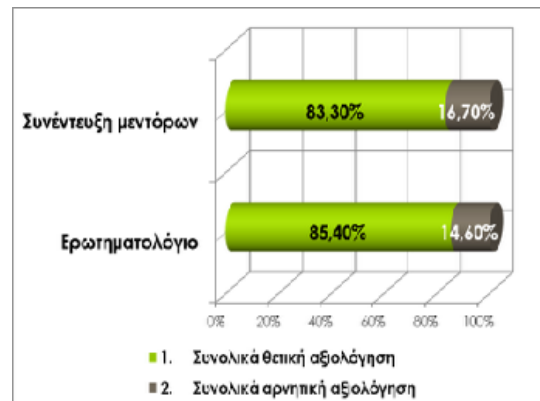
### 3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Ως προς τη διερεύνηση στάσεων και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης στην Ελλάδα η γενικότερη εκτίμηση του 70,8% των φιλολόγων που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα είναι τουλάχιστον αρκετά θετική ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/ υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του καθοδηγητή.



Γράφημα 1: Καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Αντίστοιχα, με βάση το ανωτέρω γράφημα, στο πλαίσιο μεθοδολογικής τριγωνοποίησης της όλης έρευνας, όπως - συνδυαστικά προς τη διαδικτυακή ανίχνευση - προκύπτει και από τα στοιχεία της ημιδομημένης εστιασμένης (σε έμπειρους μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών) συνέντευξης, η εκτίμηση των ερωτηθέντων μεντόρων αναφορικά με την εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι ακόμη πιο θετική και φτάνει στο εξαιρετικά υψηλό ποσοστό του 94,4%.



Γράφημα 2: Καθοδήγηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών

Όπως προκύπτει από το ανωτέρω γράφημα, το 85,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση είχαν τουλάχιστον αρκετά θετική εκτίμηση ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/ υποστήριξης των πιο πεπειραμένων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού της καθοδήγησης. Συνακόλουθα, και από τη συναξιολόγηση των παραπλήσιων και αντίστοιχα υψηλών ποσοστών (83,3%) της ημιδομημένης εστιασμένης σε έμπειρους μέντορες συνέντευξης καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής στη χώρα μας του θεσμού της καθοδήγησης εκπαιδευτικών.

Από την αξιολόγηση των συγκεκριμένων αυτών ευρημάτων της «Πανελλήνιας διαδικτυακής έρευνας αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring» διαπιστώνεται ότι έχει ωριμάσει επαρκώς στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η ανάγκη για εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης.

<sup>29</sup> α. Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), β. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) με μελέτη συσχετίσεων, γ. Εγκυρότητα με βάση το κριτήριο (criterion related validity) και δ. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (reliability test) –μέσω του συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (APA, 1953· Cronbach και Meehl, 1955: 281· Loevinger, 1957: 635-694).

<sup>30</sup> α. Στατιστικό κριτήριο Shapiro Wilk, β. Στατιστικός έλεγχος Mann Whitney, γ. Έλεγχος Kruskal Wallis, δ. Pairwise tests, ε. Αξιοποίηση της διόρθωσης Bonferroni, στ. Ανάλυση διασποράς Anova, ζ. Levene test, η. Στατιστικό κριτήριο F (κατανομή του Fisher), θ. Στατιστικό κριτήριο του Welch, ι. Pairwise test με έλεγχο του Tukey, ια. Δείκτης συσχέτισης του Spearman's rho και ιβ. Έλεγχος Χ<sup>2</sup>.

#### 4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ/MENTORING ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Καθώς η εξεταζόμενη έννοια της καθοδήγησης είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της αρχικής συγκρότησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και της υποστήριξης των περισσότερο πεπειραμένων, κρίνεται αναγκαία η σύντομη επισκόπηση των πιο σημαντικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων mentoring εκπαιδευτικών (Κουγιουμτζής, 2014α:107-114· Shapiro et al., 1978:51-58, όπ.αναφ.στο Norhasni & Aminuddin, 2012: 80-84):

- i. Το *Συμβουλευτικό Μοντέλο για την Παροχή Αποτελεσματικής Βοήθειας* (the Counseling Model for Effective Helping): Αποτελεσματικοί μέντορες θα αξιοποιούν τις δεξιότητες συμβουλευτικής για την ενίσχυση των επιτευγμάτων των καθοδηγούμενων (Egan, 1998:7-8).
- ii. Το *Μοντέλο με Προσανατολισμό την Πρόσκτηση Δεξιοτήτων και του Μέντορα ως Εκπαιδευτή* (the Competence-Based Model and the Mentor as Trainer): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία προϋποθέτει την πρόσκτηση ενός συγκεκριμένου συνόλου δεξιοτήτων.
- iii. Το *Μοντέλο Mentoring των Furlong και Maynard* (the Furlong and Maynard Model of Mentoring): Το συγκεκριμένο μοντέλο καθοδήγησης των Furlong και Maynard (1995) έχει εμπειρικό προσανατολισμό και παρουσιάζει την εκμάθηση της τέχνης της διδασκαλίας ως μια σειρά από επικαλυπτόμενες φάσεις στις οποίες οι στρατηγικές καθοδήγησης<sup>31</sup> χρειάζεται να είναι προσεκτικά διασυνδεδεμένες με τις ανάγκες ανάπτυξης του καθοδηγούμενου.
- iv. Η *Αληθινή και Επίπλαστη Σχέση Καθοδήγησης* (the True and Pseudo- Mentoring Relationship): Η θετική διάσταση της έννοιας σχετίζεται με την κλασική καθοδήγηση και την καθοδήγηση βάσει σχεδιασμού και συναποδοχής. Αντίθετα, η επίπλαστη ή “οιονει” καθοδήγηση συνάπτεται με την εξαρχής αδυναμία όσων συμμετέχουν στη μεντορική σχέση να κατανοήσουν τους διακριτούς ρόλους, τους σκοπούς και τις διαδικασίες της καθοδήγησης (Morton-Cooper & Palmer, 1993).
- v. Το *Μοντέλο του Στοχαζόμενου Επαγγελματία* (- Συμβούλου) (the Reflective Practitioner Model): Με βάση το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει αξίες και στάσεις/συμπεριφορές, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αγνοούνται από τα μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

<sup>31</sup> Οι στρατηγικές καθοδήγησης: α. Παρατήρηση του ασκούμενου και συνεργατική διδασκαλία επικεντρωμένη σε κανόνες και διαδικασίες, β. Παρατήρηση από τον ασκούμενο - Συστηματική παρατήρηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις του ασκούμενου, γ. Παρατήρηση του ασκούμενου - Επανεξέταση του σχεδιασμού του μαθήματος, δ. Συνεργατική διδασκαλία - συνεργατική εποπτεία.

#### 5. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Γενικότερα, η ανάπτυξη της δεξιότητας του αναστοχασμού (reflection) είναι μια εξόχως σημαντική διάσταση της όλης παιδευτικής παρουσίας του εκπαιδευτικού. Με βάση την προσέγγιση που κάνει ο Dewey (1933:9) ως αναστοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο ορίζεται «η ενεργός, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως στοιχείων που τη στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί» (Καλαϊτζοπούλου, 2001:47). Η προσπάθεια αναγνώρισης, κριτικής αξιολόγησης και επανεξέτασης των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο προσδιορίζει την έννοια του αναστοχασμού. Η ιδιαίτερα επωφελής αυτή διαδικασία δεν αποβλέπει μόνο στη βελτίωση της ποιότητας και του αποτελέσματος της εκπαίδευσης αλλά και στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2012:164-165).

Με βάση την εκτίμηση του Dewey ο αναστοχασμός έχει άμεση συνάφεια με την εμπειρία. Συγκεκριμένα η βίωση μιας πρωτόγνωρης κατάστασης την οποία οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν γεννά σε αυτούς έκπληξη και αυτή με τη σειρά της επιφέρει ως αποτέλεσμα τον αναστοχασμό. Γενικότερα ο Dewey διακρίνει στη δράση του εκπαιδευτικού τόσο τις διαστάσεις της ρουτίνας όσο και του αναστοχασμού. Αναμφίβολα, η ωφελιμότητα της διεργασίας του αναστοχασμού έγκειται στη μεταβολή της αρχικής αρνητικής κατάστασης που βιώνει ο εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε βήματα: α. Αίσθημα δυσκολίας λόγω της ύπαρξης ενός προβλήματος, β. Προσδιορισμός της φύσεως της δυσκολίας, γ. Διατύπωση πιθανών λύσεων, δ. Διατύπωση επιχειρημάτων για αυτές τις λύσεις και ε. Περαιτέρω παρατήρηση και πειραματισμός (Καλαϊτζοπούλου, 2001:47-48· Παπαστεφανάκη, 2013:48· Verma και Mallick, 2004: 22).

Μία επιπλέον διάσταση του αναστοχασμού είναι η απόπειρα κατανόησης των συσχετίσεων ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις συνέπειές τους. Πρόκειται για την ανάπτυξη κριτικής στάσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η οποία έχει ως αιώτερο στόχο την προσπάθεια αλλαγής (Κουγιουμτζής, 2014β). Ουσιαστικά νοείται ως μια διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από μια συγκεκριμένη πρακτική και η υιοθέτηση μιας επίμονης, ανοικτής και υπεύθυνης στάσης κριτικής και επανασχεδιασμού της πρακτικής (Αυγητίδου, 2012:164-165· Σπανός, 2013· Schon, 1983· Zeichner και Liston, 1987·1996).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Dewey, η υιοθέτηση μιας υπεύθυνης στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την προσεκτική θεώρηση των συνεπειών στις οποίες οδηγεί κάθε πράξη τους. Μάλιστα οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω σε τρεις, τουλάχιστον, κατηγορίες συνεπειών της διδασκαλίας τους. Ειδικότερα στοχάζονται σχετικά με: α. τις προσωπικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή

που έχει η επαγγελματική πρακτική τους στις αντιλήψεις των μαθητών, β. Τις ακαδημαϊκές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και γ. Τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές (Καλαϊτζοπούλου, 2001:49).

## 6. Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗ

Ακολουθώντας, στο πεδίο της παιδαγωγικής καθοδήγησης επισημαίνεται ότι οι παράμετροι του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης αξιοποιούνται σε πολλές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ο αναστοχασμός συνάπτεται με το νεότερο μοντέλο καθοδήγησης εκπαιδευτικών, αυτό της πρακτικής στροφής (practical turn), που – μολονότι ανάγεται στην έννοια της αριστοτελικής *Πράξεως*– είναι επιστημολογικά επικαιροποιημένο (Φρυδάκη, 2013:22-26· Maynard και Furlong, 1993). Πιο συγκεκριμένα, με βάση το μοντέλο της πρακτικής στροφής το άτομο ως ευαίσθητος και στοχαστικός παρατηρητής, επεξεργάζεται κριτικά τις ενέργειές του. Απόρροια αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας να αξιολογεί την επίδρασή τους, να εμβαθύνει ποιοτικά στην όλη διεργασία, να αναστοχάζεται θαρρετά και να επανασχεδιάζει τη δράση του. Ουσιαστικά πρόκειται για μια θετική μετάβαση από την κατάρτιση (teacher training) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (teacher education) (Cochran-Smith και Lytle, 1999:15-25, όπ.αναφ.στο Φρυδάκη, 2013:24).

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί παρατηρητές διαφόρων διδασκαλιών σε ποικίλα σχολεία, και απλώς συζητούν με τον επόπτη πανεπιστημιακό συνεργάτη χωρίς την παρουσία και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έκαναν τη διδασκαλία. Αντίθετα, η υλοποίηση του νέου αυτού πνεύματος καθοδήγησης των ασκούμενων εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ανάληψη ποιοτικότερου ρόλου εκ μέρους του μέντορα:

- i. Πλήρης εποπτεία της πρακτικής άσκησης (παρατήρηση διδασκαλιών, παρακολούθηση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση).
- ii. Εμβάθυνση της ποιότητας της - μεταξύ καθοδηγούμενου και μέντορα - αλληλεπίδρασης.
- iii. Άσκηση των εκπαιδευόμενων κοντά σε πεπειραμένους αλλά και ανοικτούς σε συζήτηση και αναστοχασμό εκπαιδευτικούς (Schon, 1983· 1987).
- iv. Ωφελιμότητα εποπτευόμενων και καθοδηγητών σε επίπεδο δεξιότητας μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, την αυτογνωσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επικαιροποίηση της επιστημονικής γνώσης.
- v. Καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος σε συνεργατικό περιβάλλον (μέντορας - καθοδηγούμενος) με προσδοκώμενα

αποτελέσματα όχι απλώς τη διαχείριση της γνώσης, αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητας συμπαράγωγής και διαμοίρασής της (Cochran-Smith, 2003:9, όπ.αναφ.στο Φρυδάκη, 2013:26).

Συνακόλουθα, όσον αφορά στο *Μοντέλο του Στοχαζόμενου Επαγγελματία* (- Συμβούλου), δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύνολο στρατηγικών που συνιστούν τη στοχαστική προσέγγιση. Μερικοί συγγραφείς τονίζουν ότι ο στοχαζόμενος σύμβουλος χρειάζεται να ασχολείται με τις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της διδασκαλίας, καθώς επίσης και τις παιδαγωγικές και πρακτικές παραμέτρους. Επίσης, η έρευνα (Pollard και Tann, 1994) δείχνει ότι πολλοί καθοδηγούμενοι θέλουν απλώς οι μέντορες να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία τους, αντί να τους υποβάλλουν ερωτήσεις και να τους ενθαρρύνουν να στοχαστούν. Ωστόσο, έχει επίσης υποστηριχθεί ότι από τη διαδικασία του αναστοχασμού κατά τη διδακτική πρακτική ο καθοδηγούμενος μπορεί να αντλήσει στοιχεία για τη διαμόρφωση της «προσωπικής του θεωρίας» (Βούλγαρης, 2003). Η τελευταία προκύπτει από την εμπειρία και μπορεί να συνάπτεται με την επίσημα παραδεδομένη θεωρία την οποία ο εκπαιδευτικός έχει εσωτερικεύσει μέσα από τις μελέτες του και άλλες πηγές πληροφόρησης. Μάλιστα οι Pollard και Tann (1994) αναφέρουν ότι η στοχαστική δράση περιλαμβάνει το στοιχείο της προθυμίας για συμμετοχή σε διαρκή αυτο-αξιολόγηση (self-appraisal) και ανάπτυξη (development).

Έτσι, προσδιορίζουν έξι χαρακτηριστικά της στοχαστικής διδασκαλίας: α. Διερεύνηση των στόχων και των συνεπειών, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξετάζει τους στόχους του και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, β. Ικανότητα για έρευνα στην τάξη, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, κάθε στιγμή, διερευνούν στοχαστικά το βαθμό αποτελεσματικότητας των διδακτικών τους δεξιοτήτων, γ. Διαμόρφωση στάσεων ως προς τη διδασκαλία, που σημαίνει ότι οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά νέες πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα, αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την τάξη, δ. Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, που σημαίνει ότι οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί δε διερωτώνται μόνο για τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και τον (ανα)προσαρμόζουν, υιοθετώντας νέες πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα, ε. Μάθηση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με τους συναδέλφους, πράγμα που σημαίνει ότι ένας στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι διατεθειμένος να ακούσει, να συζητήσει και να εξετάσει τα ζητήματα με άλλους επαγγελματίες, και στ. Στοχαστική διδασκαλία, η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους.

Επίσης, οι Pollard και Tann (1994), σχολιάζοντας τα οφέλη της καθοδήγησης σχετικά με τη στοχαστική διδασκαλία, υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση γενικά και, ειδικότερα, η καθοδήγηση από έναν σύμβουλο παρέχει

εξαιρετικές ευκαιρίες τόσο για την ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων όσο και για τη στοχαστική κατανόηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001:24-29).

Συμπερασματικά, η διεργασία του αναστοχασμού, καθώς αποτελεί βασικό εργαλείο του καθοδηγητή, συμβάλλει ώστε να οικοδομηθεί μια ποιοτική σχέση καθοδήγησης και ο καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός να εκπαιδευθεί από το μέντορά του στην ανάπτυξη της ιδιαίτερα επωφελούς διαδικασίας του αναστοχασμού. Μάλιστα, με βάση το ανωτέρω μοντέλο του *Συμβούλου ως Στοχαζόμενου Επαγγελματία*, τα γνωρίσματα της στοχαστικής διδασκαλίας συμπυκνώνονται στην υιοθέτηση μιας γενικότερης διερευνητικής στάσης ζωής σε όλες τις πτυχές της διδακτικής και πολύπτυχα ευρύτερης καθημερινότητας.

Πρακτικά αυτό σημαίνει να εκδηλώνεται διαρκές φιλέρευνο πνεύμα, με επιθυμία ενσωμάτωσης στη διδακτική πράξη καινοτόμων ιδεών και σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, διδακτική ευελιξία, ικανότητα ταχείας αναπροσαρμογής σε νέα δεδομένα, πνεύμα χειραφέτησης και αυτονομίας, επιθυμία και ευχέρεια συνεργασίας με συναδέλφους, ενεργητική ακρόαση και ικανότητα επανασχεδιασμού δράσεων. Συνοψίζοντας, ο όρος αναστοχασμός ενέχει όλες εκείνες τις δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να ερμηνεύσει αποτελεσματικά τις εμπειρίες που προσλαμβάνει, προκειμένου να διαχειρίζεται κατά τρόπο αποδοτικό τις περισσότερες δυνατές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης.

Ασφαλώς, η συγκεκριμένη δεξιότητα μπορεί να αποκτηθεί κατά τη διαδικασία άσκησης στο διδακτικό επάγγελμα στην πρακτική άσκηση ή κατά την εξάσκησή του. Έτσι, καθοριστικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο μέντορας, καθώς υπό τη δική του επίβλεψη ενισχύεται η ανάπτυξη της σκέψης και της δράσης του καθοδηγούμενου. Μάλιστα ιδιαίτερης σημασίας αναστοχαστική παράμετρος είναι η συζήτηση σχετικά με την «πρακτική γνώση»<sup>32</sup> (Jones, 2009:9' Zanting, 2001:11).

Συνακόλουθα, οι μέντορες, κατά τη διαδικασία καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων ή ασκούμενων εκπαιδευτικών, μπορούν να υιοθετήσουν τρεις στρατηγικές στοχασμού (Schon, 1987:163, όπ.αναφ.στο Μπούγλας, 2008: 27):

1. Τη στρατηγική του «ακολουθήσέ με»: Σύμφωνα με αυτή ο μέντορας εξηγεί αναλυτικά όλες τις πτυχές της δράσης που θα αναλάβουν ως συνεργαζόμενη δυάδα.

2. Τον «από κοινού πειραματισμό»: Πρόκειται για ανάληψη συνεργασίας καθοδηγητή - ασκούμενου, με στόχο την επίλυση προβλημάτων.

3. Τη στρατηγική της «αίθουσας με τους καθρέφτες»: Με βάση αυτή τη στρατηγική ο καθοδηγητής βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει μια περισσότερο πολυπρισματική θεώρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής,

<sup>32</sup> Πρόκειται για τη γνώση που προσλαμβάνεται μέσα από την εμπλοκή με την καθημερινή διδακτική πράξη. Προσδιορίζεται ως μια εξόχως μεταγνωστική διαδικασία που πραγματώνεται ως απόρροια μάθησης. Αποτελεί μιαν έκφραση «σιωπηρής γνώσης»: Οι επαγγελματίες προβαίνουν σε κρίσεις και λαμβάνουν αποφάσεις χωρίς να διατυπώνουν κανόνες, καθώς καθιστούν την «πρακτική γνώση» φανερή μέσα από την αυθόρμητη επιέλεση των καθηκόντων τους.

καθώς διευρύνει το οπτικό πεδίο του καθοδηγούμενου, προτείνοντάς του ποικίλους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να προσπελάσει μια κατάσταση.

Ασφαλώς, υπάρχει η δυνατότητα παράλληλης αξιοποίησης των συγκεκριμένων στρατηγικών, ενώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι η παράμετρος του αναστοχασμού αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο στην επιμόρφωση των μεντόρων (Ελβετία, Γαλλία, Αυστραλία, Εσθονία), με απώτερο στόχο την αμφίδρομη προσωπική ανάπτυξη όσων συμμετέχουν στη μεντορική σχέση. Σαφέστατα το γεγονός αυτό προσδίδει εμφανέστατα βιωματικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση των μεντόρων, όπως αυτή εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες (Αυστραλία, Εσθονία) (Π.Ι Κύπρου, 2008: 12).

## 7. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η εξαιρετικά σημαντική παράμετρος του αναστοχασμού στη διαδικασία της καθοδήγησης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη γνώση και αξιοποίηση των ακόλουθων αναστοχαστικών πρακτικών: α. Το στοχαστικό ημερολόγιο (καταγραφής εμπειριών) για την ανταπόκριση των μαθητών στις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, την οργάνωση της τάξης ή την εφαρμογή εκ μέρους των διδασκόντων βέλτιστων πρακτικών, β. Ο Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) εργασιών –με ή χωρίς αξιοποίηση των ΤΠΕ– που πιστοποιεί τις δεξιότητες, τις εμπειρίες αλλά και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα αναδεικνύει αλλά και τεκμηριώνει την επαγγελματική του εξέλιξη και γ. Φύλλα Παρατήρησης με καταγραφές από τις ωριαίες διδασκαλίες. Γενικότερα, πολύ σημαντική αναστοχαστική διεργασία είναι η ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και εμπειριών με το μέντορα και άλλους συναδέλφους, καθώς η διαδικασία αυτή συνεισφέρει καθοριστικά στη βαθύτερη κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Goethals et al, 2013:1-13).

## 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα συναχθέντα ερευνητικά στοιχεία της πανελληνίας έρευνας εκτιμάται ότι έχει ωριμάσει επαρκώς το αίτημα-αναγκαιότητα για υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της διεργασίας της καθοδήγησης. Στο πλαίσιο αυτής της διαπίστωσης είναι πολύ σημαντικό να επιταχυνθούν στη χώρα μας οι διαδικασίες θεσμοθέτησης της καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στη συγγραφική ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την καθοδήγηση εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου παιδαγωγικής καθοδήγησης διδασκόντων. Συναμότερα αυτά είναι ιδιαίτερα επωφελές να είναι παιδαγωγικά και διδακτολογικά επικαιροποιημένα, να αξιοποιούν αποτελεσματικά την πρακτική του αναστοχασμού, καθώς επίσης και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.

## 9. ΠΗΓΕΣ

- American Psychological Association (1953). *Ethical standards of psychologists*. Washington, DC: Author.
- Αυγητίδου, Σ. (2012). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Στο *Οι Σχολές των Επιστημών της Αγωγής και ο Ρόλος τους στις Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας*, Πρακτικά Συνεδρίου (σ.σ.162-177). Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε στις 7.08.2014 από: [http://www.frederick.ac.cy/fu\\_documents/praktika/praktika1.pdf](http://www.frederick.ac.cy/fu_documents/praktika/praktika1.pdf).
- Βούλγαρης, Στ. (2003). *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων*. Ανακτήθηκε στις 7.08.2014 από: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e5\\_12\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c\\_th\\_en\\_ii/boulgaris.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm)
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19(1), 5-28.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ.Στ.Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Convery, I., & Cox, D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(1), 50-57.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281-302.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.
- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper - a problem management approach to helping*. U.S.: Brooks Cole.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers - The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Ε.Φρυδάκη, Θ.Κάβουρα, Ε.Μηλίγκου και Μ.Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Goethals M. S., Howard R. A. και Sanders M. M. (2013). *Ο αρχάριος Εκπαιδευτικός ενώπιον της Διδασκαλίας: Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη - Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών* (Επιμ.Γ.Σπανός) (Μτφρ.Αθ. Αργυροπούλου & Ρ. Ευριπίδου). Αθήνα: DaVinci.
- Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393.
- Huang, H. M. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22(3), 334-350.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 4-21. Retrieved November 7, 2013, from [www.words.co.uk/RCIE](http://www.words.co.uk/RCIE).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κίτσιου, Σπ. (2010). *Πληροφοριακά Συστήματα Ηλεκτρονικού Επιχειρείν: Μοντέλο Αξιολόγησης Βαθμού Υιοθέτησης και Εξέλιξης Πληροφοριακών Συστημάτων και των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής στο Χώρο της Υγείας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014α). *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014β). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ.Μπίκος και Α.Κονιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Loevinger, J. (1957). Objective Tests as Instruments of Psychological Theory: Monograph Supplement 9. *Psychological reports*, 3(3), 635-694.
- Hagger & M. Wilkin (Eds). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Morton-Cooper, A., & Palmer, A. (1993). *Mentoring and preceptorship: A guide to support roles in clinical practice*. Blackwell Scientific Publications.
- Μπούγλας, Χ. (2008). *Ο Ρόλος του Μέντορα στην Πρακτική Άσκηση των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε

- στις 7.8.2014, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/100812>.
- Norhasni, Z.A., & Aminuddin, H. (2012). A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. Ανακλήθηκε στις 7.8.2014 από: <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v2i1.1226>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης: Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαστεφανάκη, Ε. (2013). Η πραγματιστική έρευνα - δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της. *Action Researcher in Education*, 4, 43-58.
- Pollard, A., & Tann, S. (1994): *Reflective teaching in the primary schools. A handbook for the classroom*. Wiltshire: Redwood Books.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μτφρ.Κ.Βασιλικού και Β.Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Sargis, E. G., Skitka, L. J., & McKeever, W. (2013). The Internet as Psychological Revivisited: Best Practices, Challenges, and Solutions. In: Amichai-Hamburger, Y. (Ed.), *The Social Net: Understanding Our Online Behavior*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F.P., & Rowe, M.P. (1978): Moving up: Role models, mentors and the patron system. *Sloan Management Review*, 19(3), 51-58.
- Σπανός, Ι. Γ. (2013). Πρόλογος του Επιμελητή. Στο Γ.Σπανός (Επιμ.), Goethals M. S., Howard R. A. & Sanders M. M. *Ο αρχάριος Εκπαιδευτικός ενόπιον της Διδασκαλίας: Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη - Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών* (Μτφρ.Αθ.Αργυροπούλου και Ρ.Ευριπίδου). Αθήνα: DaVinci.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Μτφρ. Ελ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3).
- Zanting, A. (2001). *Mining the Mentor's Mind: the elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Leiden: ICLON, Graduate School of Education, Leiden University.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum

## ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ





## ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

**Αικατερίνη Κατσανδρή**

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Αχαρνών

**Αναστασία Βασιλοπανάγου**

Διοίκηση Σχολικών Μονάδων  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Αχαρνών

### Περίληψη

Παρά την επίσημη ευρωπαϊκή και ελληνική ρητορική, όπως αυτή αποτυπώνεται στα θεσμικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, η Ελλάδα εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σε σύγκριση ακόμα και με νέα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε). Η πρόσβαση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού, όπως είναι τα άτομα με αναπηρίες, στην αγορά εργασίας προϋποθέτει ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ο κυρίαρχος προσανατολισμός της δια βίου μάθησης προς την απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού αποδυναμώνει την αντιμετώπιση του αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρίες, αφού την καθιστά πεδίο άσκησης της ατομικής βούλησης και της προσωπικής ευθύνης.

**Λέξεις κλειδιά:** Δια βίου μάθηση, άτομα με αναπηρίες, ισότητα, κοινωνική ένταξη.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην Ελλάδα, διάγουμε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, η οποία καθιστά επιτακτική την αναγκαιότητα αναζήτησης διεξόδων τόσο για τον γενικό πληθυσμό όσο και για ευπαθείς ομάδες που πλήττονται περισσότερο από τις δυσμενείς συνέπειες της κρίσης. Μια από αυτές τις περισσότερο «ευάλωτες» στις αρνητικές επιπτώσεις της συνεχιζόμενης οικονομικής ύφεσης ομάδες είναι τα άτομα με αναπηρία (εφεξής Α.Μ.Α.) ή τα άτομα με ειδικές ανάγκες (εφεξής Α.μ.Ε.Α.) ή τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

Ως πιθανή διέξοδος στην οικονομική κρίση μπορεί να εκληφθεί η εκπαίδευση, σύμφωνα με τα κυρίαρχα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής Ε.Ε.) που θεωρούν ότι «τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενδέχεται να περιορίσουν τον αντίκτυπο της κρίσης στους νέους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009:4), αφού «η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και η αναβάθμιση και προσαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων όλων των πολιτών είναι καθοριστικός παράγοντας για την προετοιμασία της εξόδου από την κρίση» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:9). Στο πλαίσιο της παραπάνω συλλογιστικής, διαπιστώνουμε ότι από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής αποδίδεται επικαιρικά ιδιαίτερη έμφαση στη δια βίου μάθηση, η οποία κατ' αυτούς αποτελεί δυναμικό παράγοντα ενίσχυσης της απασχολησιμότητας των ατόμων και επομένως μείωσης της ανεργίας. Με άλλα λόγια, η επένδυση στη δια βίου μάθηση θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων ατόμων, στη μείωση της ανεργίας και συνακολούθως στην πολυπόθητη ανάπτυξη.

Η παραπάνω θεώρηση φαίνεται να είναι νεοφιλελεύθερης υφής, ενώ η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα από το 1980 και μετά διέπεται από την ιδεολογική σύγκλιση των μεγάλων πολιτικών δυνάμεων στις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού (Μούτσιος, 2007). Σε κάθε περίπτωση, επανέρχεται δυναμικά στο προσκήνιο η αναγκαιότητα μεγιστοποίησης της συμμετοχής των Α.Μ.Α. στη δια βίου μάθηση, κάτι που αποτελεί επιτακτικό αίτημα των Α.Μ.Α. και των γονέων τους, όπως διαπιστώνουμε από την πολύχρονη επαγγελματική μας εμπειρία στον χώρο της ειδικής αγωγής. Αυτή η εμπειρική μας διαπίστωση αποτέλεσε το κίνητρο της ενασχόλησής μας με την μελέτη της πολιτικής για τη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α. Βέβαια, ως εκπαιδευτικοί, θεωρούμε ότι ο υπερτονισμός της οικονομικής διάστασης της δια βίου μάθησης μπορεί να οδηγήσει στην παραθεώρηση των άλλων σημαντικότερων διαστάσεων της, ωστόσο η οικονομική διάσταση αποτέλεσε αφετηριακό σημείο του προβληματισμού μας εξαιτίας της επικαιρικότητάς της και μόνον.

## 2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα διερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν το αφετηριακό σημείο της έρευνάς μας είναι τα εξής: α) πόσο συχνά στα θεσμικά κείμενα πολιτικής γίνεται αναφορά στη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία; β) ποια είναι η κυρίαρχη μορφή αυτής της αναφοράς (αυτοτελής ή στο πλαίσιο διαχείρισης των ζητημάτων των ευπαθών κοινωνικών ομάδων), γ) ποια είναι η «κυρίαρχη» διάσταση αυτής της αναφοράς; δ) ποια είναι η προθετικότητα των συντακτών των κειμένων για την ανάληψη της ευθύνης για τη δια βίου μάθηση, ε) υπάρχουν διαδράσεις της δια βίου μάθησης με άλλες μεταβλητές;

Στο πλαίσιο διερεύνησης της παραπάνω προβληματικής δεν προβήκαμε στη διακρίβωση ή στην απόρριψη συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων που προέρχονται από ένα συγκροτημένο σώμα θεωριών. Όπως επισημαίνει ο Κονιαβίτης (2000), οι θεωρητικές συνθέσεις επιδιώκουν μια γενική αποδοχή και εφαρμογή αρνούμενες την εξηγητική ή ερμηνευτική ικανότητα άλλων θεωριών και προσεγγίσεων του ίδιου χώρου. Για να αποφύγουμε λοιπόν τη μονοδιάστατη προσκόλληση σε μια προσέγγιση ή θεωρία επιλέγουμε την κριτική θεώρηση, ακολουθώντας την προσέγγιση της «λογικής στη χρήση», που εκφράζει την πιο πρακτική εκδοχή της ερευνητικής προσέγγισης στη γνώση, η οποία δεν δεσμεύεται ιδιαίτερα από τη θεωρία, αλλά επιχειρεί να εξάγει γνώση από τα δεδομένα» (Παπαδάκης, 2003:256-257).

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η λεκτική διατύπωση της κριτικής θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν σημαίνει ότι υιοθετούμε το κριτικό παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι στους θιασώτες αυτού του παραδείγματος συγκαταλέγονται αρκετοί ερευνητές από το επιστημονικό πεδίο των ειδικών αναγκών. Παρόλα αυτά, συμμεριζόμαστε εκείνο το μέρος από τη σκοποθεσία της κριτικής θεωρίας, που αποβλέπει στην ενδυνάμωση των ανθρώπων, τους οποίους αφορά η έρευνα (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006) δηλαδή στη δική μας περίπτωση τα Α.Μ.Α. ή Α.μ.Ε.Α. ή (Α.μ.Ε.Ε.Α.).

Ως προς τη μεθοδολογία έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου ως κύρια ερευνητική μέθοδος και όχι ως τεχνική, επειδή τα θεσμικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν «φυσικό» ποιοτικό υλικό, δηλαδή παράγονται αυθόρμητα από τους δημιουργούς τους (Βάμβουκας, 1998). Η ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε ως προσφορότερη, κατά τη γνώμη μας, μέθοδος ανάλυσης του έκδηλου περιεχομένου των θεσμικών κειμένων της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον η ερευνητική προσπέλαση αυτών των κειμένων με άλλο τρόπο (δομημένη συνέντευξη ή ερωτηματολόγια) είναι εξαιρετικά δυσχερής. Η ερμηνευτική μέθοδος αξιοποιήθηκε σε μικρό βαθμό, καθώς έχει περιορισμούς. Εν κατακλείδι, η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχονται στα κείμενα των ευρωπαϊκών και ελληνικών θεσμικών φορέων (που αποτελούν τις μονάδες δειγματοληψίας) με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου δύναται να παράσχει απαντήσεις, με σχετική επάρκεια, στα διερευνητικά μας ερωτήματα. Επικουρικά, αξιοποιήθηκε και η ανάλυση

SWOT, προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνάς μας να προσλάβουν μια λειτουργικότερη μορφή, ώστε να μπορούν πιθανώς να είναι ευχερέστερα αξιοποιήσιμα από τους δυνητικούς διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και από τις οργανώσεις του αναπηρικού κινήματος, στο πλαίσιο των διεκδικήσεων τους.

Η ενότητα ανάλυσής μας ή διαφορετικά η μονάδα καταγραφής μας είναι η λέξη ('δια βίου μάθηση' στο πλαίσιο της συνάφειάς της με την αναπηρία), η απαρίθμηση της οποίας μας απασχολεί. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας συνεργάστηκαν 2 κωδικογράφοι-κριτές (με ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους συμφωνίας), με σκοπό την τήρηση των αρχών της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας, που είναι θεμελιώδεις για την ανάλυση περιεχομένου. Χρειάζεται να επισημανθεί ότι αρκετό μέρος της ποιοτικής ανάλυσης είναι οιονεί ποσοτική. Δηλαδή, είναι προφανής η παρατήρηση ότι δεν υπάρχει αυστηρή διχοτόμηση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, αφού η ποσοτική ανάλυση προσδιορίζει σχετικές συχνότητες για διαφορετικές ποιότητες (ή κατηγορίες). Η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε, όπως γίνεται συνήθως, στην παρουσία ή στην απουσία κάποιου συγκεκριμένου χαρακτηριστικού (στην περίπτωση μας της δια βίου μάθησης) στα κείμενα. Το σύστημα κατηγοριών, στο οποίο οδηγηθήκαμε, πληροί τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητά και η αποτελεσματικότητά του (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

## 3. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 3.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αξίζει προοιμακά να σημειωθεί πως τρεις έννοιες καταλαμβάνουν κομβική θέση στην έρευνά μας: η αναπηρία (ή ειδικές ανάγκες), η ένταξη (ή ενσωμάτωση) και η δια βίου μάθηση (ή δια βίου εκπαίδευση). Η καθεμία από αυτές τις έννοιες έχει προσδιοριστεί εννοιολογικά ποικιλοτρόπως από διάφορους φορείς και ερευνητές, εντούτοις τα περιορισμένα περιθώρια αυτής της ανακοίνωσης δεν μας επιτρέπουν την κριτική και συγκριτική παράθεσή τους. Έτσι, για το σκοπό αυτής της έρευνας υιοθετήσαμε τους ορισμούς που περιλαμβάνονται στα νομοθετικά κείμενα.

Κατά ορισμένους μελετητές, η αναπηρία υπάρχει όταν ένα άτομο, βάσει ενός μειονεκτήματος ή μιας μειωμένης απόδοσης, δεν είναι επαρκώς ενταγμένο στο πολυσύνθετο πεδίο του ανθρώπινου συστήματος (Κουρουμπλής, 2000). Συναφής είναι ο όρος ειδικές ανάγκες, ο οποίος αναφέρεται στις δυσκολίες ανθρώπων στους τομείς της νόησης, της αισθητηριακής κατάστασης, της σωματικής κατάστασης, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς (Δελλασούδας, 2005), ενώ από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και έπειτα (μετά το 1994) εμφανίζεται ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος περιλαμβάνει τα άτομα

που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (νόμος 2817/2000). Τέλος, στον ισχύοντα νόμο που διέπει τη λειτουργία της ειδικής αγωγής απαντάται ο όρος μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον οποίο ανήκουν όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (άρθρο 3 του νόμου 3699/2008).

Η δεύτερη έννοια συγκροτείται από δύο φαινομενικά ταυτόσημες λέξεις που χρησιμοποιούνται παράλληλα, αν και έχουν διαφορετικό σημασιολογικό και αξιακό πρόσημο. Αυτές οι έννοιες είναι η σχολική ένταξη (inclusion) και η ενσωμάτωση (incorporation) των Α.Μ.Α. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες για να βοηθηθούν τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την προσωπικότητά τους, ώστε να εκπληρώσουν το ρόλο τους στην κοινωνία με το μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας (Πολυχρονοπούλου, 2003). Οι συναφείς έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποτέλεσαν περισσότερο ιδεολογικές κατασκευές, παρά επακριβώς σκιαγραφημένες οντότητες. Μόνο προς το τέλος της δεκαετίας του 1990 και σποραδικά σε παγκόσμιο επίπεδο οι κεντρικές κυβερνήσεις φάνηκαν να επιδιώκουν τη δημιουργία ατζεντών επίσημης πολιτικής, που ήταν ενταξιακές (inclusive) (Κατσανδρή, 2008).

Η τρίτη έννοια είναι η δια βίου μάθηση που μπορεί να οριστεί ως «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και που οδηγεί σε βελτίωση των γνώσεων, της τεχνογνωσίας, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων ή και προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς ή και επαγγελματικούς λόγους» (Γλωσσάρι Ευρωπαϊκού Δικτύου Πολιτικής για τη Δια Βίου Καθοδήγηση, 2014:29). Περισσότερο λεπτομερειακός είναι ο ορισμός του νόμου 3879, σύμφωνα με τον οποίο εμπίπτουν στη δια βίου μάθηση: «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση» (άρθρο 2 του νόμου 3879/21-9-2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο δελτίο τύπου του υπουργείου Παιδείας καθώς και στην σχετική εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου αναφερόταν ότι μεταξύ των άλλων αποσκοπεί «στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων» (ΥΠ.Π.Δ.Β.Θ., 2010:1), κάτι

που δεν περιλήφθηκε στην τελική μορφή του νόμου. Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι η μάθηση δε θεωρείται πλέον ως περατωθείσα με την ολοκλήρωση του εκάστοτε προβλεπόμενου κύκλου σπουδών στις παραδοσιακές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά συμβαίνει διαρκώς, ως συνοδευτική διαδικασία της πορείας του ατόμου στη ζωή. Έτσι, εκτείνεται χρονικά σε όλη τη ζωή του ατόμου, λειτουργώντας ως απάντηση στην αναγκαιότητα προσαρμογής των επαγγελματικών ικανοτήτων σε νέες απαιτήσεις και νέα πρότυπα εργασίας, αλλά και γενικά στην αναγκαιότητα προσαρμογής του ατόμου στις νέες προκλήσεις της ζωής (Ρέλλος, 2008). Επομένως, η δια βίου μάθηση υπογραμμίζει λοιπόν την άτυπη και μη-θεσμική φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην καθημερινή ζωή και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Νικολακάκη, 2008).

### 3.2. Η θεώρηση των θεσμικών κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ο τομέας της εκπαίδευσης, εμπίπτει μεν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών μελών της Ε.Ε., αλλά, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαδράσεις μεταξύ της ευρωπαϊκής και της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Άλλωστε, στην περίπτωση των Α.Μ.Α. αναφέρεται ότι «οι μελλοντικές πολιτικές στον τομέα της μειονεξίας πρέπει να εξετάσουν τη δέουσα συμπληρωματικότητα μεταξύ των ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών» (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2002:92). Ιδίως μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ και μετά την ολοκλήρωση του ευρωπαϊκού συντάγματος αρχίζει πλέον να θεσμοποιείται η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της ευρωπαϊκής πολιτικής και κάθε κράτους μέλους της Ε.Ε. αλλά και μεταξύ των κρατών μελών μέσω των τακτικών συζητήσεων και διαβουλεύσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα (Κατσανδρή, 2006).

Εν ολίγοις, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, μολοντί θεωρείται ότι λειτουργεί συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών, στην πραγματικότητα, ασκεί ουσιαστική επίδραση στη διαμόρφωση των επιμέρους πολιτικών των κρατών μελών. Μάλιστα, ο ρυθμός της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης επιταχύνεται κατά τον βαθμό στον οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαδραματίζει τον κεντρικό της ρόλο, αναλαμβάνοντας σχετικές πολιτικές πρωτοβουλίες (Hingel, 2001). Αυτό συμβαίνει σε θεωρητικό επίπεδο με τα προαναφερθέντα νομοθετικά και γνωμοδοτικά ευρωπαϊκά κείμενα και σε πρακτικό επίπεδο με την χρηματοδότηση επιλεγμένων εκπαιδευτικών δράσεων, όπως η τεχνολογική επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συγκεκριμένων ομάδων-στόχων του πληθυσμού, όπως οι γυναίκες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου, το δείγμα μας όσον αφορά την ευρωπαϊκή πολιτική αποτελείται από πενήντα εννέα (59) επίσημα θεσμικά κείμενα, τα οποία αντλήθηκαν από τη βάση των επίσημων κειμένων

της Ε.Ε. με κριτήριο την αναφορά τους στα άτομα με αναπηρία και με συγκεκριμένο χρονικό εύρος (έτη 2000-2013). Χρειάζεται να σημειωθεί πως το corpus αυτών των κειμένων κατανέμεται χρονικά όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Έτη	Ποσοστά
2000	3%
2001	3%
2002	5%
2003	2%
2004	17%
2005	7%
2006	10%
2007	14%
2008	2%
2009	8%
2010	14%
2011	8%
2012	0%
2013	7%
Σύνολο	100%

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη

Χρειάζεται να σημειωθεί πως σημαντική ώθηση δόθηκε στα ζητήματα της οικονομικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των Α.Μ.Α. με την ευκαιρία της ανακήρυξης του 2003 ως ευρωπαϊκού έτους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κάτι που εξηγεί το δεσπόζον ποσοστό έκδοσης σχετικών κειμένων το 2004. Αυτή η κίνηση ανέδειξε την κεφαλαιώδη σημασία που αποδίδουν τα όργανα της Ε.Ε. στα προαναφερθέντα ζητήματα καθώς και την σαφή πολιτική της βούληση για την άμεση αντιμετώπισή τους (Κατσανδρή, 2006). Από αυτό το σώμα θεσμικών κειμένων μόνο το ένα τρίτο (σχετική συχνότητα 31%) αντλεί τη θεματολογία του αποκλειστικά από τον χώρο της αναπηρίας, δηλαδή κάνει αυτοτελή αναφορά στα άτομα με αναπηρία.

Επομένως, στην συντριπτική πλειοψηφία τους τα ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα που μελετήθηκαν ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία: α) υπό το πρίσμα της κοινωνικής πολιτικής (π.χ. ατζέντα εφαρμογής της κοινωνικής πολιτικής, εκθέσεις για την κοινωνική ενσωμάτωση, την κοινωνική προστασία και την κοινωνική ένταξη, απολογισμός της κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, κοινωνική διάσταση της παγκοσμιοποίησης, κοινωνικό όραμα για την Ευρώπη κ.λπ.), β) υπό το πρίσμα του ευρωπαϊκού δικαίου για την ισότητα (π.χ. οδηγίες για την ίση μεταχείριση, μη διακριτική μεταχείριση, ισότητα ευκαιριών και εξάλειψη διακρίσεων), γ) υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, δ) υπό το πρίσμα της απασχόλησης και του εργασιακού βίου και ε) υπό το πρίσμα της πολιτικής για την ανάπτυξη (π.χ. επίτευξη βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη στην Ε.Ε., δέσμη μέτρων για τις κοινωνικές επενδύσεις).

Περνώντας από την περιγραφή του δείγματος των θεσμικών κειμένων, στην αναφορά που κάνουν στη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία, διαπιστώνουμε την ύπαρξη: α) άμεσων αναφορών στη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α. και β) έμμεσων αναφορών στο ίδιο ζήτημα. Ειδικότερα, από τα πενήντα εννέα (59) θεσμικά κείμενα που μελετήθηκαν, τα είκοσι τέσσερα (24) περιέχουν άμεσες λεκτικές αναφορές στη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α., ενώ τα υπόλοιπα περιλαμβάνουν έμμεσες αναφορές, αναλύοντας ζητήματα που αφορούν περιφερειακά τη δια βίου μάθηση, όπως είναι η απασχολησιμότητα των Α.Μ.Α., η κοινωνική τους ένταξη κ.λπ. χωρίς να κατονομάζουν ρητά τη δια βίου μάθηση. Σε αυτή την προκαταρκτική φάση της έρευνάς μας (της οποίας το παρόν κείμενο αποτελεί ανακοίνωση στο συνέδριο) επεξεργαστήκαμε μόνο τις άμεσες αναφορές στη δια βίου μάθηση, επειδή η διερεύνηση της υφιστάμενης έμμεσης σχεσιοδυναμικής θα περατωθεί σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα λόγω της πολυπλοκότητάς της. Αξίζει να γίνουν κάποιες επισημάνσεις στη θεματολογία των προαναφερθέντων είκοσι τεσσάρων (24) κειμένων, όπως αυτή προκύπτει από τον τίτλο τους, προκειμένου αυτή να συσχετιστεί με το είδος των άμεσων αναφορών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Θεματολογία	Ποσοστά
Δια βίου μάθηση και κατάρτιση	21%
Κοινωνική πολιτική	21%
Αυτοτελής θεώρηση της αναπηρίας	13%
Απασχόληση και επάγγελμα	17%
Ισότητα	13%
Δικαιώματα	8%
Σύνολο	100%

Πίνακας 2. Κατανομή θεσμικών κειμένων ως προς τη θεματολογία

Έπειτα από την ενδελεχή διερεύνηση των άμεσων αναφορών στη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α., οδηγήθηκα στη διαμόρφωση ενός συστήματος κατηγοριών, οι οποίες είναι αμοιβαία αποκλειόμενες μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, από την κατηγοριοποίηση με βάση το λέξη αναδύθηκαν οι διαστάσεις με τις οποίες οι συντάκτες των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων προσεγγίζουν τη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α.

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 3, η προεξάρχουσα διάσταση είναι αυτή της ισότητας, που συχνά τίθεται με τη μορφή Οδηγιών για την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των Α.Μ.Α. Οι οδηγίες αυτές έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη μέλη της Ε.Ε. και αφορούν ένα τεράστιο εύρος τομέων (π.χ. εκπαίδευση, απασχόληση, μεταφορές, τουρισμός κ.λπ.). Σε πολλά από τα θεσμικά κείμενα που μελετήσαμε κυριαρχεί η δεοντολογική προσέγγιση (με την επιλογή της ρηματικής διατύπωσης «πρέπει»), η οποία αρκείται σε γενικόλογες συστάσεις

περί της αναγκαιότητας συμμετοχής και πρόσβασης των Α.Μ.Α. στη δια βίου μάθηση, χωρίς όμως απαραίτητα να συνοδεύεται από την προσήκουσα τεκμηρίωση. Χαρακτηριστικό τυπικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτελεί το ακόλουθο χωρίο: «πρέπει να εξασφαλιστεί για τα άτομα με ειδικές ανάγκες η πλήρης πρόσβαση στη δια βίου εκπαίδευση» (Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής, 2002:93).

Προσεγγίσεις	Ποσοστά
Ισότητα	33%
Δεοντολογική	25%
Ενίσχυση της απασχολησιμότητας Μέσο καταπολέμησης της μειονεξίας	13%
Ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης	8%
Ενίσχυση της συμμετοχής	4%
Παροχή ευελιξίας στην αγορά εργασίας	4%
Γενικές διαπιστώσεις	8%
Σύνολο	100%

Πίνακας 3. Θεσμικές προσεγγίσεις της δια βίου μάθησης των Α.Μ.Α.

### 3.3. Η θεώρηση των θεσμικών κειμένων της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία

Η πιο σημαντική νομοθετική προσπάθεια συστηματικής αντιμετώπισης των ζητημάτων της εκπαίδευσης των Α.Μ.Α. ενσαρκώνεται με την ψήφιση του νόμου 2817/2000. Το υπουργείο Παιδείας στην προσπάθειά του να εκσυγχρονίσει την ακολουθούμενη πρακτική στο χώρο της ειδικής αγωγής, υπό την πίεση και των κατευθυντήριων γραμμών της Ε.Ε., προέβη στην σύνταξη και ψήφιση του νόμου 2817/2000 που αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής αντιπαράθεσης τόσο σε επιστημονικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο (Κατσανδρή, 2008). Με αυτόν τον νόμο αναπτύσσεται το σύστημα της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 1999). Δύο από τους στόχους του νόμου εμπίπτουν στο πεδίο της δια βίου μάθησης, δηλαδή ο στόχος της βελτίωσης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των Α.Μ.Α., ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και ο στόχος της επαγγελματικής τους κατάρτισης και της συμμετοχής τους στην παραγωγική διαδικασία (άρθρο 7 του νόμου 2817/2000), χωρίς όμως να υπάρχει ρητή αναφορά στην έννοια της δια βίου μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η υλοποίηση αυτών των στόχων προσδοκάται να γίνει στο σύστημα της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει

συγκεκριμένη θεσμική πρόβλεψη για την μετέπειτα μαθησιακή πορεία των Α.Μ.Α.

Ο κατοπινός νόμος για την ειδική αγωγή, ο οποίος ισχύει μέχρι τώρα, είναι ο νόμος 3699/2008. Στη σκοποθεσία του νέου νόμου δεν διαφοροποιείται από τον προηγούμενο νόμο ως προς τη διάσταση της δια βίου μάθησης, αντίθετα εμπλουτίζεται με την εφαρμογή των αρχών του 'σχεδιασμού για όλους' που διασφαλίζει την προσβασιμότητα των Α.Μ.Α. στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (άρθρο 5 νόμου 3699/2008). Πάντως, η κατάρτιση εξακολουθεί να παραμένει στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, χωρίς να γίνεται αναφορά σε άλλες δομές. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι στον νόμο περιλαμβάνεται η διάταξη της μετονομασίας της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 33 νόμου 3699/2008), αλλά δεν έχει ωριμάσει ακόμα η σφαιρική αντίληψη της δια βίου μάθησης των Α.Μ.Α., αφού η μοναδική σχετική αναφορά του νόμου αναφέρει ότι μπορεί να ανατίθεται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων πολιτών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται εκτός του πλαισίου των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (άρθρο 34 νόμου 3699/2008). Δηλαδή, προγράμματα ή δραστηριότητες δια βίου μάθησης μπορούν να γίνονται μόνο εις όφελος των Α.Μ.Α. που δεν φοιτούν σε κάποιο ειδικό σχολείο. Επομένως, διαφαίνεται ότι, όπως και στον προηγούμενο νόμο έτσι και σε αυτόν, η κύρια ευθύνη για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των Α.Μ.Α. ανήκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου, των θεσμικών κειμένων της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν κρίθηκε αναγκαία η μελέτη αυτών καθ'αυτών των νόμων ειδικής αγωγής, αφού δεν γίνεται άμεση αναφορά στη δια βίου μάθηση (με την προαναφερθείσα εξαίρεση). Ωστόσο, παρά την μειωμένη αναφορά στη δια βίου μάθηση, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στράφηκε στη συλλογιστική που διέπει το τελευταίο ισχύον νομοθέτημα, διότι αντανάκλα την ερμηνευτική θεώρηση της πολιτικής βούλησης. Αυτή η συλλογιστική γίνεται ευκρινέστερα αντιληπτή από τη συζήτηση που έγινε στη Βουλή των Ελλήνων. Μόνο ένας βουλευτής αναφέρθηκε εμμέσως στη δια βίου μάθηση επισημαίνοντας την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την εργασία (Αμοιρίδης, 2008), ενώ κανένας βουλευτής δεν έθιξε ευθέως το ζήτημα της δια βίου μάθησης των Α.Μ.Α.

Ο τελευταίος νόμος, τον οποίο μελετήσαμε είναι αυτός που ρυθμίζει τα ζητήματα δια βίου μάθησης στην Ελλάδα με συστηματικό τρόπο, δηλαδή ο νόμος 3879/2010. Στη σύνοψη του κειμένου εργασίας του νομοσχεδίου για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2010) καταγράφονται οι εξής διαστάσεις της δια βίου μάθησης: α) η ανθρωποκεντρική και ολιστική της διάσταση, β) η θεώρησή της ως ευκαιρίας για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση στη ζωή του ανθρώπου, γ) η υποστηρικτική

της διάσταση στην αναπτυξιακή πορεία της χώρας και στην κοινωνική ένταξη.

Στο ίδιο κείμενο διασαφηνίζεται περαιτέρω η υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης μέσω της δια βίου μάθησης καθώς δηλώνεται ότι επιδιώκεται «η κοινωνική και επαγγελματική αναβάθμιση εύλωτων ομάδων, παρέχοντας σε αυτές ένα επαρκές επίπεδο εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (ΥΠ.Π.Δ.Β.Θ., 2010:2). Η ανθρωποκεντρική διάσταση του νόμου παρουσιάζεται από τον εισηγητή του ως εξής: «αν ένας άνθρωπος ο οποίος δεν μπόρεσε να έχει τα εφόδια από μικρό παιδί, έχει επιτέλους την ευκαιρία να πιστοποιήσει τα προσόντα του και την εμπειρία που απέκτησε, εγώ το βλέπω αυτό ως κάτι καθαρά ανθρωποκεντρικό και απελευθερωτικό για τον ίδιο» (Κεδίκογλου, 2010:49). Κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή μόνο τρεις βουλευτές έθεσαν το ζήτημα της προσβασιμότητας των Α.Μ.Α. στις δομές και στις υπηρεσίες της δια βίου μάθησης (οι κ.κ. βουλευτές Κουράκης, Λεβέντης, Ρένταρη-Τέντε), παρά την αντίληψη της Ε.Ε. περί αναγκαιότητας για οριζόντια διάχυσή της σε όλες τις πολιτικές!

Κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για τη δια βίου μάθηση στη Βουλή χρησιμοποιήθηκε και το συγκριτικό επιχείρημα, που αποτελεί εξαιρετικά πρόσφορο μέσο επίκλησης για την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, Κουστουράκης και Μπερδούση, 2001). Το συγκριτικό επιχείρημα, που έλαβε τη μορφή της αναφοράς στα ισχύοντα σε κράτη μέλη της Ε.Ε. καθώς και στις επιταγές της ίδιας της Ε.Ε., το επικαλέστηκαν μόνο 6 βουλευτές από τους 21 βουλευτές που αγόρευαν στη Βουλή των Ελλήνων στο πλαίσιο συζήτησης του σχετικού νομοσχεδίου για τη δια βίου μάθηση<sup>33</sup>. Στην ίδια συζήτηση διαφάνηκε ότι ορισμένοι βουλευτές έχουν εναποθέσει υψηλές προσδοκίες από τα αποτελέσματα της δια βίου μάθησης, αφού τονίστηκε ότι «η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης είναι μία κοινωνική και πολιτική διαδικασία, μία κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της χώρας» (Αγάτσα, 2010:148).

### 3.4 Αναφορά στις διαστάσεις της δια βίου μάθησης από ευρωπαϊκή και εθνική σκοπιά

Ακολουθεί η αναγκαία συνοπτική αναφορά στις διαστάσεις εκείνες της δια βίου μάθησης που αναδείχθηκαν ως θεμελιώδεις από την ανάλυση περιεχομένου των θεσμικών κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αποδέχεται και προσπαθεί να ευθυγραμμιστεί με τις διαστάσεις της ισότητας, της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης. Ωστόσο, από τις τοποθετήσεις των Ελλήνων βουλευτών κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για τη δια βίου μάθηση αναδεικνύεται και μια άλλη διάσταση: η αναπτυξιακή, την οποία συμμαρύνονται και οι κοινωνικοί εταίροι. Προς επίρρωση αυτής της διαπίστωσης παρατίθενται δύο αντιπροσωπευτικά αυτής της αντίληψης χωρία: α)

<sup>33</sup> Οι βουλευτές αυτοί, κατά τη σειρά της αγόρευσής τους που αποτυπώνεται στις σελίδες των Πρακτικών της Βουλής, είναι οι εξής: Κεδίκογλου, σ.49, Ρένταρη-Τέντε, σ.109, Αγάτσα, σ.152, ο βουλευτής Δρίτσας, σ.178, Διαμαντοπούλου, σ.σ.177-178).

«όταν στις συνθήκες κρίσης δεν μπορούμε να ανατρέψουμε το ίδιο το αναπτυξιακό πρότυπο, όχι μόνο το πώς κάνουμε επενδύσεις –βεβαίως και αυτό- αλλά το πώς κάνουμε και επενδύσεις στη γνώση, τότε δεν μπορούμε να υπερβούμε την κρίση. Διότι για να υπερβούμε την κρίση, πρέπει να υπερβούμε τους εαυτούς μας. Και υπερβαίνουμε τους εαυτούς μας μαθαίνοντας» (Χριστοφιλοπούλου, 2010:126) και β) η δια βίου μάθηση συμβάλλει σημαντικά στον μετασχηματισμό της ελληνικής οικονομίας από ελλειμματική και μη ανταγωνιστική σε οικονομία υψηλής ποιότητας» (Γνωμοδότηση Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής Ελλάδος, 2011:9).

#### 3.4.1. Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο ανάδειξης της ισότητας

Το ζήτημα της ισότητας στην παροχή της εκπαίδευσης απασχολεί ιδιαίτερα τους διαμορφωτές και συνδιαμορφωτές της ευρωπαϊκής αλλά και της ελληνικής πολιτικής. Μάλιστα, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή Ελλάδος (εφεξής Ο.Κ.Ε.) τονίζει ότι σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να παραγκωνιστεί ο σημαντικός ρόλος που η δια βίου μάθηση μπορεί και πρέπει να διαδραματίζει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση των εύλωτων κοινωνικών ομάδων και κυρίως των ατόμων με αναπηρία τα οποία υφίστανται σωρευτικά και ποικιλοτρόπως, από την προσχολική κιόλας ηλικία, τον κοινωνικό αποκλεισμό. (Ο.Κ.Ε., 2011:13-14). Την ίδια άποψη συμμαρύνονται και ορισμένοι βουλευτές που υπογραμμίζουν ότι η δια βίου μάθηση εξασφαλίζει «κοινωνική ευμάρεια, αλλά και το μεγάλο ζητούμενο που είναι η κοινωνική συνοχή». (Ρένταρη-Τέντε, 2010:108). Πάντως, αν θελήσει κανείς να δημιουργήσει ίσες μορφές υποστήριξης των Α.Μ.Α. τότε πρέπει η πολιτική να διερευνήσει και έπειτα να επενδύσει σε εκείνα τα προγράμματα κατάρτισης που δημιουργούν ευκαιρίες για αυξημένη ανάπτυξη των «κεφαλαίων» που φέρουν τα Α.Μ.Α. (Raffo, 2006).

#### 3.4.2. Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ενίσχυσης της απασχολησιμότητας

Η εργαλειακή θεώρηση της δια βίου μάθησης ως παράγοντα ενίσχυσης της απασχολησιμότητας των Α.Μ.Α. δεν παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά υλοποιήθηκε στην πράξη. Συγκεκριμένα, αυτή η θεώρηση οδήγησε στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων προώθησης της δια βίου μάθησης, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού σχεδίου δράσης για την αναπηρία 2006-2007, αφού διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό ανεργίας των Α.Μ.Α. είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο του γενικού πληθυσμού, γεγονός που αποδόθηκε στα χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των Α.Μ.Α. (Επιτροπή Περιφερειών, 2005). Πάντως, «η αύξηση της απασχόλησης των Α.Μ.Α. θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας» (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2007:100).

Η θεώρηση της δια βίου μάθησης ως μορφής «ευελιξίας με ασφάλεια» στην αγορά εργασίας, με

σκοπό την ενίσχυση και τη διατήρηση της απασχόλησης των Α.Μ.Α. απαντάται μόνο μια φορά (Επιτροπή των Περιφερειών, 2007:9). Θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της σχεσιοδυναμικής δια βίου μάθησης και απασχόλησης, ανεβάζοντας το σχετικό ποσοστό στο 17%, ωστόσο κρίθηκε προτιμητέα η αυτούσια κατηγοριοποίησή της εξαιτίας της καινοφανούς λεκτικής της διατύπωσης. Αξίζει στο σημείο αυτό να υπομνησθεί η κυρίαρχη άποψη των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων για τη στενή σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης, ότι δηλαδή «σε μια κοινωνία γνώσης, το ανθρώπινο δυναμικό, η εκπαίδευση και οι δεξιότητες αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία για την προώθηση της δημιουργίας θέσεων εργασίας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:6).

Συναφής με την έννοια της δια βίου μάθησης είναι και η έννοια της δια βίου απασχόλησης (lifestreaming), η οποία στην περίπτωση των Α.Μ.Α. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση, στην πρόσληψη, στη διατήρηση της απασχόλησης και στην επαγγελματική επανένταξη (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2010). Ανάλογη αντίληψη εκφράζουν και οι Ευρωπαίοι κοινωνικοί εταίροι σημειώνοντας ότι «οι πολιτικές για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να εστιάζουν γενικά στην απασχόληση καθ'όλη τη διάρκεια του βίου και ειδικότερα στη δια βίου εκπαίδευση, την πρόσληψη, τη συνεχή απασχόληση και την επαναπασχόληση» (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2011:81). Σε αυτό το πλαίσιο, χρειάζεται ένα εργαλείο που θα πιστοποιεί τα προσόντα που αποκτά το άτομο μέσω της συμμετοχής του στη δια βίου εκπαίδευση. Αυτό το εργαλείο είναι το ενιαίο ευρωπαϊκό διαβατηρίου δεξιοτήτων» (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2013).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, εξωγενείς της εκπαίδευσης, προωθούν τις αλλαγές στην εκπαίδευση στην Ευρώπη τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής σκοποθεσίας (π.χ. αποτελεσματικότητα, μείωση κόστους) όσο και σε επίπεδο εννοιολογικής συγκρότησης (π.χ. απασχολησιμότητα, παραγωγικότητα). Αυτοί που λαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις προσπαθούν να κάνουν περισσότερα πράγματα με μικρότερη χρηματοδότηση και λιγότερους πόρους (Wielemans, 2000).

### 3.4.3. Η δια βίου μάθηση ως μέσο καταπολέμησης της μειονεξίας

Αναφορικά με τη θεώρηση της δια βίου μάθησης ως μέσου καταπολέμησης των διακρίσεων, δεσπόζει η άποψη ότι «τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη στήριξη της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και να βοηθούν στη ρήξη, και όχι στην ενίσχυση, του φαύλου κύκλου της μειονεξίας και της ανισότητας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010:10). Βέβαια, η άρση της μειονεξίας στην ενταξιακή της προοπτική είναι δύσκολο να επιτευχθεί μέσω της παραδοσιακής πολιτικής διαδικασίας που στηρίζεται στη γραφειοκρατία (Nilholm, 2006).

### 3.4.4. Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας κοινωνικής ενσωμάτωσης

Τουλάχιστον στον χώρο της ειδικής αγωγής η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από τις αντιλήψεις του κράτους πρόνοιας (Κατσανδρή, 2008), ενώ μπορεί να ιδωθεί και υπό το πρίσμα του παραδείγματος της «επιείκειας», οι εκπρόσωποι του οποίου θεωρούν ότι τα βασικά προβλήματα αφορούν ζητήματα (Παπαδάκης, 2003): α) εκπροσώπησης ομάδων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, β) πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες και αγαθά, γ) μέριμνας-πρόνοιας για ευρύτερες ομάδες που υφίστανται αποκλεισμούς και δ) εντοπισμού και άμβλυνσης της δράσης εκείνων των μηχανισμών που παράγουν ταξινόμηση ή διαχωρισμούς. Ιδιαίτερα, το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί δυνητικό συντελεστή προώθησης της κοινωνικής συνοχής (Τσαμαδιάς, 2008).

Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια της Λισαβόνας (2000) και της Φέιρα (2000) κατέστησαν την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας ως ένα από τα κεντρικά στοιχεία του εκσυγχρονισμού του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου. Στο πλαίσιο αυτό, η προώθηση της κοινωνικής ένταξης, κατέστη ουσιαστικός άξονας της νέας στρατηγικής της Ε.Ε. Έτσι, τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. εκπονούν ανά διετία εθνικά σχέδια δράσης για την κοινωνική ένταξη, τα οποία ενσωματώνουν σε ενιαία στρατηγική όλες τις δράσεις που έχουν στόχο τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης. Έτσι, στο αντίστοιχο ελληνικό σχέδιο δράσης της περιόδου 2008 στην αντιμετώπιση της μειονεκτικής θέσης προσώπων και ομάδων σε ότι αφορά στην εκπαίδευση και την κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο την επαγγελματική κατάρτιση όσο και τη δια βίου μάθηση (Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Έκθεση εκ των Προτέρων Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Βελτίωση της Διοικητικής Ικανότητας της Δημόσιας Διοίκησης, 2007). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει ότι στην περίπτωση της ένταξης των Α.Μ.Α. «κυριαρχούν γενικότερα η ενεργοποίηση της απασχόλησης, η κατάργηση των εμποδίων για εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009:6). Στον χώρο της αναπηρίας το κοινωνικό μοντέλο γνωρίζει ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή (Lindsay, 2004), αφού τα κοινωνικά εμπόδια παρακωλύουν το άτομο να πετύχει τους ζωτικούς του στόχους (Reindal, 2008). Όπως διαφάνηκε, αυτή η αποδοχή εκτείνεται και στους διαμορφωτές της πολιτικής. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω βουλευτική τοποθέτηση κατά την ψήφιση του τελευταίου νομοσχεδίου της ειδικής αγωγής «ο χαρακτήρας του νομοσχεδίου δεν είναι απλώς εκπαιδευτικός, αλλά προπάντων κοινωνικός και αυτό επειδή η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι το μέσο της κοινωνικοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (Κόλλια-Τσαρούχα, 2008:1180).

### **3.4.5. Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο διεκδίκησης των δικαιωμάτων**

Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια καλή επένδυση ή μια βασική ελευθερία (Chan, 2007) είναι κάτι περισσότερο από αυτά τα δύο, είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου. Η προσέγγιση των δικαιωμάτων (civil rights approach) παρέχει στα Α.Μ.Α. και στους γονείς τους έναν δυναμικό ισχυρό τρόπο ώστε να ενδυναμώσουν τα δικαιώματά τους. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικές αρχές και οι διοικήσεις των σχολείων λογοδοτούν στα δικαστήρια για τις αποφάσεις τους και ενδέχεται να κληθούν να καταλείψουν τους διαθέσιμους πόρους με συγκεκριμένο τρόπο (Kay κ.ά., 2006). Στην Ελλάδα έχουμε τη λειτουργία ανεξάρτητων αρχών όπως ο Συνήγορος του Παιδιού και ο Συνήγορος του Πολίτη που συντάσσουν σχετικές γνωμοδοτήσεις. Αλλωστε στην Ελλάδα έχουν κατοχυρωθεί συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού», ενώ η παρέμβαση του κράτους στον χώρο της εκπαίδευσης εγγράφεται σε μια υπέρτατη θεσμικά προσπάθεια νομιμοποίησης του δικαιώματος των Α.Μ.Α. στην εκπαίδευση αλλά και στην εργασία (Ευσταθίου, 2010).

### **3.5. Η θεώρηση της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάληψη της ευθύνης για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία**

Αξίζει να τεθεί προοιμακά η εύστοχη επισήμανση του Βεργίδη ότι «δεν είναι χωρίς σημασία η υιοθέτηση του όρου μάθηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι μάλλον σπάνιες αναφορές στην εκπαίδευση. Το μανθάνειν είναι προσωπική διεργασία και μπορεί να θεωρηθεί ατομική υπόθεση. Η εξατομίκευση του τρόπου απόκτησης γνώσεων ή δεξιοτήτων αποσυνδέει το μανθάνειν από συγκεκριμένες συλλογικές διαδικασίες εκπαίδευσης, θεσμοθετημένες με ευθύνη της Πολιτείας» (Βεργίδης, 2007:357). Επομένως, η επιλογή της έννοιας της δια βίου μάθησης ίσως προοιωνίζεται την ανάληψη της ευθύνης από τα Α.Μ.Α., όμως αυτό χρήζει ενδελεχούς διερεύνησης. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης εξετάζονται υπό αυτό το πρίσμα οι τοποθετήσεις διαφόρων οργάνων και φορέων που ασχολούνται με ζητήματα των Α.Μ.Α.

Από την πλευρά του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καταγράφεται μια διχοστασία, καθώς από τη μια πλευρά τονίζεται «η ανάγκη για επένδυση σε αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα (επαγγελματικής) κατάρτισης και την προώθηση αυτών που είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013:20), αλλά από την άλλη πλευρά δηλώνεται ότι αυτά «δεν θα πρέπει μόνο να παρακολουθούνται και να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες, αλλά να βοηθούν στον μακροπρόθεσμο δημοσιονομικό και αναπτυξιακό σχεδιασμό» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013:21). Πάντως, το υψηλό ποσοστό που καταλαμβάνει η απασχολησιμότητα στις διαστάσεις της δια βίου μάθησης υποδηλώνει την μετατόπιση προς θέσεις που

υπογραμμίζουν την ατομική ευθύνη που φέρουν τα Α.Μ.Α. τόσο για τη μάθηση όσο και την εύρεση απασχόλησης. Η δια βίου μάθηση προϋποθέτει εγγενώς την αφομοίωση και την εσωτερίκευση προκαθορισμένων στάσεων και συμπεριφορών από το άτομο και για αυτό διευκολύνει τη μετάθεση της ευθύνης για τα όποια αποτελέσματα στο άτομο αντί του κράτους (Δημουλάς, 2007).

Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία εκφράζει την αντίθεσή της σε αυτή την πιθανή μετατόπιση τονίζοντας ότι «στο βαθμό που η Δια Βίου Μάθηση συμπορεύεται με την αντίληψη για μεταφορά της ευθύνης για την εκπαίδευση και την απασχόληση από την κοινωνία και το κράτος στο άτομο, [...] στο βαθμό που η «απασχολησιμότητα» νοείται όχι ως πραγματική βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου, αλλά ως δίαυλος μετατόπισης της ευθύνης για την ανεργία στο υποτιθέμενα μη επαρκώς εκπαιδευμένο άτομο, τότε μία τέτοια Δια Βίου Μάθηση βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με τα συμφέροντα των ατόμων με αναπηρία. Υπό αυτή την οπτική και με αυτό τον τρόπο νοούμενη η Δια Βίου Μάθηση αντιστρατεύεται την εξέλιξη που η κοινωνία έχει εδώ και αρκετά χρόνια κατακτήσει για τη σχέση κοινωνικού και ατομικού με την καταβολή τεράστιας προσπάθειας» (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2008: 29-30).

Στην προοπτική αυτής της μετάθεσης της ευθύνης από την Πολιτεία στα Α.Μ.Α., αλλάζει ριζικά και ο ρόλος του κράτους που μετατρέπεται σε απλό διαχειριστή των πλαισίων, στα οποία οι πολίτες κάνουν τις δικές τους ατομικές επιλογές, ώστε να προετοιμαστούν για την αυτοδυναμία τους. Έτσι, η δια βίου μάθηση γίνεται ένα σημαντικό μέσο με το οποίο η «κρίση του κράτους πρόνοιας» καθίσταται διαχειρίσιμη και η διαδικασία της θεσμικής αποδόμησης επιτυγχάνεται. Η Πρόκου σημειώνει ότι «στο αναδομημένο «μεταπρονοιακό» τοπίο, οι πολίτες μαθαίνουν πώς να γίνουν ένα διαφορετικό είδος πολιτών και η διά βίου μάθηση είναι ακριβώς το να μάθουν να ζουν χωρίς το κράτος πρόνοιας» (Πρόκου, 2007:183). Στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση κυριάρχησε η «κυβερνητική στρατηγική», στην οποία εξατομικεύεται η ευθύνη για μάθηση, με στόχο την ένταξη στην απασχόληση (Πρόκου, 2007). Έτσι, παραθεωρείται η έμφαση στον κεντρικό ορθολογιστικό σχεδιασμό και δίνεται έμφαση στην αυτορρύθμιση του ατόμου, που καλείται να λειτουργήσει στο πλαίσιο των κεντρικά καθορισμένων προτεραιοτήτων. Η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται λιγότερο από νόμους και διατάξεις και διαπνέεται περισσότερο από μια κυρίαρχη ιδεολογία, αυτή του οικονομισμού (Wielemans, 2000).

### **3.6. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα δια βίου μάθησης που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα**

Η λειτουργία των προαναφερθέντων κοινοτικών προγραμμάτων αποτέλεσε στην ουσία μια «ευρωπαϊκή ομπρέλα» δράσης με αξιόλογη αντισταθμιστική προοπτική. Ωστόσο καλλιεργήθηκαν υψηλές προσδοκίες στις ομάδες στόχους, οι οποίες δεν ευοδώθηκαν στον



αναμενόμενο βαθμό, εξαιτίας πολλών παραγόντων (έλλειψη προηγούμενης αξιολόγησης εμπειρίας, έλλειψη δικτύου ανταλλαγής και διάδοσης ιδεών και καινοτόμων δράσεων κ.λπ.) (Κατσανδρή, 2007). Στη Βουλή των Ελλήνων μάλιστα καταγράφηκε ομοφωνία στην περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων δια βίου μάθησης που εφαρμόστηκαν: «Όλοι ομολογήσατε ότι στην Ελλάδα ο θεσμός της διά βίου μάθησης αν και λειτουργεί εδώ και πολλά χρόνια είχε πενιχρά αποτελέσματα ανάλογα με τα χρήματα που δόθηκαν από το Α΄, το Β΄ και το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης» (Ρένταρη-Τέντε, 2010:109). Η απόσταση ανάμεσα στην επίσημη ρητορική και στην πραγματικότητα (Ferguson, 2008), στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα αποτυπώνεται εύγλωττα στο ακόλουθο χωρίο: «πολύ συχνά υπερτονίζεται ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης πέραν των πραγματικών διαστάσεων και δυνατοτήτων που έχει. Αμφισβητείται κατά πόσο, ως «μαγικό ραβδί», είναι σε θέση να προσφέρει λύσεις σε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων (εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.) τα οποία ωστόσο έχουν την προέλευσή τους σε ευρύτερα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα (Έκθεση ΕΣΑΜΕΑ, 2008: 25).

Στην Ελλάδα, στην περίοδο από το 2000 έως το 2006 εκπονήθηκαν και εφαρμόστηκαν προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από το Τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2000-2006). Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλά διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκαν τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υπάρχει μόνο μια σχετική έρευνα η οποία περιγράφει τον τρόπο υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων από τα Κέντρα Κατάρτισης (Έκθεση ΓΣΕΕ, χ.χ.). Πάντως, η αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων δεν ήταν υψηλή, όπως φαίνεται και από την παρακάτω διαπίστωση του τέως γενικού γραμματέα εκπαίδευσης ενηλίκων του υπουργείου Παιδείας: «Η χώρα μας μέχρι πρόσφατα παρουσίαζε θεσμικά, δομικά, λειτουργικά και χρηματοδοτικά προβλήματα με συνέπεια από πλευράς επιδόσεων να είναι ουραγός μεταξύ των εταίρων της στην Ε.Ε.» (Τσαμαδιάς, 2008:35). Και το ίδιο το υπουργείο κάνει μνεία στην περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν, αφού αναφέρει «ότι οι επιδόσεις της χώρας μας συγκριτικά με τον μέσο όρο της Ε.Ε. παραμένουν χαμηλές» (Υ.ΠΑΙ.Θ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Προγραμματικής Περιόδου 2007-2013, 2007: 63).

Για να λάβει ένα πρόγραμμα χρηματοδότηση από το επιχειρησιακό πρόγραμμα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (εφεξής Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) έπρεπε να διαθέτει δύο προϋποθέσεις: α) να εμπίπτουν οι δράσεις του στις προτεραιότητες που τέθηκαν από τους υπεύθυνους του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ και β) να διαφαίνεται η συνάφεια της ελληνικής δράσης με τις ευρωπαϊκές επιταγές. Μάλιστα, είχε δοθεί από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ υψηλή προτεραιότητα σε δράσεις άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και στην ισότιμη ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο

(Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006, 2003:47). Όμως, και το ίδιο το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ χρειαζόταν να αποδεικνύει με σχετικές ρήτρες την άμεση συνάφεια του με τις ακολουθούμενες ευρωπαϊκές πολιτικές. Όμως, η εξάρτηση της χρηματοδότησης των δράσεων από την κοινοτική χρηματοδότηση συντέλεσε στη δημιουργία, συντήρηση και αναπαραγωγή μιας λογικής και νοοτροπίας απορροφητικότητας και όχι προσαρμογής τους στις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας (Γεωργαράς, 2012).

Ως προς τη λήψη μέτρων για τα Α.Μ.Α., ενδεικτικά αναφέρεται ότι, μέχρι 30/06/03, ο αριθμός ανέργων καταρτιζομένων από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες που συμμετείχαν σε προγράμματα κατάρτισης πιστοποιημένων Κέντρων Κατάρτισης ανερχόταν σε ποσοστό 9,6% (έναντι στόχου 10%) του συνόλου των καταρτισθέντων μέχρι εκείνη την περίοδο (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006, 2003:65). Σε κάθε χρηματοδοτούμενη παρέμβαση από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. επιδιώχθηκε η βελτίωση των ευκαιριών κατάρτισης και απασχόλησης για άτομα με αναπηρίες και για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή πολιτικών που αίρουν τα εμπόδια στην πρόσβαση σε δομές και υπηρεσίες. Παρόλες τις προσπάθειες, η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα είναι μια από τις χαμηλότερες στην Ε.Ε.- 25 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Προγραμματικής Περιόδου 2007-2013, 2007:72), ενώ στην περίπτωση των Α.Μ.Α., ο βασικός σκοπός της μάθησης θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που βασίζονται κυρίως στην ικανότητα της μάθησης παρά στην επισώρευση της μάθησης (Carneiro και Draxler, 2008).

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT

Εν κατακλείδι, διαφαίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει «ελλείμματα» τόσο στο επίπεδο της επίσημης ρητορικής όσο και στις εφαρμοζόμενες επιμέρους πολιτικές που αφορούν τη δια βίου μάθηση των Α.Μ.Α., οι οποίες παραθεωρούν τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στην τυπική εκπαίδευση. Όμως, οι πολιτικές για την προώθηση της ενσωμάτωσης των Α.Μ.Α. αφορούν σε όλους τους τομείς, άρα και στη δια βίου μάθηση. Τέτοιες πολιτικές μπορούν να αποβούν περισσότερο αποτελεσματικές, όταν είναι πολυεπίπεδες και διατομεακές. Σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, οι διαμορφωτές πολιτικής από τους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας και των κοινωνικών δομών είναι αναγκαίο να συνεργαστούν στο σχεδιασμό πολιτικών και πλάνων που θα διευκολύνουν και θα στηρίξουν ενεργά μια διεπιστημονική προσέγγιση σε όλες τις φάσεις της δια βίου μάθησης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009:20-

21). Αυτή η πολυεπίπεδη διεπιστημονική, διατομεακή και διυπουργική προσέγγιση μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές λύσεις στην ενδυνάμωση της ποσοτικής και ποιοτικής συμμετοχής των Α.Μ.Α. στη δια βίου μάθηση. Προκειμένου να καταστεί πιο γλαφυρή η επισκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης στον χώρο της δια βίου μάθησης των Α.Μ.Α. προβήκαμε στην συνοπτική καταγραφή ορισμένων από τα βασικά αποτελέσματα της ανάλυσης των Δυνατών Σημείων, των Αδυναμιών, των Ευκαιριών και των Κινδύνων (SWOT) (Bakay, Kalem και Milan, 2010), όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα.

Δυνάμεις	Αδυναμίες
Προθυμία των Α.Μ.Α. για συμμετοχή στη δια βίου μάθηση	Διατύπωση μερικών επιφυλάξεων από το αναπηρικό κίνημα
Απαρέγκλιτη πολιτική βούληση για προώθηση της δια βίου μάθησης λόγω Ε.Ε.	Γραφειοκρατία
Εμπειρία από υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων	Οικονομική κρίση
Ευκαιρίες	Απειλές
Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση	Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα αναπηρίας
Μεγαλύτερη σύνδεση εκπαίδευσης με απασχόληση	Έλλειψη διατομεακής διεπιστημονικής συνεργασίας

Πίνακας. Βασικά αποτελέσματα της ανάλυσης των Δυνατών Σημείων, των Αδυναμιών, των Ευκαιριών και των Κινδύνων (SWOT)

## 5. ΠΗΓΕΣ

### 5.1. Ελληνόγλωσσες

- Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αμοιρίδης, Ι. (2008). Αγόρευση στη Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΚΔ' με θέμα: *Συζήτηση επί των άρθρων και του συνόλου του σχεδίου νόμου του Υ.ΠΑΙ.Π.Θ. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (σ.1225), 4.09.2008.
- Bakay, E., Kalem, G., και Milan, S. (2010). *Σχολική Διοίκηση μέσω Έργων* (Μτφ.Α.Μαντζουράνη). Αθήνα: Διώνικος, 108.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, ε' έκδοση (σ.268). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (2007). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής: στρατηγικές, στόχοι και προοπτικές. Στο Δ.Χατζηχαράλαμπος (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργαράς, Κ. (2012). Ο ελληνικός θεσμικός λόγος περί εκπαίδευσης ενηλίκων υπό το πρίσμα της δια

- βίου μάθησης την περίοδο 1996-2008, *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, 12.
- Δελλασουδάς, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δημουλάς, Κ. (2007). Δια βίου μάθηση και μισθωτή εργασία. Στο Δ.Χατζηχαράλαμπος (Επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σ.384). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). *Μελέτη: Δια βίου Μάθηση και Αναπηρία*. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με θέμα: *Ευκαιρίες, πρόσβαση και αλληλεγγύη: ένα νέο κοινωνικό όραμα για την Ευρώπη του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Βρυξέλλες 20.11.2007, COM(2007) 726.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με θέμα: *Πρόταση σχετικά με την κοινή έκθεση για την κοινωνική προστασία και την κοινωνική ένταξη*, Βρυξέλλες 13.02.2009, COM(2009) 58.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με θέμα: *Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού: ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για κοινωνική και εδαφική συνοχή*, Βρυξέλλες 16.12.2010, COM(2010) 758.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Σχέδιο της κοινής έκθεσης για την απασχόληση 2009/2010*, Βρυξέλλες 15.12.2009, COM(2009)674.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2002). Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: *Κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες*, Βρυξέλλες 7.10.2002, C241/17.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2002). Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: *Απασχόληση των κατηγοριών προτεραιότητας (Στρατηγική της Λισσαβόνας)*, Βρυξέλλες, 07.2007, C 256/18.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2010). Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: *Άτομα με Αναπηρία: Απασχόληση και σταδιακή εφαρμογή της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στην Ε.Ε. Στρατηγική της Λισσαβόνας μετά το 2010*, Βρυξέλλες 28.12.2010, C354, 8.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2011). Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: *Ευρωπαϊκή στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020: ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια*, Βρυξέλλες 22.12.2011, C376.

- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2013). Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: *Η κοινωνική διάσταση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης*, Βρυξέλλες 19.09.2013, C271, 5.
- Επιτροπή των Περιφερειών (2005). *Η κατάσταση των ατόμων με αναπηρία στη διευρυνόμενη Ευρωπαϊκή Ένωση: το ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης 2006-2007*, Βρυξέλλες 28.11.2005, COM(2005) 604, 4-5.
- Επιτροπή των Περιφερειών (2007). *Η κατάσταση των ατόμων με αναπηρία στη διευρυνόμενη Ευρωπαϊκή Ένωση: το ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης 2008-2009*, Βρυξέλλες 26.11.2007, COM(2007) 738.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Δια Βίου Καθοδήγηση (2014). *Γλωσσάρι Ευρωπαϊκού Δικτύου Πολιτικής για τη Δια Βίου Καθοδήγηση*, μετάφραση στην ελληνική γλώσσα: Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, επιμέλεια: Λένα Νικολάου, Αντρη Μαννούρη-Μακρή, Λευκωσία.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2010). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 18<sup>ης</sup> Μαΐου 2010 σχετικά με βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει: εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», Βρυξέλλες, C161.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2013). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 25<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2011 σχετικά με την κινητικότητα και την ένταξη ατόμων με αναπηρία και την ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020, C131.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Βασικές αρχές για την προαγωγή της ποιότητας στη συνεκπαίδευση-προτάσεις για τους διαμορφωτές πολιτικής*, (Μτφρ.Κ.Σπετσιώτου). Odense Δανίας: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Κατσανδρή, Α. (2006). Η λειτουργία της σύγχρονης εκπαίδευσης σε ένα δυναμικά διαμορφούμενο υπερεθνικό πλαίσιο. Στο Β.Χατζηθεοφορίδης, Ν.Γεωργιάδης και Π.Δεμίρογλου (Επιμ.), *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, 4-6 Νοεμβρίου, 2005. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Κατσανδρή, Α. (2006). Σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή-η συμβολή των νέων τεχνολογιών. Στο Α.Γιαλαμά, Ν.Τζιμόπουλος και Α.Χλωρίδου (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη* (σ. 553). Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 13-15 Μαΐου, 2005. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κατσανδρή, Α. (2007). *Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ένταξη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Η θεώρηση της Ευρώπης των 15 και η σχετική δράση κρατών μελών. Παράδειγμα διδακτικού σχεδιασμού φιλολογικού μαθήματος σε ένα ενταξιακό πλαίσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατσανδρή, Α. (2008). Διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της ειδικής αγωγής. Στο Π.Γεωργιάννης και Β.Λάγιος (Επιμ.), *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση, τοπική, μη τοπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 28-30 Νοεμβρίου 2008, Αθήνα. Πάτρα: Tyrocenter-Σαραντίδης.
- Κατσανδρή, Α. (2008). Διοικητικές και διδακτικές μεθοδεύσεις στη Β/θμια εκπαίδευση για την αποτελεσματικότερη σχολική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Π.Γεωργιάννης (Επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ.Α.Π.Θ.-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης* (σ.185). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Πατρών, 14-16 Μαρτίου, 2008, Πάτρα. Πάτρα: Tyrocenter-Σαραντίδης.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (χ.χ.). *Μελέτη αιτιών για το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Κόλλια-Τσαρούχα, Μ. (2008). Αγόρευση στη Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΗΚΓ' με θέμα: *Συζήτηση επί της αρχής του σχεδίου νόμου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, 3.09.2008.
- Κονιαβίτης, Θ. (2000). *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία* (σ.σ.479-480). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά* (σ.46). Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Χατζηχαλαράμπος (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σ.345). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. και Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα* (σ.20). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2008). Παιδαγωγικές διαστάσεις της δια βίου μάθησης: σχέση προγράμματος σπουδών,

- διδακτικών προσεγγίσεων και διεύρυνσης της συμμετοχής. Στο Ζ.Κορόμηλου, Δ.Μουζάκης, Β.Σωτηροπούλου, Ν.Τσέργας και Σ.Χανής (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή* (σ.73). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου., 31 Μαρτίου-2 Απριλίου, 2006-Βόλος. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Αθήνα: Εκδόσεις Κορυφή.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σ.274). Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 78, τ. Α', 14-03-2000.
- Νόμος 3879/2010 *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 163, τ. Α', 21-09-2010.
- Νόμος 3699/2008 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Φ.Ε.Κ. 199, τ. Α', 02-10-2008.
- Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2011). Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής επί του σχεδίου νόμου «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης», 9(11), 13-14.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (σ.σ.64-65). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Νέα Παιδεία*, 90, 94-95.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, ε' έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2(2), 183.
- Ράπτη, Ε. (2008). Αγόρευση στη Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΗΚΓ' με θέμα: *Συζήτηση επί της αρχής του σχεδίου νόμου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, 3.09.2008, 1158.
- Ρέλλος, Ν. (2008). Τυπική μάθηση ή Σχολικές μαθησιακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση. Στο Ζ.Κορόμηλου, Δ.Μουζάκης, Β.Σωτηροπούλου, Ν.Τσέργας και Σ.Χανής (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή* (σ. 79). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου, 2006, Βόλος. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα: Εκδ. Κορυφή.
- Ρένταρη-Τέντε, Μ. (2010). Αγόρευση στη Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΚΔ' με θέμα: *Συζήτηση επί των άρθρων και των τροπολογιών του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»*, 9.09.2010, 108.
- Τσαμαδιάς, Μ. (2008). Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση ενηλίκων. Στο Ζ.Κορόμηλου, Δ.Μουζάκης, Β.Σωτηροπούλου, Ν.Τσέργας και Σ.Χανής (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή* (σ. 79). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου, 2006, Βόλος. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα: Εκδ. Κορυφή.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2003). *Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006*. Αθήνα: Ένωση Εταιρειών Logotech Α.Ε., Διαδικασία Α.Ε., Προοπτική Α.Ε.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (2007). *Έκθεση εκ των Προτέρων Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Βελτίωση της Διοικητικής Ικανότητας της Δημόσιας Διοίκησης 2007-2013* (σ.57). Αθήνα.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και αναλυτικά προγράμματα για τα Α.μ.Ε.Ε.Α.* (σ.50). Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). Γηράσκω αεί διδασκόμενος. Σύνοψη επί κειμένου εργασίας, νομοσχέδιο για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, 30-6-2010, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Προγραμματικής Περιόδου 2007-2013: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα.
- Χριστοφιλοπούλου, Π. (2010). Αγόρευση στη Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΚΔ' με θέμα: *Συζήτηση επί των άρθρων και των τροπολογιών του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»*, 9.09.2010, 126.

## 5.2. Ξενόγλωσσες

- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21th century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 157.
- Chan, J. (2007). Between efficiency, capability and recognition: competing epistemes in global governance reforms. *Comparative Education*, 43(3), 373.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 113.
- Hingel, A. (2001). Education policies and European governance-contribution to the interservice groups on European governance. *European Journal for Education Law and Policy*, 5, 7.

- Kay, E., Tisdall, M., & Riddell, S. (2006). Policies on special needs education: competing strategies and discourses. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 376.
- Lindsay, G. (2004). 10<sup>th</sup> International CEDAR Conference Report, Widening participation: research, policy and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(3), 162.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 442.
- Raffo, C. (2006). Disadvantaged young people accessing the new urban economies of the post-industrial city. *Journal of Education of Policy, 21*(1), 92.
- Reindal, S. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 144-145.
- Wielemans, W. (2000). European educational policy on shifting sand? *European Journal for Education Law and Policy, 4*, 33.

# Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Η΄ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΟ ΘΕΣΜΟ

Θάλεια Χατζηγιάνογλου

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

## Περίληψη

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στηρίζεται σε μια φιλοσοφία που προϋποθέτει την αποδοχή της διαφορετικότητας και παροχή βοήθειας και υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο γενικό σχολείο, ώστε να μετέχουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο επί ίσους όρους με τους συμμαθητές τους. Με τη χρήση της ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης, 20 διευθυντές, οι οποίοι προωθούσαν την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη του Δημοτικού Σχολείου, μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους όσον αφορά στις αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή, ως απόρροια της ένταξης, στις στρατηγικές/τεχνικές ένταξης του διευθυντή, στον τρόπο που ο διευθυντής ορίζει τη σχολική επιτυχία για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και στις δυνατότητες βελτίωσης του θεσμού. Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων της συνέντευξης έδειξε ότι η αποτελεσματική ένταξη προϋποθέτει τη διεύρυνση του ρόλου του διευθυντή, σχετίζεται με την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, με την ικανότητα ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με γονείς, συναδέλφους, μαθητές/τριες, καθώς και με την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών ένταξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Διευθυντής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ένταξη.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη του σχολείου αποτελεί φλέγον ζήτημα σε πολλές χώρες, καθώς προϋποθέτει την αναμόρφωση του σχολείου, με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται κείριας σημασίας παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού (Keyes, et al., 1999), επειδή με την υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που παρέχει στον

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανότατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

εκπαιδευτικό αυξάνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου (Weaver, et.al., 2003). Ο

διευθυντής θα σχεδιάσει, θα διαχειριστεί και θα εφαρμόσει προγράμματα για το σύνολο των μαθητών (Ryan, 2006), θα αναπτύξει και θα αξιολογήσει τους τρόπους και τη διαδικασία ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Ambrose, 2004) και μπορεί να καλλιεργήσει ένα θετικό προς την ένταξη κλίμα στο σχολείο (Riehl, 2000).

Ειδικότερα, οι Heller και Firestone (1995) υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής επιτελεί 6 βασικές λειτουργίες, στο πλαίσιο του ρόλου του, όσον αφορά στην ένταξη: α) Μοιράζεται ένα κοινό όραμα για την εφαρμογή του θεσμού με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) αναζητά και εξευρίσκει πόρους για την υλοποίησή του, γ) ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών και δημιουργεί κίνητρα για την επίτευξη στόχων, δ) προβαίνει σε προσαρμογές, ώστε να διευκολυνθεί η εφαρμογή του θεσμού, ε) διαχειρίζεται προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την προσπάθεια υλοποίησης του θεσμού, στ) αποδίδει ευθύνες. Οι Dyal, Flynt, και Bennett-Walker (1996) υποστηρίζουν ότι, από ιστορική σκοπιά, οι διευθυντές διάκινται θετικά στη μερική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη, καθώς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχήμα απαιτεί μικρές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον και δεν επηρεάζει σημαντικά τη ζωή στη σχολική κοινότητα.

Νεότερες έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές υποστηρίζουν την ένταξη μαθητών που απαιτούν ελάχιστες προσαρμογές, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους ένταξη και να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές τους ανάγκες (Monahan et al., 1997). Άλλοι παράγοντες που φαίνονται να ευνοούν την θετική στάση του διευθυντή στην ένταξη είναι η επιμόρφωσή του σε θέματα ειδικής αγωγής (Weaver et al., 2003), καθώς και η ύπαρξη ενός ξεκάθαρα οράματος όσον αφορά στον τρόπο υλοποίησης του θεσμού (Ryan, 2006).

## 2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι στόχοι της έρευνας αποσκοπούσαν στο να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς διαμορφώνεται ο ρόλος του διευθυντή λόγω της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη σχολική τάξη;

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί ο διευθυντής, προκειμένου να ενισχυθεί ο θεσμός της ένταξης;

Πώς ορίζει ο διευθυντής τη σχολική επιτυχία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Ποιες αλλαγές, κατά την άποψη του διευθυντή, μπορούν να γίνουν στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθεί ο θεσμός της ένταξης;

### 2.1. Δείγμα και διαδικασία

Το δείγμα απαρτίστηκε από είκοσι διευθυντές (δεκαπέντε άνδρες και πέντε γυναίκες) της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης του Λεκανοπεδίου Αττικής, οι οποίοι προτάθηκαν από σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής. Η σκόπιμη επιλογή του δείγματος των διευθυντών υπαγορεύτηκε από την υπόθεση ότι η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί σε σχολεία, όπου ο διευθυντής διάκειται θετικά στην εφαρμογή της.

### 2.2. Μέσο συλλογής των δεδομένων

Η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιείχε τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων.

### 2.3. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στους κανόνες ανάλυσης περιεχομένου και ακολούθησε την εξής διαδικασία (Stempel, 1989):

1. Διαμόρφωση θεμάτων και υποκατηγοριών.
2. Κωδικοποίηση.
3. Αξιοπιστία.

Τα θέματα καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ η ενδεδειγμένη μελέτη και εξέταση των δεδομένων καθόρισε τις υποκατηγορίες.

Η κωδικοποίηση ξεκίνησε αφού δόθηκαν αναλυτικοί και σαφείς ορισμοί για κάθε θέμα και κάθε υποκατηγορία.

Η αξιοπιστία των ευρημάτων, ως προς την κωδικοποίηση ελέγχθηκε από δύο ελεγκτές: Μια δασκάλα ειδικής αγωγής και υποψήφια διδάκτορα καθώς και τη συγγραφέα.

Ο Πίνακας 1 απεικονίζει το βαθμό αξιοπιστίας για την κωδικοποίηση των δεδομένων που αφορούσαν τις θεματικές ενότητες. Η συμφωνία μεταξύ ελεγκτών/παρατηρητών κυμάνθηκε από 80% ως 100%, καθιστώντας την κατηγοριοποίηση αξιόπιστη (Kazdin, 2001).

Θεμ. Ενότητες	Εύρος
Αλλαγές στο ρόλο του Δ/ντή	80-90 %
Στρατηγικές ένταξης Δ/ντή	80-100 %
Ορισμός σχολικής επιτυχίας	83-87 %
Προτάσεις βελτίωσης	83-100 %

Πίνακας 1. Συμφωνία μεταξύ ελεγκτών/παρατηρητών: Θεματικές ενότητες

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 3.1. 1ο Ερευνητικό Ερώτημα (Οι αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή)

Η ανάλυση των δεδομένων για το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις αλλαγές στον ρόλο του διευθυντή, ως απόρροιας της ένταξης, έδειξε ότι ο διευθυντής λειτουργεί πρωτίστως ως εμπνευστής των μαθητών και των δασκάλων του σχολείου στις προσπάθειες και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η λειτουργία του διευθυντή ως διευκολυντή της επικοινωνίας των δασκάλων μεταξύ τους ή προς άλλα πρόσωπα και φορείς τόσο σε άτυπες όσο και σε τυπικές συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων και συζητήσεις στο σχολείο καθώς και ο ρόλος του ως οργανωτής προγραμμάτων που άπτονται της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, δέκα (50%) διευθυντές αναφέρθηκαν στη λειτουργία του διευθυντή ως εμπνευστή των εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ οκτώ (40%) διευθυντές εστίασαν στη λειτουργία του διευθυντή ως διευκολυντή της επικοινωνίας και οργανωτή προγραμμάτων που άπτονται της ειδικής αγωγής. Εξι (30%) διευθυντές αναφέρθηκαν στη λειτουργία του διευθυντή ως κατόχου παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης για τη σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων της μάθησης των μαθητών, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους δασκάλους τους και τους γονείς τους. Τέλος, τέσσερις (20%) διευθυντές αναφέρθηκαν στο ρόλο του διευθυντή ως συμβούλου σε θέματα υπηρεσιακά και νομοθετικά (π.χ. νομοθεσία ειδικής αγωγής).

Αλλαγές ρόλου Δ/ντή	Ποσοστά
Σύμβουλος (διοικητικά, νομοθετικά θέματα)	4 (20 %)
Διευκολυντής της επικοινωνίας	8 (40 %)
Κάτοχος παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης	6 (30 %)
Εμπνευστής Προγραμματιστής	10 (50 %)
	8 (40%)
N=20	

Πίνακας 2. Συχνότητες για τις αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή

Αξιοσημείωτη είναι η ανάλυση περιεχομένου/ποιοτική ανάλυση που έγινε για τις παραπάνω μεταβλητές. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότερες απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τις μεταβλητές της έρευνας.

Όσον αφορά στο ρόλο του Διευθυντή ως συμβούλου σε θέματα διοικητικά και νομοθετικά, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επιτυγχάνεται ως εξής:

Γνώση της νομοθεσίας που άπτεται θεμάτων ειδικής αγωγής.

Ενημέρωση των γονέων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες για τα δικαιώματα του παιδιού στο πλαίσιο του σχολείου.

Ενημέρωση των γονέων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη για νομοθετικά ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά στο ρόλο του *Διευθυντή ως διευκολυντή της επικοινωνίας*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επιτυγχάνεται ως εξής:

Συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Συνεργασία με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη.

Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής.

Συνεργασία με το σύμβουλο της ειδικής αγωγής.

Συνεργασία με ιατρο-παιδαγωγικές υπηρεσίες.

Για τον ρόλο του *Διευθυντή, ως κατόχου παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης* οι διευθυντές της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι προβαίνει στις παρακάτω ενέργειες:

Χρήση της διδακτικής του εμπειρίας, για παιδαγωγικά ζητήματα, που προκύπτουν από την ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη.

Παρακολούθηση σεμιναρίων που άπτονται της Ειδικής Αγωγής.

Χειρισμός «κρίσεων».

Όσον αφορά στο ρόλο του *Διευθυντή ως εμπυχωτή*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι προβαίνει στις παρακάτω ενέργειες:

Ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών.

Δημιουργία κινήτρων για βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (π.χ. παροχή συγχαρητήριων επιστολών για οργάνωση προγραμμάτων).

Ψυχολογική στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και των γονιών του.

Για τον ρόλο του *Διευθυντή ως προγραμματιστή*, ειπώθηκαν τα εξής:

Οργάνωση ενταξιακού προγράμματος παράλληλης στήριξης

Οργάνωση σχολής γονέων.

Οργάνωση ομιλιών από επαγγελματίες της ειδικής αγωγής.

### 3.2 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα (Στρατηγικές ένταξης του διευθυντή)

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και αγωγή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελεί τη σημαντικότερη ενταξιακή τεχνική που

χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Ακολουθούν οι τεχνικές που προάγουν την πρόοδο του παιδιού σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο και οι διδακτικές τεχνικές που αφορούν την πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε μαθησιακό επίπεδο.

Αναλυτικότερα, 15 (75%) διευθυντές ανέφεραν ότι η συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελεί σημαντική στρατηγική, η οποία προάγει την ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη. Επτά (35%) διευθυντές ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες που προάγουν την ψυχο-κοινωνική πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελούν μία επίσης σημαντική ενταξιακή τεχνική. Τέλος, οι τεχνικές που προάγουν τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αναφέρθηκαν από 4 (20%) διευθυντές.

Στρατηγικές ένταξης	Ποσοστά
Διδακτικές	4 (20 %)
Ψυχοκοινωνικές	7 (35 %)
Συνεργατικές	15 (75 %)
N=20	

Πίνακας 3. Συχνότητες για τη Μεταβλητή Στρατηγικές ένταξης

Αξιοσημείωτη είναι η ανάλυση περιεχομένου/ποιοτική ανάλυση που έγινε για τις παραπάνω μεταβλητές. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότερες απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τη μεταβλητή στρατηγικές ένταξης.

Σχετικά με τις *διδακτικές στρατηγικές*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επιτυγχάνονται ως εξής:

Με την οργάνωση ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη γενική τάξη.

Με την παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού στη γενική τάξη.

Σχετικά με τις *ψυχο-κοινωνικές δραστηριότητες*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επιτυγχάνονται με τους παρακάτω τρόπους:

Ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής.

Ανάθεση πρωτοβουλιών στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Παρέμβαση ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού.

Δημιουργία θετικού κλίματος /στάσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Σχετικά με τις *δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι υλοποιούνται με τους παρακάτω τρόπους:

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Συνεργασία με σχολικό σύμβουλο γενικής και ειδικής αγωγής.



Συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

### 3.3. 3ο Ερευνητικό Ερώτημα (Ορισμός της σχολικής επιτυχίας-Απόψεις διευθυντών)

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η πλειονότητα των διευθυντών ορίζει την σχολική επιτυχία για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ως ψυχο-κοινωνική πρόοδο, δηλαδή βελτίωση του παιδιού σε ψυχολογικό επίπεδο και στην κοινωνική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, δεκαπέντε (75%) διευθυντές όρισαν τη σχολική επιτυχία ως πρόοδο του παιδιού σε ψυχο-κοινωνικό επίπεδο, ενώ δέκα (50%) διευθυντές ως μαθησιακή πρόοδο, δηλαδή πρόοδο του παιδιού σε γνωστικό επίπεδο. Επισημαίνεται ότι αρκετοί διευθυντές όρισαν την σχολική επιτυχία ως μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πρόοδο ταυτόχρονα.

Ορισμός σχολικής επιτυχίας	Ποσοστά
Μαθησιακή πρόοδος	10 (50 %)
Ψυχο-κοινωνική πρόοδος	15 (75 %)

N=20

Πίνακας 4. Συχνότητες για τον Ορισμό της Σχολικής Επιτυχίας

Αξιοσημείωτη είναι η ανάλυση περιεχομένου/ποιοτική ανάλυση που έγινε για τις παραπάνω μεταβλητές. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότερες απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τις μεταβλητές μαθησιακή και ψυχο-κοινωνική πρόοδος.

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας *όρισαν τη μαθησιακή πρόοδο* για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ως εξής: Κατάκτηση των βασικών γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων.

Κάλυψη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό.

Επαρκής κάλυψη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά στην *ψυχο-κοινωνική πρόοδο* για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι διευθυντές έδωσαν τους παρακάτω ορισμούς: Ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους.

Αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον.

Μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς.

### 3.4. 4ο Ερευνητικό Ερώτημα (Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού)

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι οι δραστηριότητες που προάγουν την ψυχο-

κοινωνική και μαθησιακή πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελούν τη σημαντικότερη πρόταση βελτίωσης του θεσμού της ένταξης. Ακολουθούν οι δραστηριότητες που αφορούν στην οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αρκετά σημαντικές θεωρούνται οι δραστηριότητες που άπτονται της βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.

Αναλυτικότερα, 11 (55%) διευθυντές ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελούν σημαντική πρόταση βελτίωσης του θεσμού. Δέκα (50%) διευθυντές εστίασαν στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που βελτιώνουν την ψυχο-κοινωνική πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, ενώ οκτώ (40%) διευθυντές πρότειναν την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως δραστηριοτήτων που μπορούν να βελτιώσουν τον θεσμό. Τέλος, 4 (20%) διευθυντές ανέφεραν ότι αλλαγές στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μπορούν να βελτιώσουν την εφαρμογή του θεσμού.

Προτάσεις βελτίωσης	Ποσοστά
Διδακτικές	11 (55 %)
Ψυχο-κοινωνικές	10 (50 %)
Υλικοτεχνικές	4 (20 %)
Οργανωτικές	8 (40 %)

N=20

Πίνακας 5. Συχνότητες για τη Μεταβλητή Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της ένταξης

Αξιοσημείωτη είναι η ανάλυση περιεχομένου/ποιοτική ανάλυση που έγινε για τις παραπάνω μεταβλητές. Παρακάτω παρατίθενται οι σημαντικότερες απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τη μεταβλητή προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της ένταξης.

Σχετικά με τις *διδακτικές δραστηριότητες που μπορούν να βελτιώσουν την εφαρμογή του θεσμού*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επιτυγχάνονται με τους παρακάτω τρόπους:

Παρουσία δεύτερου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή ή την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη γενική τάξη.

Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Αξιοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με έντυπο και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας).

Σχετικά με τις *ψυχο-κοινωνικές δραστηριότητες*, οι διευθυντές προέβησαν στις ακόλουθες προτάσεις:

Παροχή περισσότερων ευκαιριών παρακολούθησης μαθημάτων στη γενική τάξη για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Συχνή ενθάρρυνση και ανταμοιβή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Μόνιμη παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο

Ενημέρωση μαθητών με τυπική ανάπτυξη για τη σημασία της ένταξης.

Συμβουλευτική γονέων.

Όσον αφορά στις προτάσεις για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, οι διευθυντές ανέφεραν τα εξής: Κατάλληλη κτιριακή υποδομή (π.χ. ράμπες για παιδιά με σωματικές αναπηρίες).

Εποπτικό υλικό για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (π.χ. ειδικά προγράμματα στον Η.Υ.).

Αύξηση των πόρων για την παιδεία.

Σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν στην οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι διευθυντές ανέφεραν τα εξής: Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή σεμιναρίων στην ειδική αγωγή.

Ενσωμάτωση πρακτικών ασκήσεων και μαθημάτων ειδικής αγωγής στα πανεπιστημιακά τμήματα.

Οργάνωση σχολών γονέων.

Οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων ένταξης, μέσω του Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι διευθυντές της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι η ένταξη απαιτεί την αναμόρφωση του σχολείου, γεγονός που συνεπάγεται και την αλλαγή στο ρόλο του διευθυντή, ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής δεν ασκεί έργο αποκλειστικά διοικητικό αλλά θα πρέπει να λειτουργεί και ως σύμβουλος σε ζητήματα εκπαιδευτικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά, διδακτικά και διαπροσωπικά. Ο διευθυντής, κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, έχει ενεργό ρόλο στην ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη, καθώς οργανώνει προγράμματα ένταξης, συνεργάζεται με όλους τους φορείς που μπορούν να προάγουν το θεσμό, υποστηρίζει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην εκτέλεση του έργου του. Η διεύρυνση του ρόλου του διευθυντή συνάδει με τις απόψεις εκπαιδευτικών σε προγενέστερες έρευνες. Συγκεκριμένα, οι Solomon, Schaps, Watson και Battis (1992) προσδιόρισαν τέσσερις λειτουργίες του διευθυντή που προάγουν την ένταξη: Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην άσκηση του έργου τους, ανάπτυξη σχέσεων ενδιαφέροντος και φροντίδας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, παροχή των κατάλληλων πόρων σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, ώστε να προαχθεί ο θεσμός της ένταξης και δημιουργία ενός προγράμματος διαχείρισης των μαθητών που άπτεται των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Ο διευθυντής, ως σύμβουλος σε ζητήματα διοικητικά και νομοθετικά που άπτονται της ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό και τους γονείς, σε ζητήματα που σχετίζονται με τα δικαιώματα και τις

υποχρεώσεις τους, στον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι βασικές δεξιότητες του διευθυντή που άπτονται της ειδικής αγωγής είναι α) η γνώση της νομοθεσίας της ειδικής αγωγής, β) η κατανόηση της διαδικασίας παραπομπής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο τμήμα ένταξης ή στο ειδικό σχολείο γ) και η κατανόηση της διαδικασίας εξεύρεσης πόρων για την υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Monteith, 1998).

Ο ρόλος του διευθυντή ως εμπνευστή του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού κατά την λήψη αποφάσεων που αφορούν στην διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση του μαθητή κ.ά. Πρόκειται για πρακτική που προσδίδει αυτονομία, δικαίωμα επιλογής και υπευθυνότητα στον εκπαιδευτικό (Ryan, 2006).

Ο ρόλος του διευθυντή, ως διευκολυντή της επικοινωνίας των δασκάλων μεταξύ τους ή προς άλλα πρόσωπα και φορείς τόσο σε άτυπες όσο και σε τυπικές συνελεύσεις και συζητήσεις στο σχολείο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Για παράδειγμα, οι έρευνες των Galis και Tanner (1995) καθώς και των Tanner, Linscott, και Galis (1996) έδειξαν ότι οι διευθυντές που δημιουργούν ισχυρά υποστηρικτικά δίκτυα μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και ευρύτερης κοινότητας μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή που προϋποθέτει η εφαρμογή της ένταξης. Οι Avramidis, Bayliss και Burden (2000) υποστηρίζουν ότι η επιτυχής ένταξη προϋποθέτει την ομαδική προσπάθεια και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντή για την επίτευξη κοινών στόχων. Στην έρευνα της Cole-Henderson (2000) οι διευθυντές υποστήριζαν ότι η υιοθέτηση κοινών στόχων και προσδοκιών από την ομάδα των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των μαθητών (γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές) οδηγεί στη βελτίωση της προόδου των μαθητών.

Ο διευθυντής ως κάτοχος παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης για τη σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων της μάθησης των μαθητών, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους δασκάλους τους και τους γονείς τους, αποτελεί σημαντική λειτουργία του ρόλου του διευθυντή. Οι έρευνες δείχνουν ότι η επιτυχής εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει την τεκμηριωμένη θέση του διευθυντή στην ικανότητα όλων των μαθητών για ακαδημαϊκή πρόοδο και την προσωπική του δέσμευση στην παροχή ενός εμπλουτισμένου αναλυτικού προγράμματος και μιας ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές» (Servatius, et al., 1992:269). Ο διευθυντής ως κάτοχος παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης μπορεί να παράσχει ενθάρρυνση και κίνητρα στους μαθητές, βελτιώνοντας τη μαθησιακή τους πρόοδο (Heller και Firestone, 1995· ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.-Π.Ι., 2009), να εμπλέκεται στη διδασκαλία και τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, να παρακολουθεί την εργασία του εκπαιδευτικού και να του παρέχει

καθοδήγηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη στην άσκηση του διδακτικού του έργου (Ryan, 2006).

Τέλος, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν στο ρόλο του διευθυντή ως οργανωτή προγραμμάτων που άπτονται της ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης λειτουργίας, ο διευθυντής οργανώνει ενταξιακά προγράμματα παράλληλης στήριξης για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αλλά και ειδικά προγράμματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης των γονέων και εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Οι έρευνες δείχνουν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή βελτιώνει την στάση των εκπαιδευτικών στην ένταξη και αποτελεί προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του διευθυντή σχετικά με την ένταξη (Monteith, 1998).

Όσον αφορά στις στρατηγικές ένταξης, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι η συνεργασία σχολείου, γονέων, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της ένταξης. Ο διευθυντής θα πρωτοστατήσει στη δημιουργία υποστηρικτικών για την ένταξη δικτύων που θα προσδιορίσουν σε μεγάλο βαθμό την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και θα βελτιώσουν τη μαθησιακή και ψυχο-κοινωνική τους πρόοδο, καθώς κατανοεί την ανάγκη για στενή επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντιλαμβάνεται την ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και επιβεβαίωση και επιθυμεί να συνεισφέρει σε στιγμές χαράς και ενθουσιασμού, όπως και σε στιγμές προβλημάτων και «κρίσεων» (Ryan, 2006). Συνεπώς, η ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας του διευθυντή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος ένταξης, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες η ικανότητα συνεργασίας διευθυντή, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού και μαθητών προσδιόριζε το μαθησιακό κλίμα του σχολείου και ευνοούσε την καλλιέργεια μιας θετικής προς την ένταξη ατμόσφαιρας (Servatius, Fellows και Kelly, 1992).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν οι διευθυντές της παρούσας έρευνας στην εφαρμογή ψυχο-κοινωνικών στρατηγικών ένταξης που αποσκοπούν στην ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευτικού, του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και της οικογένειάς του. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής υιοθετεί έναν διευρυμένο ρόλο, που ξεφεύγει από τα στενά διοικητικά πλαίσια καθώς στοχεύει στην ενθάρρυνση και στην αναγνώριση των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, στην υποστήριξη και εμπύχωση της οικογένειας του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αλλά και στη βελτίωση του παιδιού σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Την τελευταία επιτυγχάνει με την ανάθεση πρωτοβουλιών στο παιδί, την αποφυγή στιγματισμού του, την καλλιέργεια ενός θετικού προς την ένταξη κλίματος (π.χ. με ομιλίες στα παιδιά με τυπική

ανάπτυξη) και την παρέμβαση ειδικού προσωπικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής), όποτε αυτό καταστεί αναγκαίο.

Σημαντική θεωρείται από τους διευθυντές και η μαθησιακή πρόοδος του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Για την επίτευξή της, ο διευθυντής συν-διοργανώνει και συν-υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής και ειδικής αγωγής, την οικογένεια του παιδιού ή άλλους βοηθούς εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του διευθυντή φαίνεται να είναι κυρίως οργανωτικός και επικουρικός στην υιοθέτηση των ενταξιακών προγραμμάτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πρωτίστως θα αναλάβουν την υλοποίησή τους. Ωστόσο, η υποστήριξη του διευθυντή θεωρείται αναγκαία για την επιτυχή έκβασή τους, καθώς ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εξεύρεση των αναγκαίων πόρων και με την διδακτική του εμπειρία μπορεί να γίνει αρωγός στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Weaver et al., 2003).

Όσον αφορά στον ορισμό της σχολικής επιτυχίας για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι διευθυντές την όρισαν πρωτίστως ως ψυχο-κοινωνική πρόοδο, δηλαδή πρόοδο του παιδιού σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, εύρημα το οποίο συνάδει με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Center, et al., 1985). Για παράδειγμα, η έρευνα των Avissar, Reiter, και Leyser (2003), σε δείγμα 110 διευθυντών, έδειξε ότι οι διευθυντές ορίζουν τη σχολική επιτυχία για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ως πρόοδο σε κοινωνικό επίπεδο. Η έμφαση στην ψυχο-κοινωνική πρόοδο πιθανόν οφείλεται στο ότι ο διευθυντής ασχολείται πρωτίστως με ζητήματα που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών και δευτερευόντως με ζητήματα που αφορούν στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Όσον αφορά στις προτάσεις βελτίωσης του θεσμού, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες που προάγουν κυρίως τη μαθησιακή και ψυχο-κοινωνική πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Στο πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων προτείνουν την παρουσία δεύτερου εξειδικευμένου στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικού ή την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη γενική τάξη, με απώτερο στόχο την διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι προαναφερθείσες δραστηριότητες αποφέρουν σημαντικά οφέλη σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της γενικής τάξης, καθώς όλα τα παιδιά προοδεύουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο (Rice και Zigmond, 2000). Ιδιαίτερα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν την αυτο-εκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ παράλληλα βελτιώνουν και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τυπικής ανάπτυξης. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα αποδίδονται στη μικρότερη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών και στον επιπλέον χρόνο, προσοχή και εξατομικευμένη παροχή βοήθειας στα παιδιά που

αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Walther-Thomas, Brysant και Land, 1996).

Οι διευθυντές της παρούσας έρευνας προτείνουν επίσης την εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων μάθησης, με έμφαση στη χρήση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες έχουν αποδειχτεί ότι συντελούν στην βελτίωση της μαθησιακής προόδου των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Taylor και Chacksfield, 2005). Υπογραμμίζουν, επιπλέον, την σημασία της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, γεγονός που σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής προόδου των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Mastropieri και Scruggs, 1992).

Όσον αφορά στις ψυχο-κοινωνικές δραστηριότητες που προάγουν τον θεσμό, οι διευθυντές προτείνουν την παροχή περισσότερων ευκαιριών παρακολούθησης μαθημάτων στη γενική τάξη για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, δραστηριότητα που συνάδει με την εικόνα του διευθυντή που προάγει την ένταξη (Ambrose, 2004). Προτείνουν επιπλέον την μόνιμη παρουσία σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο, ώστε να υπάρχει η έγκαιρη παρέμβαση ειδικού, σε περιπτώσεις «κρίσεων» αλλά και για την υλοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής υποστήριξης εκπαιδευτικών, παιδιών και οικογένειας. Τέλος, προτείνουν δραστηριότητες που άπτονται της ψυχολογικής στήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, όπως αποφυγή στιγματισμού του παιδιού, ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών του, καθώς και ενημέρωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη για τη σημασία της ένταξης. Οι συγκεκριμένες τεχνικές ψυχολογικής στήριξης αποδεδειγμένα συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και βελτιώνουν την μαθησιακή του επίδοση (Marzano, Pickering, και Pollock, 2001).

Όσον αφορά στις υλικοτεχνικές δραστηριότητες που προάγουν την εφαρμογή του θεσμού, οι διευθυντές προτείνουν τη διαμόρφωση ενός φιλικού προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σχολικού περιβάλλοντος, με την χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού (π.χ. ειδικά βιβλία για παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης) ή κατάλληλης κτιριακής υποδομής (π.χ. ράμπες για τα άτομα με σωματικές αναπηρίες), γεγονός που προϋποθέτει την αύξηση των πόρων για την παιδεία (Weaver κ.ά., 2003).

Στο πλαίσιο των οργανωτικών δραστηριοτήτων, οι διευθυντές προτείνουν την εφαρμογή σχολών γονέων σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που άπτονται του τομέα της ειδικής αγωγής, σε προπτυχιακό (με την ένταξη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προπτυχιακών μαθημάτων Ειδικής Αγωγής), μεταπτυχιακό και ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο. Πρόκειται για δραστηριότητα που αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Opdal,

Wormnaes και Habayeb, 2001). Επιπλέον, τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών δείχνουν ότι η πληροφόρηση και η επιμόρφωση/κατάρτιση στην ειδική αγωγή, οδηγεί στη θετικότερη αντιμετώπιση του θεσμού της ένταξης και των προγραμμάτων υλοποίησής της (Jobe, Rust και Brissie, 1996), σε πιο επισταμένη ενασχόληση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Weaver et al, 2003) και σε βελτίωση της διδακτικής αρτιότητας του εκπαιδευτικού (Opdal, Wormnaes, και Habayeb, 2001). Η ενσωμάτωση πρακτικών ασκήσεων στην ειδική αγωγή αλλά και η ενσωμάτωση μαθημάτων ειδικής αγωγής στα πανεπιστημιακά τμήματα αποτελεί σημαντική ανάγκη των εκπαιδευτικών καθώς η κατάρτιση στα προπτυχιακά μαθήματα διδακτικής και παιδαγωγικής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να παράσχει στον εκπαιδευτικό τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (Ryan, 2006).

Τέλος, οι διευθυντές προτείνουν την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων ένταξης μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ώστε να υπάρχει συστηματική οργάνωση, εφαρμογή και αποτίμηση των σχετικών προγραμμάτων ένταξης, δραστηριότητα που αποτελεί πάγιο αίτημα των ειδικών του χώρου.

## 5. ΠΗΓΕΣ

- Ambrose, J. (2004). *Inquiries, inclusion and students with disabilities: Triumphs and delusions*. U.S.A.: Library of Congress.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Center, Y., Ward, J., Parmenter, T., & Nash, R. (1985). Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 3(3), 141-161.
- Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 5, 77-91.
- Dyal, A. B., Flynt, S. W., & Bennett-Walker, D. (1996). Schools and inclusion: Principals' perceptions. *The Clearing House*, 70(1), 32-35.
- Galis, S. A. και Tanner, C. K. (1995). Inclusion in elementary schools : A survey and policy analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15), 1-24.
- Heller, M. F., & Firestone, W. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-85.

- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117*(1), 148-153.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings*. Illinois: The Dorsey Press.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership. Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 203-237.
- Marzano, R. J., Pickering D., & Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1992). Science for students with disabilities. *Review of Educational Research, 62*(4), 377-411.
- Monahan, R. G., Marino, S. B., Miller, R., & Cronic, D. T. (1997). Rural teachers', administrators', and counselors' attitudes about inclusion (Report No. 021000). Greenwood, SC: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406099).
- Monteith, M. (1998). Sheffield Conferencing Project. In: J.Underwood & M.Monteith (Eds.), *Supporting the Wider Teaching Community: case studies in IT INSET*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency (Becta) and the Association for Information Technology in Teacher Education (ITTE).
- Opdal, L R., Wormnaes, S., & Habayeb, A. (2001): Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*, 143-62.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 190-197.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of the normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Servatius, J. D., Fellows, M., & Kelly, D. (1992). Preparing leaders for inclusive schools. In: R.A.Villa, J.S.Thousand, W.Stainback & S.Stainback (Eds.), *Restructuring for caring και effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* (p.p.267-283). London: Paul H. Brookes.
- Solomon, D., Schaps, E., Watson, M., & Battistich, V. (1992). Creating caring school and classroom communities for all students. In: R.Villa, J.Thousand, W.Stainback & S.Stainback (Eds.), *From restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (p.p.41-60). Baltimore, MD: Paul H.Brookes Publishing Co.
- Stempel, G. H. (1989). Content analysis. In: G.H.Stempel & B.H.Wesley (Eds.), *Research methods in mass communication* (p.p.122-131). New Jersey: Prentice Hall.
- Tanner, C. K., Linscott, J. V., & Galis, S. A. (1996). Inclusive education in the United States: Beliefs and practices among middle school principals and teachers. *Educational Policy Analysis Archives, 4*(19), 1-31.
- Taylor, N., & Chacksfield, J. (2005). *ICT for young people with SEN: A handbook for tutors*. London: David Fulton Publishers.
- Walther-Thomas, C., Brysant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education, 17*(4), 255-265.
- Weaver H. R., Landers, M. F., Stephens, T. M., & Joseph, E. A. (2003). *Administering special education programs: A practical guide for school leaders*. U.S.A.: Praeger Publishers.
- ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.- Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*, 4<sup>η</sup> έκδοση Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

# Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

**Κωνσταντίνος Καλέμης**  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Μαρία Γεωργοπούλου**  
Εκπαιδευτική Ερευνήτρια

**Νεφέλη Γκάτσου**  
Εκπαιδευτική Ερευνήτρια

## Περίληψη

Σύμφωνα με το εθνικό θεσμικό πλαίσιο, οι μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας νοητικής αναπηρίας, αισθητηριακών αναπηριών όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) και ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικών αναπηριών, με χρόνια προβλήματα υγείας, διαταραχών λόγου και ομιλίας, ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), διαταραχών ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (αυτιστικό φάσμα), ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, καθώς και πολλαπλών αναπηριών. Επίσης, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται οι περιπτώσεις με γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνεκπαιδευτούν μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Αναπηρία, κωφοί μαθητές, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη, συνεκπαίδευση.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές με αναπηρία θεωρούνται τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) και όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), κινητικές αναπηρίες, με χρόνια προβλήματα υγείας, με διαταραχές λόγου και ομιλίας, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμσία,

δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία), με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτιστικό φάσμα), με ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές, με πολλαπλές αναπηρίες, με σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά, με νοητικές ικανότητες και ταλέντα, που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της ζωής τους εμφανίζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες που τους δυσκολεύουν επίσης να συμμετέχουν στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη δια βίου μάθηση. (Α.Α.Μ.Δ. - American Association on Mental Deficiency, 1975· Νόμος 1566/1985, άρθρο 32· Κρουσταλάκης, 1998· Νόμος 2817/2000· άρθρο 2 Νόμος 3699/2008, άρθρο 3).

Η αναπηρία αναφέρεται σε λειτουργικές βλάβες εγγενείς ή επίκτητες και ενδεικτικά παρατίθενται παρακάτω περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας κάποιας μορφής αναπηρίας.

Οι περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αφορούν μία ομάδα διαταραχών που αποτελούν μαθησιακά εμπόδια στην απόκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής, προβλήματα στην αριθμηση, στην αντίληψη και στη σκέψη. Οι διαταραχές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι εγγενείς και ακολουθούν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Τα συχνότερα προβλήματα που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι στη συμπεριφορά, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην κοινωνική αλληλοαποδοχή. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες αναπηρίες, καθώς επίσης και με περιβαλλοντικές επιδράσεις. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες στην αντίληψη και στη δομή της σκέψης, με δευτερογενή εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς λόγω των συγκεκριμένων δυσκολιών.

Η μαθησιακή δυσκολία που παρουσιάζεται έχει συνέπεια σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ψυχολογικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές προεκτάσεις (Kirk, 1972).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής και όρασης, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι μία διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης που έχει στόχο την ενεργοποίηση των αισθητηριακών λειτουργιών σχολικής ετοιμότητας και των βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων.

Στους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) και όρασης (τυφλοί αμβλύωπες) εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης που στηρίζουν την προσβασιμότητα στη γνώση, χρησιμοποιώντας την ελληνική νοηματική γλώσσα, τη χειλεανάγνωση και τη μέθοδο μπράιγ (Braille) αντίστοιχα.

Το σύστημα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής περιλαμβάνει γενική αισθητηριακή αγωγή και εκπαίδευση, εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και κυρίως αγωγή για απόκτηση ικανότητας έκφρασης και ορθοφωνική εκπαίδευση σε περιπτώσεις βαρηκοΐας και κώφωσης ενώ το διδακτικό επίπεδο εφαρμόζεται με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, που ισχύει στη τάξη του γενικού σχολείου προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού.

## 2. ΟΡΙΣΜΟΙ: ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κρίνεται απαραίτητο να οριοθετηθεί το πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής και σε ποια παιδιά απευθύνεται. Οι ορισμοί για την αναπηρία και τον ανάπηρο ποικίλουν.

Ως ανάπηρο είναι το άτομο που υστερεί σε κάποια αίσθηση ή μέλος του σώματός του, εμφανές ή μη, με λειτουργική βλάβη, εγγενής ή επίκτητη. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρουσιάζει μια διαχρονική στάση εξέλιξης της κοινωνίας να βοηθήσει τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τις πρώτες κοινωνικές ομάδες παρατηρούνται φαινόμενα απόρριψης, ιδρυματοποίησης, περιθωριοποίησης, χριστιανικής αποδοχής και αγάπης, εξατομικεύσης και ένταξης, ισότητας και ισονομίας (Ποντίκης, 1989· Κρουσταλάκης, 1994· Πολυχρονοπούλου, 1995· Ε.Κ.Κ.Ε., 1996· Μιχαηλίδης, 2000).

Με τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται η επιστήμη η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και να αξιοποιήσει τις ικανότητές του κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να αποκτήσει την ικανότητα αναζήτησης και κριτικού ελέγχου των πληροφοριών, που δέχεται με τη μορφή ερεθισμάτων από το περιβάλλον του.

Παράλληλα προς τη γενική εκπαίδευση και παιδεία που παρέχεται σε όλα τα παιδιά, στους μαθητές κάθε ηλικίας, λειτουργούν και εφαρμόζονται προγράμματα ειδικής αγωγής<sup>34</sup> και εκπαίδευσης, σε διάφορους τύπους

εκπαίδευσης και σχεδιάζεται και αναπτύσσεται για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης που επηρεάζουν τις διαδικασίες της σχολικής και κοινωνικής τους προσαρμογής. Είναι εύλογο η αναπηρία να επηρεάζει ή να παρεμποδίζει τη γενική τους ανάπτυξη, την εκπαίδευση και τη σχολική τους φοίτηση, τις επαγγελματικές τους επιλογές και απασχολήσεις και την όλη κοινωνική τους ζωή.

Κατά συνέπεια, για τις περιπτώσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών απαιτείται τροποποίηση των κοινών σχολικών προγραμμάτων και της όλης διδακτικής μεθοδολογίας και προγραμματισμός άλλων ειδικών παιδευτικών λειτουργιών, που θα υποβοηθήσουν τη γενική ανάπτυξη των ικανοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά αυτά. Στο σημείο αυτό, θεωρείται ότι εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, μέσα στην σχολική τάξη, μέσα σε τμήματα ένταξης, σε αυτοτελείς μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και ορισμένες φορές, όταν κρίνεται απαραίτητο, παρέχεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο σπίτι.

Ο όρος συνεκπαίδευση (inclusive education) δηλώνει αφενός μεν την τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου την ενεργητική συμμετοχή του τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στις άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής, με απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητές του. Με τον όρο αναπηρία αποδίδεται η νοητική αναπηρία, τα σοβαρά αισθητηριακά προβλήματα (όρασης ή ακοής), τα σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελλείμματα, οι ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία), οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (διαταραχές αυτιστικού φάσματος) και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης το ίδιο το άτομο νιώθει χρήσιμο και επαυξάνεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησής του αλλά και η κοινωνία συνειδητοποιεί τη συνεισφορά του και το αποδέχεται ως ισότιμο μέλος της. Η αρχή της συνεκπαίδευσης αποτελεί τη σύγχρονη τάση εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

Προκειμένου η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες να είναι επιτυχής, είναι απαραίτητο να καλύπτονται ταυτόχρονα και οι τρεις διαστάσεις της ένταξης και ενσωμάτωσης τους στις γενικές σχολικές τάξεις, δηλαδή τη φυσική παρουσία του παιδιού στην τάξη και συνύπαρξη με τους συμμαθητές του (χωροταξική ενσωμάτωση). Η φυσική παρουσία προϋποθέτει μεταξύ άλλων ότι οι σχολικοί χώροι είναι προσβάσιμοι στους μαθητές με αναπηρίες, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων αλληλεπίδρασης (κοινωνική ενσωμάτωση) που περιλαμβάνει δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρίες και την παροχή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων (διδακτική ενσωμάτωση) κατά την οποία το παιδί με αναπηρία εκπαιδεύεται στη γενική τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές, με ή

<sup>34</sup> Σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η παροχή βοήθειας, υποστήριξης και βελτίωσης της σωματικής, συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης, την επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική τους ένταξη και επανένταξη των παιδιών με αναπηρίες.

χωρίς παράλληλη στήριξη (Πολυχρονοπούλου, 1995<sup>1</sup> Μιχαηλίδης, 2001).

Παρόλο που τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζονται ευρύτατα, η εφαρμογή της προσκρούει σε άδηλες αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των ατόμων με αναπηρία.

Συγκεκριμένα επισημαίνουμε πως, εκτός από τις συνηθισμένες περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία ή κάποιες ελαφρότερες μορφές δυσλειτουργίας στο σωματικό τομέα (παιδιά τυφλά, κωφά, με άλλες αισθητηριακές λειτουργίες ή με πολλαπλές αναπηρίες), υπάρχουν περιπτώσεις με εγκεφαλικές δυσλειτουργίες ή με ορθοπεδικές αναπηρίες, άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας, παιδιά με πνευματική καθυστέρηση ή υπεροχή, με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, παιδιά με ψυχικές ασθένειες ή με διαταραχές του λόγου, καθώς επίσης και ορισμένες άλλες περιπτώσεις κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών διαταραχών που ενσωματώνονται στον κύκλο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και εκεί αντιμετωπίζονται πιο συστηματικά.

Επίσης, σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σήμερα είναι και η ολιστική προσέγγιση της συμπεριφοράς του παιδιού και η παροχή σ' αυτό μιας εκπαιδευτικής βοήθειας, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί και επανενταχθεί κοινωνικά και επαγγελματικά.

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα πλαίσιο διεπιστημονικότητας με στόχο υλοποίησης των προγραμμάτων διαφοροδιάγνωσης, δηλαδή της διαγνωστικής διαδικασίας που αποκλείονται καταστάσεις με παρόμοια συμπτώματα, με στόχο την καταλληλότερη διάγνωση, καθώς επίσης και τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και εφαρμογή των εξατομικευμένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σε κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες. Σ' αυτό το διεπιστημονικό πλαίσιο επιχειρείται μία πολυδιάστατη – διεπιστημονική προσέγγιση των παιδιών με αναπηρίες, που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά εμπόδια στη ζωή και τη συμπεριφορά του και αντίστοιχα διαφορετικές προσωπικές ανάγκες.

Μέσα στις σχολικές μονάδες με τη βοήθεια της ειδικής διαγνωστικής επιτροπής αξιολόγησης που λειτουργεί (Ν.3699/2008, άρθρο 4) γίνεται εκτίμηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δηλαδή συστηματική παρατήρηση για τη συλλογή των δεδομένων που με την κατάλληλη επεξεργασία θα οριστεί η φύση και η πιθανή αιτία των προβλημάτων του μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια με την γνωμάτευση του κέντρου διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης, θα πραγματοποιηθεί ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης υποστηρίζονται από υπηρεσίες ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για να γίνει καλύτερη προσέγγιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, έτσι μέσα στα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχονται γνώσεις, δεξιότητες και αξίες για την ένταξη ή επανένταξη τους στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης, με εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης κατάλληλα για τις δικές τους νοητικές προσλαμβάνουσες (Η.Π.Α, Ν. 94-142/1985<sup>2</sup> Ελλάδα, Ν.3699/2008).

Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, γιατί επιτυγχάνεται συνδιδασκαλία, συνεργασία αλληλεπίδρασης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προωθεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για αλληλοποδοχή και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης γίνεται μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, σχολικούς νοσηλευτές, φυσιοθεραπευτές, και στον τομέα της ημερήσιας φροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης συμμετέχει το ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκεται σε ένα εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι», και μεταμορφώνεται, γιατί παρατηρείται μια διαφωνία ανάμεσα στις θεσμικές αλλαγές και στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπου μέσα από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναδύονται συγκρουσιακές τάσεις, που προσβάλλουν τα περιφερειακά στοιχεία (σχήματα) της αναπαράστασης και είναι δυνατόν φτάνουν μέχρι εκείνα τα στοιχεία που οργανώνουν και δομούν τον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης με αποτέλεσμα τις μελλοντικές τροποποιήσεις στο πλαίσιο ενδοατομικών και διατομικών συγκρούσεων (Flament, 1989).

Η προσπάθεια εφαρμογής μοντέλων συνεκπαίδευσης μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου θα πρέπει να στραφεί προς τους παράγοντες εκείνους που βρίσκονται σε τέσσερις βασικούς άξονες-πλαίσια: i) του σχολικού πλαισίου, ii) του οικογενειακού και της τοπικής κοινωνίας, iii) του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και iv) της θεσμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με την εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης και με την προσπάθεια σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα παιδιά ως αυριανοί ενήλικες θα ζήσουν μέσα σε μια κοινωνία, επομένως ο χώρος της γενικής εκπαίδευσης είναι ο φυσικός χώρος των παιδιών, όπου αρχίζει η κοινωνικοποίηση του κάθε παιδιού, μέσα από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, δηλαδή στην παιδοκεντρικότητα της κάθε σχολικής μονάδας.

Η φύση της κοινωνίας, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελούν βασικούς παράγοντες. Η παραδοσιακή παιδαγωγική άποψη ήθελε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες να κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το πρόβλημά τους -το



εμπόδιό τους- και στη συνέχεια να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα διδασκαλίας, σε ξεχωριστούς χώρους μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η άποψη έχει αλλάξει κι έχει αντικατασταθεί με την εναλλακτική ιδέα, που βλέπει οι μαθησιακές δυσκολίες ορισμένων μαθητών να δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

### 3. ΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΑΕΕ

Με την εφαρμογή των διαδικασιών της ΑΕΕ και την ανάλυση δεικτών σχετικά με τη σχολική φοίτηση, τη σχολική διαρροή αλλά και την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου ισότιμα σε όλους τους μαθητές, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το κατά πόσο αυτό είναι όχι μόνο εφικτό αλλά και πρακτέο στη σχολική καθημερινότητα. Ενδεικτικές ερωτήσεις ήταν:

- Πώς εντάσσονται στη σχολική σας μονάδα μαθητές με αναγνωρισμένες εκπαιδευτικές αδυναμίες;
- Εφαρμόζεται στο σχολείο σας πρόγραμμα συνδιδασκαλίας;
- Υπάρχει ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό;

Ο σκοπός και ο στόχος ήταν να ελεγχθεί το κατά πόσο υπάρχει ελεύθερη επιλογή των τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας και αν υπάρχει η δυνατότητα για ατομική διδασκαλία. Από την έρευνά μας έγινε φανερό το γεγονός ότι θα πρέπει να δοθεί από την πλευρά της Υπηρεσίας προσοχή ώστε τα άτομα που στελεχώνουν τις αντίστοιχες μονάδες να έχουν ένα ελάχιστο ποσοστό γνώσης του αντικειμένου και το μάθημα να γίνεται δημιουργικό και ευχάριστο και όχι να περιορίζεται σε φύλαξη. Να εφαρμοστούν καλές πρακτικές στην σχολική ένταξη των μαθητών αυτών που ίσως να στερούνται κάποιας δυνατότητας στα μαθήματα, αλλά έχουν πολλαπλάσιες στην δημιουργικότητα.

Με την συνεκπαίδευση, σε κάθε σχολική τάξη διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό μαθητές πολλαπλών μαθησιακών δυνατοτήτων. Με την εισαγωγή των διαδικασιών της ΑΕΕ στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, έγινε πλέον πιο εμφανής ο λόγος να εξεταστούν όλες εκείνες οι παράμετροι που αφορούν τους μαθητές με διάφορα μαθησιακά προβλήματα, τα οποία έχουν διαγνωσθεί από εγκεκριμένους φορείς. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο ζητήσαμε να δούμε είναι κατά πόσο οι μαθητές που εμπίπτουν στις κατηγορίες του νόμου λαμβάνουν την αντίστοιχη παιδαγωγική, εκπαιδευτική, και κοινωνική αντιμετώπιση μέσα στη σχολική τάξη.

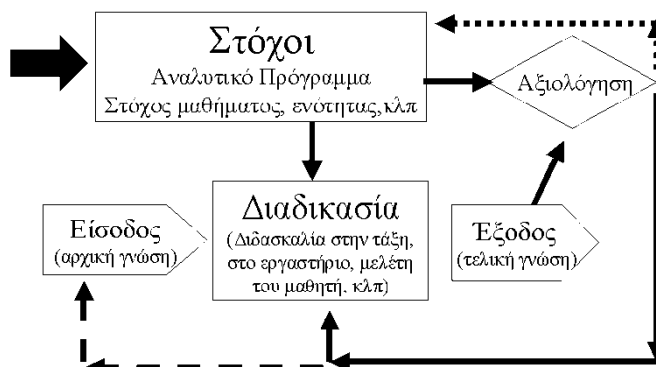
Η σχολική επίδοση και η πρόοδος των μαθητών απεικονίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται ως ένα βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Με τον συγκεκριμένο δείκτη επιχειρείται η διαπίστωση των επιτευγμάτων και της πρόοδου των μαθητών. Συνεκτιμώνται παράμετροι που επηρεάζουν τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών, καθώς και πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων και την ενίσχυση της πρόοδου των μαθητών από την πλευρά του σχολείου.

Επισημαίνονται οι καλές πρακτικές του σχολείου και εντοπίζονται ελλείψεις και αδυναμίες. Ειδικό ενδιαφέρον

έχει η συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που αφορούν τον συγκεκριμένο δείκτη σε σχέση με άλλους δείκτες, όπως ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών. Εξετάζεται επίσης η πιθανή σύνδεση του δείκτη με την ανάπτυξη σχεδίων δράσης στη σχολική μονάδα. Ως ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας θεωρήθηκαν τα παρακάτω:

- Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών
- Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους
- Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Η αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να λυθεί στο επίπεδο του κάθε μαθητή στο πλαίσιο του τμήματος που φοιτά, της τάξης του, και του σχολείου του γενικότερα. Συνεπώς, θα υπάρξει μεγάλη ποικιλία λύσεων οι οποίες δεν μπορεί να συγκριθούν μεταξύ τους. Γι' αυτό και το νομικό πλαίσιο είναι ελαστικό. Ας μη ξεχνάμε ότι τα μαθήματα που διδάσκουμε δεν είναι τα μοναδικά στο σχολείο ούτε τα πλέον σημαντικά, αλλά να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι υπάρχουν και άλλα μαθήματα τα οποία συμβάλλουν στην μόρφωση και στην παιδεία των μαθητών. Ας μην ξεχνάμε ότι η ενεργός συμμετοχή στην σχολική ζωή, ανεξάρτητα από την επίτευξη των γνωστικών στόχων, συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την ψυχική, κοινωνική, και πολιτιστική τους ανάπτυξη. Σημαντική κρίνεται η τακτική ενημέρωση των γονέων των μαθητών σχετικά με την πρόοδο και την επίδοσή τους στα μαθήματα.



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών (Ελεύθερη απεικόνιση της συγγραφικής ομάδας)

Από τη διεθνή βιβλιογραφία παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά της καθοριστικής λειτουργίας της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τον Black (2003):

- Μαθητές που πείστηκαν μέσα από την ανατροφοδότησή τους ότι η αξιολόγηση «σε βοηθά στη μάθησή σου» έμαθαν περισσότερα από

ότι άλλοι που κατανόησαν την αξιολόγηση ως «τα αποτελέσματά σου μας λένε πόσο έξυπνος είσαι και τι βαθμούς θα πάρεις στο μέλλον». Οι διαφορές αυτές είναι σημαντικότερες σε παιδιά με χαμηλές επιδόσεις (Newman και Schwager, 1995).

- Μαθητές στους οποίους η ανατροφοδότηση γίνεται κυρίως μέσω των βαθμών, τείνουν να αντιλαμβάνονται τους βαθμούς ως ένα τρόπο να συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους. Σε αυτούς που η ανατροφοδότηση έγινε μέσω εξειδικευμένων σχολίων και οδηγιών, αυτοί θεωρούν ότι βοηθήθηκαν για να βελτιωθούν σε συγκεκριμένα θέματα. Η δεύτερη ομάδα μαθητών είχε τελικά καλύτερα αποτελέσματα από την πρώτη (Butler, 1987).
- Σε ένα ανταγωνιστικό σύστημα, οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων αποδίδουν την επίδοσή τους σε «έλλειψη ικανότητας», ενώ οι μαθητές υψηλών επιδόσεων αποδίδουν την επίδοσή τους στην «προσπάθεια που καταβάλλουν». Σε ένα σύστημα με προσδιορισμένα τα έργα αξιολόγησης, όλοι αποδίδουν την επίδοσή τους στην προσπάθεια που καταβάλλουν και η μάθηση βελτιώνεται, ειδικότερα μεταξύ των μαθητών της με χαμηλές επιδόσεις (Craven, Marsh και Debus 1991).

Η εκτενής επισκόπηση της έρευνας για τις επιδράσεις της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης των μαθητών για τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, δείχνει ότι αυτή αποφέρει βελτίωση της επίδοσης σε ποσοστό 60% των μελετών που εξετάστηκαν. Στις περιπτώσεις όπου δεν παρατηρήθηκε βελτίωση, η ανατροφοδότηση των μαθητών ήταν απλά και μόνο βαθμοί ή μονολεκτικές κρίσεις και γενικότερα στοιχεία που δεν προσδιόριζαν το πώς μπορούσαν να βελτιωθούν οι αποδέκτες.

#### 4. ΕΡΕΥΝΑ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, πραγματοποιήσαμε μια σειρά από συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι λόγω απόστασης δεν μπόρεσαν να συμπληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, αλλά και σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι προτίμησαν την συνέντευξη από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τηρήθηκαν με ακρίβεια όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα έδιναν μια εγγυρότητα στο τελικό αποτέλεσμα, όπως η ίδια χρονική διάρκεια, το ίδιο ποσοστό και είδος των ερωτήσεων ενώ τηρήθηκε και το ίδιο χρονικό περιθώριο στις απαντήσεις των συναδέλφων. Στον Πίνακα 1 και λόγω του περιορισμένου χώρου θα παραθέσουμε την πιο αντιπροσωπευτική από τις συνεντεύξεις σχετικά με την φοίτηση βαρήκοης μαθήτριας στην Ε΄ τάξη σχολικής μονάδας της Ανατολικής Αττικής, η οποία πέρα από το ζήτημα της κώφωσης είχε και διάγνωση με κινητικά αλλά και προβλήματα όρασης.

Σχολείο	1 <sup>ο</sup> 12/Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΑΦΗΝΑΣ
Όνομα Εκπαιδευτικού	Σ.Χ. Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Ειδικότητα	ΠΕ 70 Δασκάλων
Ημερομηνία Συνέντευξης	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 21 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2014
Ώρα έναρξης	10:05
Ώρα λήξης	10:43
Διάρκεια συνέντευξης	38΄
Χώρος διεξαγωγής	ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Πίνακας 1. Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

#### 4.1. Στοιχεία Συνέντευξης

Η συνέντευξη που ακολουθεί δόθηκε την Παρασκευή, 21/02/2014 από τον κ. Σ.Χ. ο οποίος υπηρετεί ως διευθυντής στην σχολική μονάδα. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> 12/Θ Δημοτικό Σχολείο Ραφήνας και είχε διάρκεια 38 λεπτών. Η συνέντευξη έγινε μέσα στα πλαίσια μιας έρευνας η οποία εστιζόταν στην δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτ/θμιας Εκπ/σης να εντάξουν στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης, μαθητές με σημαντικά προβλήματα όρασης, κινητικά ή κώφωσης, χρησιμοποιώντας εργαλεία και εναλλακτικές μορφές διδακτικής μεθοδολογίας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- 1) Με ποιους τρόπους μπορούν τα παιδιά να μάθουν αποτελεσματικά σήμερα; (Ειδικό βάρος δόθηκε σε μαθητές με σημαντικά μαθησιακά προβλήματα τα οποία έχουν όμως διαγνωσθεί).
- 2) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην χρήση των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και μάθηση; (Εμφαση δόθηκε στο μείζον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).
- 3) Πώς εντάσσονται στη σχολική σας μονάδα μαθητές με αναγνωρισμένες εκπαιδευτικές αδυναμίες όπως η κώφωση;
- 4) Εφαρμόζεται στο σχολείο σας πρόγραμμα συνδιδασκαλίας;
- 5) Υπάρχει ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό;
- 6) Συνδυάζονται τα νέα σχολικά εγχειρίδια με την εναλλακτική αυτή διδακτική προσέγγιση; Ειδικό βάρος δόθηκε στην αντιμετώπιση μαθητών με EMA<sup>35</sup>

#### 4.2. Τα ευρήματα της συνέντευξης

Είναι πολλές και διαφορετικές οι απόψεις αλλά και οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για το θέμα αυτό. Η βιβλιογραφική έρευνα είναι εκτενής και κάθε

<sup>35</sup> EMA: αναφερόμαστε σε μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής. Ειδικά στη σχολική μονάδα που λάβαμε την συνέντευξη, φοιτούν δύο μαθητές με προβλήματα ακοής, οπότε η συνέντευξη μας εστίασε μόνο στους μαθητές αυτούς.

λίγο νέα στοιχεία έρχονται να προσθέσουν κάτι νέο στο χώρο αυτό. Επιγραμματικά, πάντα, οι τρόποι που μαθαίνει ο μαθητής με αποτελεσματικό τρόπο πρέπει να είναι βιωματικός, ρεαλιστικός, κοντά στις πραγματικές συνθήκες της καθημερινής του ζωής και όλα αυτά να δίνονται με τρόπο απλό και κατανοητό από τον ίδιο τον μαθητή.

Πολλές και χαρακτηριστικές οι απαντήσεις που δόθηκαν από τον Δ/ντή του σχολείου: «Πιστεύω ότι οι συνάδελφοι σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους... Εμείς εδώ αυτό το κάναμε για την Μ.» και «Μετά αρχίσαμε να γράφουμε πιο πολύ από να μιλάμε όπου μπορούσαμε... ώστε η Μ. Να μην νοιώθει σαν χαμένη». Ακόμα «...μαζί με την μαμά της φτιάχνε με τη συνάδελφο των εικαστικών μάσκες που και καλά έκλειναν το πεδίο στα μάτια ώστε να καταλάβουν οι άλλοι μαθητές όχι μόνο τον αγώνα και την θέληση της Μ...» και επίσης «Εδώ λοιπόν... πες μου... ποιος επιμορφωτής και σε ποιο σεμινάριο θα τα πει αυτά;» που τονίζει και πάλι το μείζον θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών «Ποια επιμόρφωση θα σου κάνει ο κάθε άσχετος που έχει ακούσει για προβλήματα σαν της Μ. αλλά ποτέ του δεν τα αντιμετώπισε στην τάξη μέσα;» και καταλήγει στο: «Άστα λοιπόν...»

Πολύ εντυπωσιακή ήταν η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στην ένταξη της μαθήτριας του σχολείου που αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα όρασης αλλά και ακοής, χωρίς να υπάρχει αντίστοιχης ειδικότητας εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα. Μας αναφέρθηκε η άριστη συνεργασία των γονέων και των συναδέλφων ειδικοτήτων, οι οποίοι σχεδίασαν μάσκες που φορούσαν στο σχολείο, δίνοντας σε κάθε μαθητή την εικόνα που μπορούσε να βλέπει η συμμαθήτριά τους ενώ έφτιαζαν και ακουστικά τα οποία τους «άφηναν» να ακούνε το ίδιο με την συμμαθήτριά τους.

Επίσης ο δάσκαλος της τάξης, φορώντας και ο ίδιος τα ίδια με τους μαθητές του, προσάρμοζε την φωνή, τις κινήσεις και γενικά όλο το μάθημά του στις αντιληπτικές δυνατότητες της μαθήτριας. Να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν έχει καμία αντίστοιχη επιμόρφωση στο τομέα αυτό.

Τα αποτελέσματα ήταν απίστευτα, η μαθήτρια ξεπέρασε κάθε δισταγμό και ανέπτυξε το ταλέντο της στη μουσική (παίζει πιάνο), έδινε το παρόν σε κάθε σχολική γιορτή και το πείσμα της για μάθηση έγινε κίνητρο για τους συμμαθητές της. Το ότι είναι η σημαιοφόρος στην επόμενη σχολική χρονιά δείχνει πολλά.

Το πιο εμφανές κοινό σημείο είναι αυτό σχετικά με την επιμόρφωση των δασκάλων. Ανεξαρτήτως όμως των δυσκολιών της ενσωμάτωσης, ο εξοπλισμός των σχολείων, η επιμόρφωση των δασκάλων με επιδοτούμενα σεμινάρια, η θεσμική μορφή που παίρνει αυτή η εισαγωγή και ενσωμάτωση, γίνονται αντιληπτά από το σύνολο των ερωτώμενων, ως μέρος του γενικότερου σχεδιασμού και της υλοποίησης που συνεπάγεται η εφαρμογή των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφέρουν με έντονο τρόπο την ανυπαρξία ουσιαστικής μορφής επιμόρφωσης, αλλά επίσης τονίζουν και το γεγονός ότι η επιμόρφωση θα είναι υποχρεωτική

σε όσους εκπαιδευτικούς αξιολογηθούν ως χαμηλά επαρκείς. Πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθεί μια αρνητική εικόνα στην ήδη υπάρχουσα σχετικά με την επιμόρφωση. Τότε θα μπορεί να ταυτιστεί και με την έννοια της τιμωρίας.

Τονίζουν μάλιστα πως αν δεν είχαν δοθεί κίνητρα, συγκεκριμένα οικονομικά, από το Υπουργείο Παιδείας δεν θα είχε προκληθεί ενδιαφέρον εξοικείωσης, μάθησης ή περαιτέρω χρήσης των ΤΠΕ.

## **5. Η ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΕ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.**

Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται ειδικό εποπτικό υλικό και από ειδικά διαμορφωμένους σχολικούς χώρους και σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν σε όλα τα στάδια τη μαθησιακή διαδικασία ισότιμα με τα άλλα παιδιά.

Η συνέντευξη κατέδειξε ότι όσον αφορά στην υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή της σχολικής μονάδας σε εποπτικό υλικό, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, ασφάλεια στην πρόσβαση από και προς το σχολείο, για όλους τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ετοιμότητα του γενικού σχολείου δεν είναι ικανοποιητική για να εφαρμόσει μοντέλα συνεκπαίδευσης.

Για τους κατάλληλους αθλητικούς χώρους και τα ειδικά υλικά κι όργανα γυμναστικής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απάντησε ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένος, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής ή όρασης και με κινητικές αναπηρίες να συμμετέχουν σε διάφορες αθλητικές εκδηλώσεις που από ό,τι φαίνεται από την έρευνα δεν υπάρχουν φυσιοθεραπευτικές και εργοθεραπευτικές μονάδες για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες.

Για τις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας, με ειδικό εποπτικό υλικό και ειδικά σχολικά εγχειρίδια, απάντησε ότι είναι πολύ λίγο ικανοποιημένος, γιατί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται το δικό τους εποπτικό υλικό διδασκαλίας.

Για τις ειδικά κατασκευασμένες τουαλέτες, ώστε να μπορούν κυρίως και οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες να διευκολύνονται, απάντησε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος, μια και στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει τέτοια υποδομή.

Για τους διαθέσιμους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπου θα μπορούν να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές και κυρίως να εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα διδασκαλίας για τις περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, απάντησε ότι είναι λίγο ικανοποιημένος.

Για τα εργαστήρια φυσικής, χημείας και πειραμάτων, έτσι ώστε να εφαρμόζεται η εποικοδομητική μάθηση, μέσα από τη βιωματική μορφή της διδασκαλίας με σκοπό

την ανακάλυψη της γνώσης, απάντησε ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένος. Για την παροχή Α΄ βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησε ότι είναι λίγο ικανοποιημένος.

Για την περισσότερη ειδική βοήθεια που δίνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, απάντησε ότι είναι περίπου ικανοποιημένος, ενώ στην περίπτωση των ειδικών αιθουσών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λίγο ικανοποιημένος, κάτι που σημαίνει ότι από το εκπαιδευτικό προσωπικό γίνεται μια προσπάθεια παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά λείπουν τα κατάλληλα μέσα και υλικά διδασκαλίας. Αυτό φαίνεται και από τις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για τις σχολικές εκδηλώσεις, κατάλληλα διαμορφωμένες με ειδικές ράμπες για τη προσπελασιμότητα, έτσι ώστε να δεχτούν όλους τους μαθητές αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ύπαρξη ειδικών αιθουσών για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως ξένες γλώσσες, μουσική (μουσικοθεραπεία), θέατρο (δραματοθεραπεία), κινηματογράφος, όπου απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι.

Τέλος στο μεγάλο θέμα της ασφάλειας από και προς το σπίτι, αλλά και της ασφάλειας μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησε ότι μέσα στο σχολείο είναι αρκετά ικανοποιημένος, ενώ για έξω από το σχολείο δεν είναι ικανοποιημένος, κάτι που φαίνεται και από τις απαντήσεις των δασκάλων και των γονέων ότι δεν υπάρχει απόλυτη ασφάλεια στο θέμα αυτό.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι ένα σύνολο μαθησιακών αντικειμένων και στόχων, δομημένο έτσι ώστε να μεταδίδει στους παιδαγωγούμενους γνώσεις και μηνύματα που εξυπηρετούν κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελείται από γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία που μεταφέρονται στους μαθητές μέσα από τη μεθοδολογία, την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και γενικά μέσα από όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι διευρύνεται και η σημασία του αναλυτικού προγράμματος. (Βρεττός και Καψάλης, 1994).

Το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) αποτελείται από σκοπούς και διδακτικούς στόχους ανά γνωστικό αντικείμενο και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ το διδακτικό πρόγραμμα αποτελεί τις τεχνικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να επεξεργαστεί γνώσεις, δεξιότητες και αξίες μαζί με τους μαθητές και προσπαθεί να τους βοηθήσει να δημιουργήσουν τη δική τους κοσμοθεωρία. (Χρηστάκης, 1994).

Από τις διάφορες επιστημονικές έρευνες προκύπτει ότι εκτός από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δραστηριοποιείται έντονα και το λεγόμενο ανεπίσημο σχολικό πρόγραμμα ή κρυφό πρόγραμμα, με την έννοια ενός παράλληλου, αφανούς κι άγραφου προγράμματος, που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ύπαρξη του κρυφού προγράμματος μας προσφέρει ένα πλαίσιο αναζήτησης τρόπων με τους οποίους δάσκαλοι και μαθητές είναι δυνατόν να παρεμβαίνουν στον προσδιορισμό της ποιότητας και της ποσότητας της καθημερινής διδακτικής πράξης. Τα συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία του Προγράμματος, οι ανεπίσημες νόρμες, οι δύσκολα μεταφραζόμενοι στην πράξη γενικοί στόχοι και τα συμφραζόμενα του μαθήματος, αποτελούν ένα μέρος των μηχανισμών που επιδρούν στη διαμόρφωση του κρυφού προγράμματος.

Τα παιδιά την ώρα της διδασκαλίας των μαθημάτων μαθαίνουν έννοιες, δεξιότητες, ορισμούς και κανόνες. Αποκτούν δηλαδή γνώσεις, αλλά παράλληλα διαμορφώνουν και στάσεις και συμπεριφορές, δηλαδή τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα σχολικά φαινόμενα, όπως αυτό της συνεκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα στην τάξη του γενικού σχολείου, γιατί η κοινωνική αναπαράσταση καθορίζεται από τις πληροφορίες και τις στάσεις, δηλαδή από το περιεχόμενο της και όλα αυτά τα στοιχεία οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό πυρήνα. (Moscovici, 1961· Κατερέλος, 1996).

Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα είναι ένα κείμενο που προδιαγράφει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολικά προγράμματα δημοσιεύονται με την προβλεπόμενη διαδικασία δημοσίευσης προεδρικών διαταγμάτων. Η ταύτιση του επίσημου Αναλυτικού προγράμματος με το πραγματικό σχολικό πρόγραμμα δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητική. Είναι ευνόητο ότι από ένα τέτοιο πρόγραμμα, αποκλείονται πολλές και ποικίλες απρογραμμάτιστες σχολικές δραστηριότητες. Είναι αδύνατο το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, με την έννοια ενός σχεδίου να περιλαμβάνει το σύνολο των πιθανών εμπειριών που βιώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη.

Οι αναντιστοιχίες και τα κενά που παρατηρούνται ανάμεσα στο επίσημο και στο πραγματικό σχολικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να εξηγηθούν αν λάβουμε υπ' όψη ορισμένους παράγοντες που δραστηριοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επίσημες προδιαγραφές ενός προγράμματος δε σημαίνουν το ίδιο πράγμα για όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις, τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να υπεισέρχονται παράγοντες με ή χωρίς τη συνειδητή πρόθεση του εκπαιδευτικού, που τροποποιούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το πραγματικό σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει το προγραμματισμένο και μη περιεχόμενο των μαθημάτων, τη μάθηση που προέρχεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, των διαφόρων ομάδων μέσα κι έξω από την σχολική τάξη και από την οργάνωση της σχολικής ζωής στην αίθουσα διδασκαλίας και στο σχολείο γενικότερα.

Έτσι, λοιπόν, το κρυφό πρόγραμμα, είναι το πρόγραμμα που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια τη σχολική πράξη με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, όπου παρατηρείται μια αλληλεπίδραση

ατόμων και ομάδων, μέσα σε ένα πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων, χωρίς να επηρεάζονται από τις διομαδικές προσωπικές σχέσεις (Tajfel και Turner, 1979· Παπαστάμου, 1990). Και αυτό γιατί, παρατηρούνται συσχετισμοί δυνάμεων ανάμεσα στους μαθητές μέσα στη σχολική μονάδα, όπου άλλοι είναι υπέρ της εφαρμογής της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, βλέποντας τους συμμαθητές τους να τα καταφέρνουν σε κάποια μαθήματα και να χρειάζονται βοήθεια σρε άλλα, ενώ άλλα παιδιά που στο σχολείο τους δεν εφαρμόζεται ειδική εκπαίδευση βλέπουν με σκεπτικισμό αυτό το σχολικό φαινόμενο.

Το κρυφό πρόγραμμα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας, όπου ενεργοποιείται η διαδικασία της συνείδησης για τις αναπηρίες και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μέσα από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί με αυτό τη διαδικασία της συνύπαρξης και της συνεκπαίδευσης υιοθετούνται συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Mead, 1970· Παπαστάμου, 1989β)

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Το σχολείο επηρεάζει την εκπαιδευτική εμπειρία όχι μόνο μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους κώδικες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κυρίως, μέσα από τακτικές διαδικασίες και έννοιες που περνούν απαρατήρητες και γι' αυτό ακριβώς ανήκουν στην «κρυφή» ή «λανθάνουσα» πλευρά της μάθησης.

Αν τα μηνύματα που περνά το σχολείο μέσα από τη λανθάνουσα μάθηση και αν οι εντυπώσεις, οι προσωπικές εκτιμήσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από την ενεργοποίηση του κοινωνιοψυχολογικού μηχανισμού της «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας», δηλαδή των μειωμένων προσδοκιών για την πορεία των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στην διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, τότε θα μπορούμε να ανατρέξουμε στο είδος αυτής της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης για τις αιτίες της αποτυχίας της εκπαίδευσης να φτάσει στον επιθυμητό εκπαιδευτικό στόχο, δηλαδή να αρχίσουν και οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνυπάρχουν και να συνεκπαιδούνται στις τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά και να εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης που μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά.

Η όλη δομή της σχολικής μονάδας, τόσο ως προς την υλικοτεχνική υποδομή όσο και ως προς το ανθρώπινο εκπαιδευτικό προσωπικό παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του παιδαγωγικού μοντέλου της

συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η επαρκής επιμόρφωση κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, η άμεση βοήθεια της διεπιστημονικής ομάδας στα πλαίσια της διάγνωσης, της διαφοροδιάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης, θα παραστούν αρωγοί προς αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση.

Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον, για την ουσιαστική βοήθεια όλων των μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να λάβουν τις γνώσεις εκείνες, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή.

Μας ενδιαφέρει, λοιπόν, να μελετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθειες σχολικές μονάδες, αλλά και πως αντιλαμβάνεται το ευρύ κοινό τις διάφορες μορφές αναπηρίας, όπου υποχρεώνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό-ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Βέβαια, σπουδαίο ρόλο παίζουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων, σε ένα πλαίσιο σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής, όπου αναδύονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής, κι άλλοτε μειονοτικής.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σε μια σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης, δεν αποτελούν βέβαια, ενεργές μειονότητες, όπως εννοιολογικά αποσαφηνίζονται μέσα από τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, αλλά γίνεται προσπάθεια τόσο θεσμική, όσο και άτυπη έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να δημιουργούνται κοινωνικές μορφές ουσιαστικής συνεκπαίδευσης, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων της κάθε σχολικής μονάδας.

Στο ενδοατομικό επίπεδο ανάλυσης βρίσκονται οι γνώμες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των ατόμων σχετικές με το κοινωνικό περιβάλλον και εξετάζεται η οργάνωση των εμπειριών στο άτομο. Στο διατομικό επίπεδο εξετάζεται η δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, ενώ το διομαδικό επίπεδο ανάλυσης αναφέρονται οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε κοινωνικές κατηγορίες ατόμων. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο ανάλυσης αναφέρεται στους σε ένα κοινωνικό σύστημα με συγκεκριμένη ιδεολογία σε συγκεκριμένο χώρο και τόπο.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Acosta, M. (1996). A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education*, 47, 9-15.
- Barton, L. (1989). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.

- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas, a Social Psychology of Everyday Thinking*. London, Sage.
- Black P. (2003). The importance of every day assessment. In J.M. Atkin & J.E. Coffey (Eds.), *Every day assessment in Science Classroom*. NSTA Press, 6-7.
- Bunch, G. (1994). An Interpretation of Full Inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 150-152.
- Cairvey, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Ανακλήθηκε στις 25.04.2014 από: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/> στις 25/04/14.
- Fardanesh, H. (2002). Learning theory approaches and teaching methods. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 95-98.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Gliedman, J., & Roth, W. (1980). *The Unexpected Minority. Handicapped Children in America*. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hughes, J. A. (2006). Bridging the theory-practice divide: A creative approach to effective teacher preparation. *Journal of Scholarship and Teaching*, 6(1), 110-117.
- Keys, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 201-220.
- Lamproulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. In: A. Weisel (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf* Vol.1. Tel- Aviv, Israel.
- Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15(4), 597-611.
- Leitch, R., & Day, C. (2001). Reflective process in action: mapping personal and professional context for learning and change. *Journal of In-Service Education*, 27, 237-259.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 235-254.
- MacBeath, J., (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Στο Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμερόπουλου (Επιμ.), *Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Padelidiu, S. (1996). The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Semmel, M.I., Gerber, M.M., & MacMillan, L.D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*, 27, 481-495.
- Sen, J. (2002). Understanding teachers' professional growth through their articulation of personal practical knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 28, 75-78.
- Stainback, W., και Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stinson, M. S., & Lang, H. (1994). Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation? *American Annals of the Deaf*, 139(2), 156-159.
- Warwick, P., & Cunningham, P. (2006). Progressive alternatives? Teachers' experience of autonomy and accountability in the school community. *Education*, 34(1), 27-36.
- Webb, P.T. (2002). Teacher Power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-61.
- Χατζόπουλος, Α., (2006). *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία*. Ανακλήθηκε στις 25.04.2014 από: [www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc](http://www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc)
- Yaxley, B. (1993). Critically reflective teachers in a developing educational context: implications of Schon's proposals for the teacher as a critically reflective practitioner. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 21, 23-32.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Βουγιούκας, Κ. (2003α). Προφίλ, απόψεις και σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 8, 463-467.
- Βουγιούκας, Κ. (2003β). Προφίλ, απόψεις και σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 9, 525-530.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. και Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σ.σ.113-135). Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.

- Δεληκωσταντής, Κ. και Κυρίδης, Α. (2002). Το μετέωρο βήμα του δασκάλου. *Νέα Παιδεία*, 101, 45-67.
- Δούκας, Χ. και Πολυμεροπούλου, Ζ. (2001), (επιμ.-μετφρ.). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (Επιμ.) (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λαμπροπούλου, Β. (1996). Η φοίτηση των κωφών και βαρηκόων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, 23-26 Μαΐου 1996. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α.Ρέππα, Σ.Ανθοπούλου και Σ.Κατσουλάκη (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (2005), Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ανακλήθηκε στις 25.04.2014 από: [http://Athena.pi.ac.cy/2005/erevna/revna\\_evaluation.pdf](http://Athena.pi.ac.cy/2005/erevna/revna_evaluation.pdf)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γραφής» εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παπαναούμ - Τζίκια, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πηγάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία- σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στεφανάκη, Ε. (1996). Η δύναμη του portfolio: Ένας τρόπος αξιολόγησης. *Ανοικτό Σχολείο*, 60, 24-27.
- Συνωδή, Ε. (2003). Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία 1997-2002. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 103-111.
- Τσακίρη, Δ. (χ.χ). Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακλήθηκε στις 25.04.2014 από [www.kee.gr/html/research.php.&ID=16](http://www.kee.gr/html/research.php.&ID=16)
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.





## DISTANCE LEARNING AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT



# DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AND MOTIVATION FOR LEARNING IN SECONDARY EDUCATION: CASE STUDY OF AN ETWINNING PARTNERSHIP

**Anna Moneftsi**

1st Gymnasio of Sykies, Thessaloniki, Greece

**Laurence Couvreur**

College Pasteur, Vrigne aux bois, France

**Michail Georgiadis**

Regional Area of Chalkidiki, Greece

## Abstract

The present study is a case study of an eTwinning project-partnership, which took place during the 2011-2012 school year between a Greek and a French school. It is a follow up of a previous research relevant only to Greek pupils and it incorporates results that refer to both French and Greek pupils, allowing for comparison and enhancement of results. The aim of the research is to investigate the integration of distance collaborative education technologies in formal secondary education and its' effects on pupil satisfaction and their motivation for learning. According to the research results, pupils express increased motivation and satisfaction from their involvement in collaborative distance learning activities that depend on their feeling of social presence, the perceived usefulness of the learning environment, their active participation in the various activities, their readiness to use the communication language, their personality and the learning strategies they use. Research results can be used by eTwinning National Agencies in their effort for higher pedagogical outcomes for eTwinning partnerships. They can also contribute to the successful integration of such innovative practices in the Greek Educational system where at present a new Curriculum is being introduced in the secondary education level.

**Keywords:** Computer supported collaborative learning, motivation for learning, secondary education, eTwinning partnerships.

## 1. INTRODUCTION

eTwinning was originally launched in 2005 as part of the European eLearning Programme (2004 – 2006). Between 2007 and 2013 it was part of the Comenius

action of the European Lifelong Learning Programme (LLP) and finally now within the Erasmus+ programme (2014-2020) it is expected to be further enhanced and developed. eTwinning supports collaboration between European schools over the Internet. Through eTwinning, schools all over Europe can work distantly together on projects using the tools and the secure internet platform (TwinSpace) made available to them through the European eTwinning portal. eTwinning also provides teachers with access to online tools and learning materials, and the possibility of taking part in communities of practice, in professional development workshops and online learning events. eTwinning also aims at increasing innovation and experimentation with new methods of teaching. It addresses issues strongly related to current developments and trends in educational policies of the European Union and its' member states: computer supported collaborative learning, project-based and inquiry-based learning, motivation for learning. The integration of such trends remains a priority to most European Educational Systems and to the Greek Educational System in particular, in terms of promoting quality in Education.

The added value and the benefits of eTwinning projects for pupils were recognized early on in the eTwinning history. Among these benefits, pupils' enthusiasm and motivation to learn have been considered since then as one of the major impact factors of eTwinning projects. Galvin, Gilleran, Hogenbirk, Hunya, Selinger and Zeidler (2006:24), in one of the first publications of the eTwinning Pedagogical Advisory Group "Pedagogical Advisory Group. Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning, Enrichment and added value of eTwinning projects", state that "International projects are stimulating, motivating and fun". In the latest impact study for eTwinning "Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools: Final report" (EU Publications, 2013), teachers identify the positive impact on their pupils' skills and motivation to learn as the 3<sup>rd</sup> most important advantage of eTwinning. Enthusiasm among pupils for continuing eTwinning activities is also shown in this study.

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological  
Education (ASPETE) - GAPMET

Given the above, this research set out to investigate the pedagogical and technological parameters which are related to the implementation of effective distance learning collaborative activities and which can affect students' interest and motivation. First of all, students' satisfaction from distance learning activities in which they participate is considered as a very important parameter for the pedagogical outcome of distance education in general. Students' satisfaction is documented as one of the benefits for the participants of collaborative distance education activities, mainly in tertiary education but lately in school education as well (Harasim, Hiltz, Teles and Turoff, 1995; Riel, 1993; Järvelä and Niemivirta, 2001; Anastasiades, 2003; Demertzis, 2008; Koutzeklidou, 2011). As Gunawardena and Duphorne (2000:7) suggest "If learners are satisfied with computer-mediated learning experiences, they are more likely to enroll in such experiences again". Students' satisfaction according to Boekaerts (2002) also contributes to their intrinsic motivation and therefore to the effectiveness of learning.

Another important parameter related to distance education is social presence originally defined as the degree of awareness of another person in an interaction and the consequent appreciation of an interpersonal relationship (Short, Williams and Christie, 1976, cited in Tu and McIsaac, 2002; Rice, 1993). Referring to interactions in online classes Tu and McIsaac (2002: 131) define social presence as a "measure of the feeling of community that a learner experiences in an online environment". Gunawardena and Zittle in their research paper on "Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment" conclude that "social presence alone is a strong predictor of satisfaction in a text-based computer conference" (Gunawardena and Zittle, 1997:19). Other researchers have also investigated how social presence influences the effectiveness of distance education (Hackman and Walker, 1990; Richardson and Swan, 2003; Garrison and Arbaugh, 2007; Mavroidis, 2009).

Technology acceptance and satisfaction on behalf of the users is also an important factor for the effective implementation of ICT in distance education. The "Technology acceptance Model" (TAM) is a model based on two parameters that predict user acceptance of technology: the perceived usefulness and the perceived ease of use of the technology. It is widely used by many researchers (Halawi and McCarthy, 2008; Ngai, Poon and Chan, 2007). Finally another important parameter related to this study is readiness in the use of the communication language and its' cultural and social contexts (Mason and Gunawardena, 2001; Bates, 2001; Goodfellow, Lea, Gonzalez and Mason, 2001; Zhang and Kenny, 2010).

## 2. AIM AND RESEARCH QUESTIONS

The aim of this research was to investigate certain pedagogical and technological parameters related to the integration of collaborative distance learning technologies in school education and in particular to

investigate parameters related to the implementation of eTwinning partnerships in secondary education.

A case study of an eTwinning partnership was carried out. The eTwinning partners were a class of second grade pupils of the 1<sup>st</sup> Gymnasio of Sykies, Thessaloniki, Greece and a class of second year pupils of College Pasteur, Vrine aux Bois, France. The English language was used as the communication language. Research data were collected from both French and Greek pupils.

The research questions were the following:

1. Do pupils express satisfaction and show increased interest and motivation to learn, as a result of their participation in collaborative distance learning activities such as a) the use of a collaborative distance learning system, b) synchronous collaboration via chatting and c) synchronous collaboration via teleconference?

2. How does pupils' satisfaction, interest and motivation to learn relate to: a) their perception of social presence during the various activities, b) their perceived usefulness and the perceived ease of use of the collaborative distance learning system and c) their readiness in the use of the communication language?

Besides the parameters included in the above research questions which this research set out to investigate from the beginning, two more parameters stood out during the progress of the research as equally important and were also investigated: a) the active participation of pupils in the various distance learning activities and b) their personality and their personal learning strategies.

## 3. RESEARCH METHODOLOGY

The design of the eTwinning partnership began when the two teachers from the two schools, Mrs. Couvreur from College Pasteur and Mrs. Moneftsi from the 1<sup>st</sup> Gymnasio of Sykies, met each other on the eTwinning partner finding forum of the eTwinning portal [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net). They decided to go ahead with an eTwinning partnership based on the following criteria: a) the pupil classes to be involved in the partnership were equivalent in terms of pupil numbers and gender composition (in the French class there were 22 pupils, 13 girls and 9 boys and in the Greek class 24 pupils, 12 girls and 12 boys), b) pupils' ages were compatible (the Greek pupils were 13-14 years of age and the French pupils one year younger on average), c) the proposed communication language was English, a language taught as a foreign language in both French and Greek education systems, d) the proposed (by Mrs. Couvreur) topic was interesting for the pupils and feasible to implement and e) both teachers had a previous experience in eTwinning projects (Mrs. Couvreur is also an eTwinning ambassador). Also both Greek and French classes were "typical" classes in terms of pupils' grades and this allows for the transferability of this research.

The fact that whole classes were chosen to participate in the partnership (as opposed to the usual practice in the Greek education system, where innovative actions-projects are carried out outside regular school hours on a voluntary basis) allowed for the integration of the partnership in the school timetable and curriculum. On

the Greek side the various activities of the partnership were integrated in Mrs. Moneftsi's ICT class and on the French side they were integrated mainly in Mrs. Couvreur's English class and partly in an ICT class.

The partnership plan that was agreed upon after the initial communication and collaboration of the two partner teachers (in June 2011) included the following elements: a) the title of the partnership was "What about a greener school?" b) The duration of the partnership was 8 months, from mid-September 2011 to mid-May 2012. The actual total collaboration time for the pupils was however only 5 and a half months, due to differences in school time schedules in Greece and France (school year begin/end dates and school vacation dates differ in the two countries). c) The aim of the partnership was the collaboration of Greek and French pupils on environmental issues. In particular, pupils would gather exchange and compare data on the phenomenon of climate change and would look for ways to make their schools environmentally friendly. d) The project's priority was to enable the collaboration of Greek and French pupils over the Internet and not just to implement parallel activities in the two schools (the usual case in eTwinning projects). e) Regarding ICT tools to be used, it was first of all Twinspace, the eTwinning distance collaborative platform that includes email, chatting, blogging, forum and wiki tools. Other tools would also be used and in particular comic creation tools (ComicStrip creator, BD Studio Pratic), presentation creation tools (MS Powepoint και Open Office Impress), video creation tools (Windows Movie Maker, Picasa) and teleconferencing and chatting tools (Skype).

The action plan of the partnership was as follows:

a) September – October 2011: pupils get to know each other while at the same time they familiarize themselves with Twinspace through various activities. In order to present themselves to each other, they create comic strips using comic creation tools and play the game "Who am I?" using the Wiki tool of Twinspace. In order to agree on a common code of conduct for the use of Twinspace they use the forum tool. They also use the central blog for comments and announcements.

b) November – December 2011: through parallel activities in the two schools, pupils collect information on climate change and on renewable sources of energy and upload it on Twinspace.

c) January – February 2012: pupils communicate and collaborate synchronously via teleconferencing and chatting with regard to renewable sources of energy. They also record data about the weather in their countries. (In order to make this activity more interesting and a better indicator, more European schools collaborated on this particular topic, and the students were able to collect data from Turkey, Romania, Lithuania and Poland as well).

d) March – May 2012: pupils process the weather data and upload the results on Twinspace. They also exchange ideas on making their schools environmentally friendly and create the partnership's final product, that is a comic strip and a video, and upload them on Twinspace.

The partnership was carried out according to the above plan and all of its' activities with the exception of pupils' personal profile pages are publicly available at

<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p57437/>.

It must also be mentioned that due to the inter-disciplinary nature of the partnership topic, 4 more teachers were involved in the partnership: an ICT teacher and a math's teacher in the French school and an English language teacher and a German language teacher (with a previous experience on environmentally related projects) in the Greek school.

The case study methodology was chosen, since it is an interpretive approach suitable for analyzing phenomena related to an individual unit – a child, a class, a school or a community – with a view to establish a generalization about the wider population to which that unit belongs (Cohen and Manion, 2000). At the heart of every case study lies - according to Cohen and Manion (2000) - a method of observation, while most studies in a natural setting like the school classroom setting are unstructured participant observation studies. In this study, both Mrs. Couvreur and Mrs. Moneftsi acted as participant observers since they were involved as teachers in all of their pupils' activities during the eTwinning partnership they set out to observe.

In order to cope with the difficulties inherent in participant observation that result from the fact that the researcher needs to be at the same time a part of the observed unit and an observer, the following suggestions of Lofland and Lofland (1995) were adopted: a) electronic diaries of observation were kept, where notes were recorded as quickly as possible after observation to minimize the quantity of information forgotten and b) recordings were as full and complete as possible, so as to summon up later in time an accurate picture of the event described.

In addition to participant observation, in order to gather data related to pupils' perceptions and their personal characteristics, interviews were carried out. Interviewing pupils of this age, rather than asking them to fill in a questionnaire gave the researchers the opportunity for: a) phrasing questions in more detail and more carefully and suitably for their age, b) providing further explanation when necessary, c) immediate interaction and d) further analysis of the observation data by means of personalized questions to individual pupils. By means of the interviews the triangulation of the research data was thus accomplished.

Interviews took place during three different phases of the research: a) to investigate the teleconference activity, b) to investigate the chatting activity and c) at the end of the eTwinning partnership. Interviews at the end of the eTwinning partnership and after the chatting activity were individual, whereas to investigate the teleconference activity the group interviewing methodology was chosen. According to Watts and Ebbutt (1987), this a suitable research methodology in case a group of people has worked together for some time or for a common purpose - as was the case with the teleconference. Group interviewing is also quicker and timesaving. Individual

interviews were semi-structured, that is interview questions were determined in advance (the same for both Greek and French pupils) and were asked to all interviewees in the same order, but additional and complementary questions were also added during the interviews where necessary, to allow for further analysis and investigation. Open-ended and not open-ended questions were used accordingly, based on the research questions and on the data to be collected.

#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

With regard to the first research question, this research shows that pupils express satisfaction from partaking in collaborative distance learning activities. Regarding their overall satisfaction from the eTwinning partnership the final interviews showed that: a) out of the 24 Greek pupils interviewed, 11 pupils were very satisfied (they used phrases like “I liked it very much”, “It was exciting”), 8 pupils were satisfied (they used phrases like “I liked it”, “It was interesting”) and only 5 pupils expressed a low level of satisfaction (they hesitated in answering and used phrases like “Well, it was OK”, “OK”) and b) out of the 18 French pupils interviewed (final interviews by Mrs. Couvreur took place at the beginning of next school year when 3 pupils had moved and 1 had dropped out) 13 pupils were very satisfied (they used phrases like “it was super”, “it was interesting and super”) and 5 pupils satisfied (they used phrases like “It was interesting”, “It was very good”). Nonetheless, all Greek and French pupils said that they would like to participate again in the future in another eTwinning partnership. Regarding their satisfaction from the various activities, only 1 French pupil liked best the chatting activity while all the rest liked best the teleconference activity (this was an extremely shy boy, who couldn’t speak in class, and found it very hard to speak to adults, even when the others were not around). Among the Greek pupils, 19 liked best the teleconference, 2 liked best the chatting activity, 1 liked equally the chatting and the teleconference activity, 1 liked equally the teleconference activity and the use of the Twinspace platform and 1 didn’t like anything in particular.

With regard to the second research question, the parameters that according to the research are mostly associated with the satisfaction pupils express from partaking in the various activities are: a) the feeling of social presence they perceive during the activities, b) their active participation in the activities which enables them to familiarize themselves with the collaborative distance learning tools and to increase their level of readiness and perceived ease of use of these tools, c) their level of readiness in the use of the communication language, d) their personality and their personal learning strategies and e) their perceived usefulness of the learning environment.

In particular:

a) Regarding the feeling of social presence the research showed that the satisfaction that pupils express as a result of their partaking in collaborative distance learning activities is largely associated with the feeling of

social presence they perceive during the activities. Both observation and final interviews showed that the activity with the highest level of pupil satisfaction was the teleconference which was by far the activity with the highest feeling of social presence. Both during the discussion that followed the videoconference and in their comments in Twinspace central blog, pupils on both sides expressed their enthusiasm about the activity with phrases like “It was excellent”, “I’m looking forward to a new video conference with you”, “Our video conference was great fun! We’re waiting forward to our next meeting with excitement! See U Soon!”. Also according to the final interviews, 19 out of 24 Greek pupils and 20 out of 21 French pupils chose the teleconference as the activity they liked the best. Most of the phrases they used - “I liked very much that we sang and spoke with the French kids”, “It was nice to see and talk to the partners”, “It was very good, we sang all together, there was a very nice atmosphere”, “Very very nice, at the end we were all one big group dancing and singing together” - associated their satisfaction with the feeling of social presence and social contact that they perceived. For the French students, there was something more than the feeling of social presence: they perceived the feeling of “fun” very acutely, and they forgot they were working; they even forgot about their reluctance to use English to communicate, because for once they really needed the language, and it wasn’t some artificial use of it, as it generally is in traditional classes (in French schools anyway).

Perceived social presence was also associated with the satisfaction from the use of Twinspace, as far as the Greek pupils were concerned (for the French pupils perceived usefulness of Twinspace played a more important role and this is discussed further down in this paper). 15 out of the 24 Greek pupils said they liked TwinSpace, the reason being their perceived feeling of social presence and social contact. They used phrases like: “I liked it because we met new kids”; “I liked it because we found out about each other’s interests”.

All the above results are in agreement with other research data related to the effect that perceived social presence has on satisfaction in distance learning (Gunawardena and Zittle, 1997; Richardson and Swan, 2003; Garrison and Arbaugh, 2007; Mavroidis, 2009). Perception of social presence was initially seen as an attribute of the medium (Short, et al, 1976, cited in Tu and McIsaac, 2002, pg. 133). According to Short et al (1976, cited in Gunawardena and Zittle, 1997:9) “The capacity of the medium to transmit information about facial expression, direction of gaze, posture, dress, and nonverbal cues all contribute to the degree of social presence of a communications medium”. However, according to more recent researches, perception of social presence varies among users (Gunawardena, 1995; Perse, Burton, Kovner, Lears and Sen, 1992; Young, 1999, cited in Tu and McIsaac, 2002) and should be viewed as a subjective quality, depending at the same time and on the objective quality of the medium (Walther, 1992, cited in Tu and McIsaac, 2002).

According to this research, the feeling of social presence and therefore the level of pupils' satisfaction is associated with:

1) *The immediacy and intimacy of the communication involved in the distance learning activity.* As already mentioned, the teleconference was by far the activity with the highest feeling of social presence. This is largely associated with the immediacy (pupils could immediately see and hear each other's reactions) and the intimacy (pupils felt like one big team) of the communication during this activity. Immediacy and intimacy according to Tu and McIsaac (2002) are the two components of social presence. These led to increased interaction among pupils and this is in accordance with other research data (Tu, 2000). On the contrary during the activities involved in the use of Twinspace there was comparatively less immediacy and intimacy, less interaction among pupils and lower perceived social presence and satisfaction. In particular, most pupils didn't interact with each other in Twinspace and only few exchanged greetings through their personal profile pages or exchanged views and comments via the central blog or forum.

Related to intimacy is also the use of emoticons that help online users express missing non verbal cues and feelings (Tu and McIsaac, 2002; Gunawardena and Zittle, 1997). This research showed that there was an association between the use of emoticons and social presence during the chat activity. Greek pupils who used emoticons said that they felt more comfortable or friendlier in this way.

2) *The qualities of the medium of communication.* The video and sound quality of the teleconference affected negatively the perceived social presence of 2 Greek pupils who had a previous experience in teleconferencing and said that "it was interesting to meet other pupils but it would have been nice to have a better quality image so as to see them better" and "it was nice to be able to sing all together but I wish we had been able to hear them more clearly". Facial details were not very clear on the French side as well, especially since French pupils were looking at the whole group, but it was not so important for the students, because most of them had had no previous experience of videoconferencing, at least not in a school context, so they were extremely happy with what they got. So even though the qualities of the medium of communication affected the perceived social presence of users, user characteristics obviously also mattered. Also in the final interviews 8 out of the 23 Greek pupils who participated in the teleconference subjected their willingness to participate in another teleconference with the French pupils on the condition that the quality of video and sound would be better. According to Vavouraki (2005, cited in Mavroidis, 2009), technical issues during a teleconference may not disappoint all participants but should be addressed and solved, while special consideration should be given to technical support.

3) *The pupils' personality.* For example, perceived social presence during the teleconference was low for 2 Greek pupils who being introvert and shy felt anxious and uncomfortable to speak English in front of the

camera. One of them said "I was afraid I was going to mess up my words" and the other one "I was nervous". According to Champness (1972, cited in Tu and McIsaac, 2002), users feel more public in a videoconference and perceive less social presence. A camera in operation may be seen as intrusive, electronic eavesdropping and produce negative reactions (Ryan, 1976). This was the case with two pupils whereas for all the rest, as mentioned previously, the teleconference was by far the activity with the highest perceived social presence.

b) Regarding the active participation of pupils in the various distance learning activities, the research showed that a low level of active participation in collaborative distance learning activities results in a low level of perceived ease of use of the learning tools, in a low level of readiness in the use of the learning tools and consequently in a low level of satisfaction.

In particular, the active participation of pupils in the Twinspace familiarization activities was initially limited for the following reasons: a) *the low level of readiness in the use of the English language.* More than a third of Greek pupils had major difficulties, were not autonomous and needed constant support. The French pupils had also a lot of difficulties, being one year younger than the Greek pupils. b) *Problems in the design of the activities.* For example, French pupils enjoyed more the "Who am I?" activity which was integrated in the English class as part of the curriculum as opposed to the Greek pupils who had very little time during the ICT class to complete this activity, so few managed to participate. Other activities (like the "Code of conduct" activity) were run collectively and thus individual contribution in Twinspace was not necessary. c) *Lack of incentives.* Active participation in the various activities was mostly voluntary (on the French side it was sometimes part of homework) and was not marked (even though it was taken into account to validate a certain amount of abilities pupils had to master). d) *Limited internet access.* This was mostly the case for the French pupils since most of the activities were integrated in the English class, where there was a permanent internet connection on one laptop only, so pupils were able to visit Twinspace and react but this was more of a collective use of it. Pupils didn't go to the computer room very often, so there were problems with individual use. On the Greek side most of the activities were integrated in the ICT class which always took place in the computer lab. There were also Greek and French pupils with no internet access at home.

To increase active participation, actions were taken both on the Greek and French side. Regarding the difficulties pupils had with the use of the English language, Greek pupils did preparation work, whenever possible, during the English class. During the ICT class they were supported by Mrs. Moneftsi or whenever possible by the English teacher. During activities run on a collective basis they were encouraged to form mixed ability groups so they could support one another. French pupils were also supported whenever possible during eTwinning activities that took place during the ICT classes, by Mrs. Couvreur who also prepared vocabulary

help-sheets as extra-support. In addition less able French pupils were allowed to change the language of Twinspace into French, to prevent any further difficulties. Regarding the design of activities, following activities were designed carefully in a way that every pupil had to actively participate. Regarding the lack of incentives, prizes were awarded in some cases. Regarding the limited internet access French pupils were provided, whenever possible, access to the school library computers or to Mrs. Couvreur's school computer, during lunch breaks or on the pupils' free time. This was mainly on a voluntary basis, but there was also a group of 6 to 8 pupils who chose to do this on a regular basis. The above actions resulted in an increase of pupils' active participation during the following activities. The research thus highlighted the important role of the teacher in designing activities and in providing incentives and support to ensure active participation. The increase of active participation as a result of the encouragement and support to pupils who face difficulties is also pointed out in other case studies of eTwinning partnerships (Wastiau, Crawley and Gilleran, 2012).

The increase in the active participation of pupils in the various activities and the increased use of the Twinspace platform led to an increase of the perceived ease of use of the platform. 16 out of the 24 Greek pupils said that they found Twinspace "a little difficult at first". On the contrary 16 out of the 18 French pupils interviewed said that Twinspace was "easy". This difference in the perceived ease of use between Greek and French pupils is attributed to the fact that less able French pupils were allowed to change the language of Twinspace into French whereas all Greek pupils had to use the English interface of Twinspace. Also some French pupils had been accessing the Twinspace platform on a regular basis outside classes during breaks and thus became more familiar with it as opposed to Greek pupils who only used Twinspace in class. The increase in the perceived ease of use of collaborative distance learning tools as a result of the increase in the use of the tools used and the familiarization of users with the tools, is also confirmed by other researchers (Antoniou, 2008; Lau and Woods, 2009; Mavroidis, 2009).

Regarding the association of active participation with the level of satisfaction, out of the 11 Greek pupils who were very satisfied from the eTwinning partnership, 9 had actively and very willingly participated (4 of them with great enthusiasm) in all the partnership activities. The same applied to French pupils, since out of the 13 French pupils who said that they were "very satisfied" with the partnership, 11 had also participated very actively. This goes to show that active participation, which according to researchers is a very important parameter in distance education (Harasim et al., 1995; Scheuermann, Larsson, and Toto, 2001, cited in Zhang and Kenny, 2010), is associated to the level of satisfaction from the distance learning activities. The role of active participation in eTwinning partnerships is also pointed out in other case studies according to which active participation is strongly associated to learning and

is the key to a successful partnership (Wastiau, Crawley and Gilleran, 2012). However according to a research on the "invisible" online student, a lower degree of active participation "is not necessarily an indicator that the learning benefits of the experience are being compromised" (Beaudoin, 2002:155). In this case study, two Greek pupils and two French pupils who were very satisfied from the eTwinning partnership, hadn't actively participated in the partnership activities. They were either shy and introvert pupils or had serious difficulties in the use of the English language.

c) Regarding the level of readiness in the use of the communication language, as mentioned previously, this affected in some cases the active participation in the various activities, and therefore the familiarization with the collaborative distance learning environment and the level of satisfaction. In particular, all 5 Greek pupils who expressed a low level of satisfaction from the eTwinning partnership had serious difficulties in the use of the English language. These difficulties affected their use of the Twinspace platform and were mostly accentuated during the synchronous chat activity. The difficulties users face in an online environment which are related to their readiness in the use of the communication language and its' cultural and social contexts, have been pointed out in other researches as well (Mason and Gunawardena, 2001; Bates, 2001; Goodfellow, Lea, Gonzalez and Mason, 2001; Zhang and Kenny, 2010). Furthermore according to this research results, as already mentioned, the role of the teacher in surpassing language difficulties and providing support is very important.

d) Regarding the personality and learning strategies, the findings are as follows: the lack of verbal communication and visual contact during the chat activity affected negatively a Greek pupil who said that he didn't like it and felt uncomfortable because he couldn't see who he was talking to. On the contrary the lack of visual contact affected positively a Greek pupil who said that he felt more comfortable with the written word and a French pupil (who was extremely shy and unable to speak in class) who said that of all partnership activities he liked best the chat activity. These findings are in agreement with Biesenbach-Lucas (2003) who observes that less verbal students, who tend to keep silent in the physical classroom, feel more comfortable participating more fully in electronic discussions. On the other hand in a research by Muilenburg and Berge (2005), a significant number of students say that they cannot learn as well online as they can in the classroom with other learners and the instructor. According to Wilson (2000), personality type is linked to substantial deviations in computer-mediated communication systems (CMCS) usage, suggesting that personality may influence academic success.

With the role of personality and learning strategies is also associated the fact that some of the Greek pupils who were competent in the use of English were disappointed by the fact that the French pupils couldn't speak English as well as them, as opposed to others who enjoyed the interaction and considered it as a good chance for practice. With personality and learning strategies is also



associated the fact that some of the Greek and French pupils with considerable difficulties in the use of English managed to overcome the obstacle, showed great motivation, participated actively and felt satisfied while others didn't. The former used every possible help from their teachers and fellow pupils while the latter thought they couldn't make it and were disappointed.

e) Regarding the perceived usefulness of the eTwinning partnership, the research showed that almost 80% of both French and Greek pupils considered the eTwinning partnership as a useful experience that helped them improve their English language skills, their ICT and collaboration skills as well as acquire knowledge on renewable sources of energy and on each other. Perceived usefulness, according to Johnson, Hornik and Salas (2008), is related to performance and satisfaction in e-learning environments. However in this research this did not apply equally to both Greek and French pupils. In particular only 5 out of the 24 Greek pupils associated their satisfaction to the usefulness the partnership had for them. On the contrary almost half of the French pupils associated their satisfaction from the whole partnership as well as from the chat and Twinspace activities to their perceived usefulness. The reason that perceived usefulness seemed to be more important for French pupils is associated with the fact that the pupils could finally understand the reason(s) why they were working (for example, they didn't learn English because this was a compulsory language at school, but because they needed it to be able to exchange socially and make new friends). For them it was all a matter of being able to use what they were learning. In France, and particularly in the school involved in the research, a lot of pupils go to school because they have to, they learn what teachers want them to learn (or they don't, most often) because they have to, but most of them can't see the point of it all. This is also true in Greece but in this case the social aspect of the project seems to have made a greater impression on pupils, so that they mostly enjoyed the communication and collaboration that took place and paid little attention to its' usefulness.

## 5. CONCLUSIONS

The integration of an eTwinning partnership in the school curriculum had positive outcomes both on the Greek and the French side. 17 out of the 24 Greek pupils said they prefer the integration of such partnerships in the curriculum, as opposed to the usual practice to implement them on a voluntary basis and outside regular school hours, since they have a lot of out-of-school afternoon activities. Also, 16 of 24 said that the ICT class became more interesting as a result of the partnership activities. This is in consistency with observation that showed that most of the Greek pupils enjoyed the chance they had for authentic communication and showcasing of their work and this gave extra motivation to many of them. On the French side also many pupils were more motivated than during "traditional" English classes. Some French students were rather impressive: whereas, during traditional lessons, they generally sat in class, waiting for

the bell to ring, during the project they showed real motivation, and some even came to extra-classes to be able to work differently on the project.

However there were difficulties in the partnership implementation. The main problem on the Greek side was the lack of free time outside classes and within the regular school hours, to allow for extra work on the partnership activities. There is no lunch break in the Greek school schedule and regular breaks only last 5-10 minutes during which some days of the week teachers are assigned the extra task of looking after the pupils in the corridors or in the school yard. In general, the Greek curriculum and the respective school time-schedule in secondary education do not provide for innovative projects-practices. The attempt to accommodate these practices in a particular time zone, the so-called "Flexible zone", that took place between 2002 and 2004 unfortunately failed. The New School curriculum only partially faces this problem by incorporating in all secondary school grades, one hour per week for deployment of innovative projects-practices. Another very important problem in the Greek education system is the frequent loss of teaching hours. To cope with this problem hours were often "borrowed" from other teachers but this practice was not always welcomed by pupils and fellow teachers.

On the French side there were fewer difficulties. In the French school time-schedule, there are long lunch breaks during which many French pupils took the opportunity to work together with their teachers on a regular basis on the partnership activities and this helped a lot the progress of the partnership. Also the timetables had been organized so that pupils involved in the project could carry out some project activities during the ICT class. When there was a need to reorganize timetables to be able to run some activities such as the teleconference or the chat, the school administration was always very helpful, even if it was not always welcomed by some teachers.

The factors that have thus emerged from this case study as important for the successful implementation of eTwinning partnerships are:

- a) regular access during classes as well as outside classes, to computers with good internet connection,
- b) collaboration among pupils of about the same age and level of competency in the use of the communication language,
- c) careful partnership design and especially the design of Twinspace familiarization activities that ensure the active participation of all pupils,
- d) support actions for pupils with difficulties in the communication language,
- e) help and support of the school administration and fellow teachers,
- f) school time-schedule flexibility.

Given the limitations of this research and the fact that the field of distance school education is relatively new, there are a lot of possibilities for further research. In particular: a) given the small number of pupils involved in this case study (24 Greek pupils and 21 French pupils)

and their age (13-14 years old), research on a larger number and a wider age range is desirable, b) given the fact that the collaborative distance learning environment (the Twinspace platform) had fixed structure and technical characteristics, research on different learning environments would be appropriate and c) it would be interesting to carry out similar case studies in the context of other European education systems. Research is also required to further investigate: a) the role of the teacher in designing collaborative distance learning activities, in familiarizing pupils with the learning tools and in providing incentives and support to ensure active participation and b) the association of personality and learning strategies to satisfaction and educational results in collaborative distance learning. Research in the area of Tertiary Education (Gunawardena and Duphorne, 2000; Wilson, 2000) regarding student personal characteristics and e-learning could be of use.

## 6. ACKNOWLEDGMENTS

The researchers would like to thank Mr. Benoit Hubsch, Headmaster of college Pasteur, Mr. Karamouzas, Headmaster of 1<sup>st</sup> Gymnasio of Sykies and their colleagues Mrs. Chantal Glaçon, ICT teacher in College Pasteur, Mrs. Magdalini Nikolaidou, German teacher in 1<sup>st</sup> Gymnasio of Sykies and Mrs. Pigi Tsioundou, English teacher in 1<sup>st</sup> Gymnasio of Sykies, without the help of which this research would not have been possible.

## 7. REFERENCES

- Anastasiades, P. S. (2003). Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results. *Computers and Education*, 40(1), 17–40.
- Antoniou, P. (2008). Diadiktyaki epimorfosi apo apostasi: Metaptychiakes spoudes fysikis agogis. [Online distance in-service training: Postgraduate studies in Physical education]. In: P.S.Anastasiades (Ed), *I tilediaskepsi stin ypiresia tis dia viou mathisis kai tis ex apostaseos ekpaideusis. Paidagogikes efarmoges synergatiki mathisis apo apostasi stin elliniki tritovathmia ekpaideusi*. [Teleconference in service of life-long learning and distance education. Pedagogical applications of distance collaborative learning in Greek tertiary education]. (pp. 273-314). Athina: Gutenberg. [In Greek]
- Arbaugh, J. B. (2000). How classroom environment and student engagement affect learning in Internet-based MBA courses. *Business Communication Quarterly*, 63(4), 9–26.
- Bates, T. (2001). International distance education: Cultural and ethical issues. *Distance Education*, 22(1), 122–136.
- Beaudoin, M. (2002). Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. *Internet and Higher Education*, 5(2), 147-155.
- Biesenbach-Lucas, S. (2003). Asynchronous discussion groups in teacher training classes: Perceptions of native and non-native students. *JALN*, 7(3), 24-46.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf) (07/08/2014).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5<sup>th</sup> edition)*. London: RoutledgeFalmer.
- Demertzis, D. (2008). *Diadiktyaki Ex apostaseos Ekpaideusi se perivallon synergatiki mathisis: Meleti periptosis sto mathima ton Thriskeutikon tis B' Lykeiou*. [Online distance education in a collaborative learning context: case study in the subject of Religion of B' grade of Upper Secondary School]. *Diplomatiki ergasia, Metaptychiako Programma Spoudon “Spoudes stin Ekpaideusi”*, Scholi Anthropistikon Spoudon, [Thesis: Postgraduate education program “Studies in Education”, School of Humanities], Patra: Hellenic Open University. [In Greek]
- EU Publications (2013). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). *Pedagogical Advisory Group. Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning, Enrichment and added value of eTwinning projects*. Brussels: eTwinning Central Support Service.
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Goodfellow, R., Lea M., Gonzalez, F., and Mason, R. (2001). Opportunity and e-quality: Intercultural and linguistic issues in global online learning. *Distance Education*, 22(1), 65-84.
- Gunawardena, C.N. (1995). Social presence theory and implications for interaction collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications* 1(2): 147–166.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Gunawardena, C.N., & Duphorne, P.L. (2000). Predictors of learner satisfaction in an academic computer conference. *Distance Education*, 21(1), 101-117.
- Hackman, M.Z., & Walker, K.B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39(3), 196-206.
- Halawi, L., & McCarthy, R. (2008). Measuring students perceptions of Blackboard using the Technology Acceptance Model: a PLS approach. *Issues in Information Systems*, 9(2), 95-102.
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks. A field guide to teaching*

- and learning online. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Järvelä, S., & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: Challenges and Possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. In: S.Volet and S.Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications.* (pp.105-127). London: Pergamon/Elsevier.
- Johnson, R.D., Hornik, S., & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369.
- Koutzeklidou, V. (2011). *Diamorfosi programmatos miktis ekpaideusis me tin axiopiisi tou diadiktyou. Meleti periptosis sto mathima tis Neoellinikis Glossas tis B' Lykeiou.* [Blended learning program formation. Case study in the subject of Greek language of B' grade of Upper Secondary School]. Diplomatiiki ergasia, Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaideusi», Scholi Anthropistikou Spoudon, [Thesis: Postgraduate education program “Studies in Education”, School of Humanities], Patra: Hellenic Open University. [In Greek]
- Lau, S. H., & Woods, P. C. (2009). Understanding the behavior changes in belief and attitude among experienced and inexperienced learning object users. *Computers and Education*, 52(2), 333-342.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis (3rd edition).* California: Wadsworth.
- Mason, R., & Gunawardena, C. (2001). Editorial. *Distance Education*, 22(1), 4-7.
- Mavroidis, I. (2009). *Dynatotita kai proypotheseis axiopiisis methodon sygchronis epikinonias kai tilekpaideusis se programmata tis Scholis Anthropistikou Spoudon tou Ellinikou Anichtou Panepistimiou. Meleti periptosis se tmimata tis Th.E. EKP65.* [Synchronous communication methods and teleconference possibility and prerequisites, in Hellenic Open University School of Humanities programs. Case study of classes of module EKP65]. Diplomatiiki ergasia, Metaptychiako Programma Spoudon «Spoudes stin Ekpaideusi», Scholi Anthropistikou Spoudon, [Thesis: Postgraduate education program “Master’s in Education”, School of Humanities], Patra: Hellenic Open University. [In Greek]
- Muilenburg, L.Y., & Berge, Z.L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Ngai, E.W.T., Poon, J.K.L., & Chan, Y.H.C. (2007). Empirical examination of the adoption of WebCT using TAM. *Computers and Education*, 48(2), 250-267.
- Perse, E.M., Burton, P.I., Kovner, E.S., Lears, M.E., & Sen, R.J. (1992). Predicting computer-mediated communication in a college class. *Communication Research Reports*, 9(2), 161-170.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students’ perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-87.
- Riel, M. (1993). The SCANS report and the ATandT Learning Network: Preparing students for their future. *Telecommunications in Education News*, 5(1), 10-16.
- Rice, R. E. (1993). Media appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organization media. *Human Communication Research*, 19 (4), 451-484.
- Ryan, M. G. (1976). The influence of teleconferencing medium and status on participants’ perception of the aestheticism, evaluation, privacy, potency, and activity of the medium. *Human Communication Research* 2(3): 255-261.
- Tu, C. H. (2000). On-line learning migration: from social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23(1), 27-37.
- Tu, C. H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Wastiau, P., Crawley, C., & Gilleran, A. (2012). *Pupils in etwinning, Case studies on pupil participation.* Brussels: Central Support Service for eTwinning.
- Watts, M. and Ebbutt, D. (1987). More than the sums of the parts: Research methods in group interviewing”. *British Educational research Journal*, 13(1), 25-34.
- Wilson, E. (2000). Student characteristics and computer-mediated communication. *Computers and Education*, 34(2), 67-76.
- Zhang, Z., & Kenny, R. (2010). Learning in an Online Distance Education Course: Experiences of Three International Students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 17-36.

# DISTANCE ADMINISTRATORS ATTITUDE TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL GAMES AS EDUCATIONAL ADMINISTRATION TOOL IN GREECE, CYPRUS AND TURKEY

**Georgios Potamias**

Faculty of Primary Education  
University of Athens, Greece

**Nazime Tuncay**

Ministry of Education and Sports, Cyprus

## Abstract

Distant Digital Games are activities that provide students with a set of data; to collect, to interpret and to reason the distant instructions. In the postmodern distance educational reality, Digital Game Technologies hold a dominant position at the core of the transitional inventiveness in both educational and administrative structures of a modern distant school unit. The attitudes of the distant administrators play a vital role in the usage of the digital games. An online questionnaire is used to gather information about the distant education administrators' attitude in Cyprus, Greece and Turkey. This paper presents the results and discussion of the international research on the role of the introduction and implementation of digital games as an administrative tool in contemporary distant educational leadership. Results indicate that prior experience and knowledge with the Digital Games play a vital role in shaping attitudes toward using them in distance education.

**Keywords:** Distant Administrators, Distance Education, Attitude, Digital Games, Students.

## 1. INTRODUCTION

Innovation in school through the Technologies of Information and Communication (ICT) is now considered a necessity for the school leadership in order to succeed in both the educational and administrative dimension of a school unit. Furthermore, the revolutionary introduction of web 2.0 in the classroom has reshaped distant administration in educational praxis (Jimoyiannis and Komis, 2004). School administration can be more direct, accurate and efficient through the use of systems and applications that take full advantage of modern technological breakthroughs (internet, intranet, Learning Management Systems). In this context digital games, as a vital part of a contemporary innovative educational

system, can be a part of a sustainable approach in the use of efficient administrative tools in a school unit.

The main goal of a sustainable and visionary school administration should be the pursuit and adoption of modern and efficient methods of management related to the qualitative improvement of the educational and the administrative process that form school ethos. The basic problems that school administration encounters in the introduction and implementation of ICT as innovation such as digital games in distance education are: The "survival" of the school establishment, or the sense of self-preservation that prevents the administration from introducing radical innovations that involve social or financial risk. Digital Games have a large appeal since the 90s, when Anderson (US Senate, 2000) claimed that digital games were consuming a larger amount of time every year. In USA the average 7th grader was playing digital games 4 hours per week. In addition, 77% of children reported sometimes playing games at home, and 24% reported playing every day. Finally, more than 60% of children reported that they played longer than they intended to play (Cesarone, 1998).

A recent Greek study discovered a high frequency of digital games used by a representative sample of young participants, since the average daily time that they spend playing digital games was 2.53 hours (Mysirlaki and Paraskeva, 2007). In addition, Massive Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs) appeal to a broad age range (Medium of age = 26.57) and have a greater average usage (22 hours per week) (Yee, 2006). Therefore digital games can become a contemporary administrative tool with great potential in modern educational units.

Digital games can become a more contemporary and student-friendly mediate between educators, administration and students in forming a sustainable and transformative Educational leadership. Moreover complex digital games have the potential to support cognitive processes and develop higher strategic skills. Concerning academic performance, it is claimed that brain oscillations, involved with navigational and spatial learning, are developed more frequently in advanced complex games, that increase users' learning and recollection capabilities that can encourage greater social, academic and computer literacy skills (Natale, 2002). Thus, Educational leaders must have the necessary

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological  
Education (ASPETE) - GAPMET

knowledge, vision and qualified skills in order to impose such a radical change in the traditional school mentality through the use of digital games in distant educational administration (necessary changes in pedagogical-administrative culture, school climate) (Rogers, 2003). The effective introduction and successful implementation of the use of digital games in distance innovative educational administration are based on the analysis of modern pedagogical concerns. In the case of educational organizations, digital games can become key factors for the school leadership in the implementation of administrative innovations (Iordanidis, 2006).

The implementation of digital games as an administrative tool in contemporary distant educational leadership and praxis is a vital key in achieving sustainable and innovative educational administration. Lately, serious attention has been directed to the potential use of digital games in distance education for learning and administrative purposes and various terms have been developed to describe this new educational tool, such as “edutainment” or “educational games”. Literature review revealed that the role of the teacher in distance education is different from a conventional teacher as the latter must compensate for the distance that separates him from the learner (Keegan, 2001), must support the mobilization of students, must promote the pleasure of learning (Holmberg, 1986) and help the student interact with educational material (Moore, 1994). This role can be facilitated with the use digital games in distance educational programs as digital games appear to offer the chance to be more “friendly” to modern digital-native generation of young learners, who are at risk of having a gap between their social media lifestyles and the stagnant environment they experience in school and university (De Freitas & Oliver, 2006).

Digital games also give a significant advantage to pupils in receiving immediate feedback on their actions and decisions, providing a sustainable administrative tool by inviting exploration and experimentation (Kirriemuir, 2002). The pace of the suggested activities can be adjusted for learners in levels, novices or experts, in order to deliver differentiation in instructions and administrative access. Moreover, in digital games, identification as the perception of a common quality with another, subject or object, happens in relation to the player and the player’s position in the game space as the player embraces the player-character – an “avatar” in that game space – into their personal identity in order to become immersed in the digital space (Taylor, 2003). Therefore, multiple cultural events and interdisciplinary research projects based on digital games can reshape conventional school ethos. The benefits of this innovative process can be enjoyed not only by the school unit and distance learners but by the entire community. Innovation in distance education through digital games can be diffused throughout the wider social-contextual framework. In this way, educational administration cannot only fulfil its administrative and educational role but also its social.

The development and implementation of innovative educational programs that do not emphasize on providing a sustainable communicational context can sometimes lead to frustration or disappointment that many tutors and school heads may not be prepared to undergo (Lainas, 2000). Thus Educational digital games must incorporate strategizing, hypothesis testing and problem-solving, with higher order thinking and not rote memorization or simple comprehension (Dondlinger, 2007). A great reason for using digital games in educational administration is that they are engaging for players (Prensky, 2001) motivating them via challenge, fun and instant visual feedback in a sustainable, interactive and friendly environment, where ambience and challenging information create an interesting experience by simultaneously creating an on-going interest in the game (Mitchell and Savill-Smith, 2004). Therefore, school leaders can use digital games as motivators in distance educational programs that contribute to the process of introducing innovations, supervise the manner in which changes are introduced and finally be responsible for the success or failure of educational innovations according to the interest they represent (Pasiardis, 2004).

The activity theory appears to be a theoretical framework for understanding how human activity in digital games is mediated by both tools and cultural context (Engestom, 1987; 1993). This theory can be a strong theoretical basis for the understanding of the use of digital games in distance educational administration. Briefly, the activity theory incorporates Subjects – the people or groups, Objects, Tools – which are mediated in interactions of the user with an object or the community of a system, Rules and Division of Labour. In a digital game, Communities mediate activity through a division of labour and shared norms and expectations (Squire, 2001). Thus, activity theory could be the basis for developing administrative educational digital games that would aim at creating collaborative learning administrative environments, such as communities of practices, objects and administrative tools of the digital game, under given context and create communities through division of administrative rules. The activity theory can summarize the basic administrative interactions among the factors of an educational context, the Subjects, the Objects, the Tools, the Rules, the Community and the Division of Labor. In such a socio-cultural perspective, we can interpret how digital games can engage distance students in educational administrative environments that motivate players in multiple ways creating dynamic learning and administrative opportunities (Squire, 2001).

In Distance Educational programs communication between students and e-tutors is a key factor for the sustainable development of the necessary administrative provision. Each educational administration is part of a larger social system, that is intertwined with society and in order to be successful it must maintain contact with social evolution and the multiple needs of a modern educational organization (Everard & Morris, 1999). By all means digital games

can facilitate the interaction and active involvement of students with the learning material, and motivate their interest for the deeper understanding of the e-learning platform. Thus, the tutor as learning mediate can contribute to the students' effort towards the discovery of new skills and knowledge through a sustainable e-learning platform that incorporates familiar digital games that emphasize on interaction, communication and visionary knowledge (Kokkos, 2001). In addition, effective communication through digital games is very supportive for the student when clear and adequate feedback is incorporated. This means that the digital game that is used in the e-learning platform must inform the students of their progress and provide vital encouragement in their on-going effort (Iliadou, 2011).

Introducing an innovation in distance education through digital games is a process that requires up to date knowledge, skills, resources, involvement and collaboration in a personal, private and general systemic level (Fullan, 1991; Smith, 2006). Digital games in educational administration can interpret the complexity of the human interactions and form large learning communities in an expanded and more complex socio-cultural context in distance education. The distance education definition of Holmberg (1989) as the separation of teacher and learner, usually in both time and space; is not consistent with the today's distance education definitions. In this century, distance education has included new terms like "mobile education", "game-based education", "ubiquitous education", "virtual education" and many more. Hence, distance education can be defined as the education where teacher and student are in physically different places. The time is not a descriptive issue for distance education. People can communicate synchronously via online communication Technologies or they can communicate asynchronously via several traditional and non-traditional educational Technologies. The distance learners are adults who are self-regulated, self-directed and self-motivated to learning (Hussain, 2005; Merriam, 2001; and Rashid, 2000). Students with self-learning skills are more motivated and successful in distant courses.

Numerous scholars have recommended computer games can function as influential motivation stimulants of English learning, showing benefits as learning tools (Clarke and Dede, 2009; Dede, 2009; Klopfer and Squire, 2008; Liu and Chu, 2010; Mitchell, Dede and Dunleavy, 2009). In many cases games feel like a replacement for the class instructor rather than a tool to be used and controlled by him/her, potentially prompting some teachers to reject their use (Kebritchi, 2010). The influence of games on students' learning motivation is a well-researched topic. Nevertheless, the majority of such studies are situated in the conventional learning context despite the rapid growth of distance game-based learning. What is more none of these are about attitudes of distant administrators.

There are various problems and factors with negative effects towards the sustainable use of digital games in distance education. Some students' poor performance on

ICT activities, the ability of students to learn independently of the official curriculum and finally the obsolete culture and mentality of some educators. Some factors like the specific characteristics of the school on the given social context, the issues of homogeneity of the student population, the stability of the teaching staff, the age and qualifications of the teachers, are some difficulties that can prevent the introduction of digital games as innovative learning tools in a modern educational context (Hsiao & Chen, 2009).

### 1.1. Purpose

The purpose of this study is to find the Distant Administrators Attitudes towards Digital Games. Sub-questions of the research are the following:

What are the differences among Turkish Distant Administrators Attitude, Greek Distant Administrators Attitude and Cypriot Distant Administrators Attitude?

What are the differences among female Distant Administrators Attitude and male Distant Administrators Attitude?

What are the differences among Distant Administrators Attitude who are good at "playing digital games" and the Distant Administrators who are "not good at playing digital games"?

## 2. METHOD

### 2.1. Population

Above 300 questionnaires were distributed via e-link to Greece, Turkey and Cyprus. Among these were 48 Male and 64 Female Distant Administrators; 41 of them were from Turkey, 40 of them were from Cyprus and 41 of them were from Greece. The distribution of population according to sex is given in Table 1.

	Cyprus	Greece	Turkey
Female	25	24	9
Male	26	27	32

Table 2. Distribution of the population according to sex

### 2.3. Instrument and Data Analysis

An online questionnaire is used to gather the data. In order to evaluate the items in the questionnaire, experts' evaluation (n=17) is wanted. Expert groups from education technology evaluated the data gathering scale individually. Under the suggestions of experts, necessary corrections were done to the draft form of the questionnaire. The questionnaire, which contained 46 items, was written in Survey Monkey and emailed to the distant administrators. The questionnaire also contained 4 democratic information questions (concerning open education and digital games) and 3 open comment questions like;

“If you have any other comments regarding to usage of digital games in distance education programs, please do write.”

The basic 39 questions, used five point Likert scale. The scales were arranged as: “Strongly Agree”, “Agree”, “Neither Agree nor Disagree”, “Disagree” and “Strongly Disagree”. It contained items like;

- If digital games were used in class, students would be more willing to take distant classes.
- Distance Educators should be aware of the latest technologies used in digital games.
- Digital games are waste of time in distance education.

For data analysis, all data were processed though the program SPSS 17. Descriptive statistics, frequencies and charts are used to interpret the data. There were 34 positive item questions and 5 negative item questions in the questionnaire (The above first two items are examples to positive attitude and the last one is an example to negative attitude). When calculating the attitude score of participants, positive item questions scales are added together and negative item questions scale was subtracted from these. Thus the highest possible attitude score was:  $(35*5)-(5*1) = “165”$  and the lowest possible attitude score was  $(35*1)-(5*5) = “10”$  For statistical calculations, the average of  $(165+10)/2 = 82, 5$  was accepted as the determining level. Attitude score below 82, 5 are accepted as “negative attitude”; Attitude score higher than 82, 5 and lower than 99 are accepted as “Neither positive nor negative attitude”; Attitude score above 99 are accepted as “positive attitude”.

### 3. PROCEDURE

In order to sustain a mediate and direct way of distributing the questionnaires and managing our research data we used an on line questionnaire provided by the web site Survey Monkey. Survey Monkey has become one of the most popular online survey tools. Managing questionnaires and metadata feedback through this tool is considered easy and practical. Questionnaires were distributed through a link that was sent through e-mail and recipients were encouraged politely and discretely to contribute to the research. Due to the international and comparative nature of the research emphasis was given on customizing the questionnaire through translation or other insignificant changes in order to become more regions friendly according to the recipient of the e-mail. Effort was made so that the questionnaire would have an international status and all questions would refer to the educational background of all the countries (Cyprus, Greece, Turkey in alphabetical order). The comparative nature of the research along with the questionnaire’s emphasis on the crucial factors that form the basic framework of the use of digital serious games in distance education would enable us to present a sustainable context of the subject in the three countries (Cyprus, Greece and Turkey in alphabetical order). Data analysis through advanced unbiased statistical methods will enable us to portray the issue of the use of digital games in distance education in all countries.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

Results of this research study are interpreted according to the Attitude scores. The attitude scores of Turkish administrators, Cypriot administrators and Greek administrators were calculated and interpreted according to their digital game experience and according to their sex.

### 4.1. The differences among Turkish Distant Administrators Attitude, Greek Distant Administrators Attitude and Cypriot Distant Administrators Attitude

Attitude scores of the administrators from three countries were calculated. The results of these scores were given in Table 2. When we look to the mean of the attitude scores of administrators in three countries, we see Cypriot administrators attitude score mean ( $M=124, 35$ ), Greek administrators attitude score mean ( $M=119, 90$ ) and Turkish administrators attitude score mean ( $M=135, 90$ ) are all higher than 99. This can be interpreted as most of the administrators in these countries have positive attitude towards using digital games in distance education.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Std. Error Me</i>
Cypriot	40	<b>124,35</b>	24,13	3,82
Greece	41	<b>119,90</b>	10,61	1,66
Turkish	41	<b>135,90</b>	18,67	2,92

Table 2 Descriptive statistics of the Attitude Scores of Administrators

### 4.2. The differences among the female Distant Administrators Attitude and male Distant Administrators Attitude

Attitude scores of the female distant administrators and male distant administrators were calculated. The results of these scores were given in Table 3. Female administrators attitude score mean ( $M=124, 35$ ) and Male administrators attitude score mean ( $M=127, 31$ ) are all higher than 99. This can be interpreted as most of the female administrators and most of the male administrators have positive attitude towards using digital games in distance education.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Std. Error Mean</i>
Female	59	127,31	18,99	2,47
Male	63	126,21	20,39	2,57

Table 3 Descriptive statistics of the Attitude Scores of Administrators

The attitude score of Female Administrators ( $M=127, 31, SD= 18, 99$ ) were close to the scores of Male Administrators ( $M =126, 21, SD = 20, 39$ ). Statistically, there was not any meaningful difference among the attitude scores of female administrators and male administrators. This was also an unexpected result.

When we look to the comments of the administrators, we noticed that two of the countries have differences in their own people; according to the sex:

- Most of the Greek Woman administrators were showing negative attitude towards using digital games in distance education; where most of the Greek Men administrators were showing positive attitude.

“Digital games cannot replace classic education.”

“There have to be strict rules in playing or using digital games in distance education.”

“Stop Playing Digital Games. Just Play Real Games With Real Friends”

“They are very useful but we have to consider their structure and their utility. I am afraid that they may cost in money or time.”

- Some of the Turkish Male administrators were showing negative attitude towards using digital games in distance education; where all of the Turkish Female administrators were showing positive attitude (A limitation of this study was that, only 9 woman from Turkey have participated to the study). Some of the interesting comments of the Turkish men administrators are the following:

“Children should live in a natural educational environment. It is not enough to just play.”

“Simulated real life exercises incorporated to digital game format may be of great value in distance education.”

“Digital games with having intellectual and/or practical value can contribute to the quality of distant education.”

“This area has high potential to orient both young and adult people. It’s very important to develop "peaceful" online games. Most of online games interested in "killing the enemy". In daily life, if you encounter a problem or a problem person, you must talk and search agreement ways for solution instead of "kill him"

“Digital games should be more cooperative.”

- Cypriot Men and Cypriot Woman administrators mean attitude score was not significantly different from each other.

#### **4.3. The differences among Distant Administrators Attitude who are “good at playing digital games” and the Distant Administrators who are “not good at playing digital games”**

The Distant Administrators Attitude who is “good at playing digital games” was referred as “Experts” and the Distant Administrators who are “not good at playing digital games” were referred as “Non-Experts”. Attitude scores of the Expert distant administrators and Non-Expert distant administrators were calculated. The results of these scores were given in Table 4. “Expert”

administrators attitude score mean ( $M=129, 21$ ) and “Non-Expert” administrators attitude score mean ( $M=114, 86$ ) are all higher than 99. This can be interpreted as most of the non-expert and most of the expert administrators have positive attitude towards digital games in distance education.

Digital Game	N	M	SD	Std. Error Mean
Experts	101	129,21	19,92	1,98
Non-Expert	63	114,86	13,19	2,88

Table 4 Descriptive statistics of the Attitude Scores of Expert and Non-Expert Distant Administrators

## **5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

Games are woven into webs of cultural meaning, social connection, politics, and economic change (Lindtner and Dourish, 2011). Different people from different countries have different attitudes towards using games in education. Among these, the attitude of the distant educator administrators is one of the important factors of the use of digital games. Although most of the distant administrators who have attained to the research study had positive attitude towards digital games; Turkish administrators have more positive attitude towards the usage of digital games in distance education programs than the Cyprus and Greece administrators. Cypriot distance administrators were also more positive towards distance administrators. An unexpected finding of this research study is that there were no differences among the attitudes of female and male administrators, when we look to international results; however Greek and Turkish administrators showed differences according to their sex. Although Greek women administrators had negative attitude; all of the Turkish administrators had positive attitude. Another research study about the effect of the different cultural facilities, on the available games will provide us with more clear interpretation of these results.

Game cultures feature participation in collective intelligence, blur the distinction between the production and consumption of information, emphasize expertise rather than status and promote international and cross-cultural media and communities (Squire and Steinkuehler, 2005). Although there are lots of research studies supporting the usage of digital games in education, this research study revealed that there are still an important amount of people who refuse this idea. Another question here comes, if should we use games in distance education courses, as some of the Greek administrators have stated. This was another proof of their having a negative attitude to using digital games in distance education courses. Why they have negative attitude? Reasons of this should be investigated. Administrators, who have participated in digital games personally, have a higher attitude score than the administrators who have not experienced these games very much. Nonetheless, the result of this study supports



the fact that: if we want to use digital games in distance education, we should help distant administrators to have positive attitude towards them. A recommendation of this study is that; educational game developers should deliver workshops for distance administrators; if they want their game to be used in the distant programs.

## 6. REFERENCES

- Cesarone, B. (1998). Games: Research, ratings, recommendations. *ERIC digest, ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education*. Report no. EDO-PS-98-11.
- Clarke, J., & Dede, C. (2009). Design for Scalability: A Case Study of the River City Curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 18(4), 353-365.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66 – 69.
- Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1).
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engestrom, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In: S.Chaiklin & J.Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp.64–103). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Successful educational management*. Patras. HOU.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London. Cassell..
- De Freitas, S., & Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers and Education*, 46(3), 249-264.
- Holmberg B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*, Routledge: London.
- Hussain, I. (2008). Assessment of Learning Achievement of Adult Literacy Centers' Graduates in District Ghotki. A Paper Presented in the National Conference on School Education; Organized by Faculty of Education, University of Sindh, Hyderabad, Pakistan in collaboration with Higher Education Commission (HEC) Islamabad, November 26-27 (no proceedings).
- Hsiao, H., & Chen, S. (2009). Factors that influence school organizational innovation in technical institutes and universities. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7(1), 71-79.
- Illiadou (2011). Communication between teacher - counselor and students in distance education. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(1), 4-8.
- Jordanides, G. (2006). School Administration and change management. In: G.Bagakis (Ed.) *Educational changes, the intervention of the teacher and the school* (pp.90-98). Athens: Metaichmion.
- Jimoyianis, A., & Komis, B. (2004). Attitudes and perceptions of secondary school teachers on the implementation of ICT in their teaching. *Proceedings of the 4th Conference on "ET.P.E"*. Retrieved October 11th, 2010 from [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=2](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=2)
- Kebritchi, M. (2010). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 256-270.
- Keegan, D. (2001). Interaction and communication, (Chapter 6) (pp.89-107). In: D.Keegan (Ed.) *The foundations of distance education*. Kent UK, Croom Helm.
- Kirriemuir, J. (2002). The relevance of games and gaming consoles to the higher and further education learning experience. *Techwatch Report TSW 02.01*. Retrieved March 20, 2013 from: [www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=techwatch\\_report\\_0201](http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=techwatch_report_0201).
- Kokkos, A. (2001). *The role of the teacher in Distance Education*. Patras. HOU.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives - the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Lainas, A. (2000). *Administration and planning schools: scientific approaches and Greek reality*. Thessaloniki. Greek Institute of Education.
- Lindtner, S., & Dourish, P. (2011). The Promise of Play: A New Approach to Productive Play. *Games and Culture*, 6, 453-478.
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010) Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation. *Computers and Education*, 55(2), 630–643.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning: A review of the literature. In: M.Fancett (Ed.), *Learning and skills development agency*. London: OU.
- Moore, M. G. (1994). Autonomy and Interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2).
- Mysirlaki, S., & Paraskeva, F. (2007). Digital games: Developing the issues of socio-cognitive learning theory in an attempt to shift an entertainment gadget to an educational tool. In *Proceedings of the first IEEE international workshop on digital game and intelligent toy enhanced learning [DIGITEL2007]* (pp.147–151). Jhongli, Taiwan.
- Natale, M. J. (2002). Effect of a male-oriented computer gaming culture on careers in the computer industry. *Computers and Society*, 32(2), 24–31.
- Pashiardis, P. (2004). *Educational Leadership*. Athens: Metaichmion.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

- Rashid, M. (2000). *Concept and Methods of Distance Education*. Islamabad: National Book Foundation.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Smith, R. (2002). *Creating the Effective Primary School: A Guide for School Leaders and Teacher*. London. Kogan Page Ltd.
- Squire, K., & Steinkuehler, C. (2005). Meet the Gamers: They Research, Teach, Learn, and Collaborate. So Far, without Libraries. *Library Journal*, 130(7), 38.
- Squire, K. (2001). Cultural framing of computer/games. *Game Studies*. Retrieved March 20, 2013 from: <http://gamestudies.org/0102/squire/>
- Taylor, L. (2003). When seams fall apart: Video game space and the player. *Game Studies* 3(2). Retrieved March 20, 2013 from: <http://www.gamestudies.org/0302/taylor/>
- US Senate, (2000). *Hearing before the US senate commerce committee on the impact of interactive violence on kids*. Retrieved March 20, 2013 from: <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/00senate.pdf>
- Yee, N. (2006). The demographics, motivations and derived experiences of users of massively-multiuser online graphical environments. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments*, 15, 309–329.

# THE IMPACT OF SCHOOL MANAGEMENT ON GREEK SECONDARY SCHOOL TEACHERS' JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

**Panagiota Sakellariou**

Informatics, School of Pedagogical and Technological Education

## Abstract

The schools in Greece are organizations, which are managed by a Principal and a Teachers' Board. This study investigates how the school management's characteristics – the principal's administration and leadership and how the teachers' board operates – affect the secondary school teachers' job satisfaction and their organizational commitment. The research was conducted through a questionnaire returned by a sample of 538 secondary school teachers in Greek middle and high schools. Pearson correlations revealed that the management's characteristics are related to both teachers' job satisfaction and organizational commitment, while multiple regression analysis showed that only organizational commitment can be significantly predicted by the principals' and board's characteristics. As far as job satisfaction in general is concerned, there must be other predictors involved that are not examined in this particular research. The results are consistent with other studies that examine the perceived job satisfaction and organizational commitment of teachers. A similar research towards elementary school teachers may highlight similarities and differences between the different populations.

**Keywords:** School management, Secondary school teachers, Job satisfaction, Organizational commitment.

## 1. INTRODUCTION

As stated in Greek Legislation (Law No1566/1985), the main objective of the educational system is “to contribute in the all-round, harmonic and balanced development of intellectual, mental and physical forces of students in order to, regardless of gender and origin, have the potential to develop into integrated personalities and live creatively”. To achieve these goals, schools employ teachers with the appropriate training and personality, to fulfil their educational role and ensure proper pedagogical climate through smooth interpersonal relationships with their students in the classroom and with their colleagues as well. This focus on interpersonal relationships at the school setting indicates the

significance of cooperation and each stakeholder's individual contribution to the common goal – the educational development of the youth.

Over the years, along with the expansion of research about organizational structure and behaviour, the organizational nature of schools has been recognized. Since schools are organizations with explicit structure and roles, teachers can be considered as employees and the principal as their manager. In Greece, the notion of the teachers' board is encountered as well, which consists of the principal who acts as its president and the school's teachers as members. This board meets regularly and its responsibility is to form long-term directions for the school operation. As a consequence, attributes like administration and leadership can be associated with the managerial role of the principal, while collaboration and decision making are closely connected to the teachers' board.

At the same time, additional factors that are related to the notion of the teacher as an employee have emerged, such as job satisfaction and organizational commitment. As employees who are highly committed to the profession and the organization perform better, it is more likely for the overall organization to increase its performance.

The purpose of this study is to explore how the school management affects teachers' job satisfaction and organizational commitment, which reinforce their personal educational effects on students' achievements. In the following section an outline of the literature about the implicated factors is provided, along with the proposed research model. In Section 3 the methodology of the research is described and Section 4 consists of the results of the quantitative research. Finally, the last two sections include the discussion of the results, the limitations and propositions of future research.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

The role of the teacher in the students' development process is highlighted, leading to a strong relation between teachers' effectiveness and students' achievement. Many researchers have studied and proved this relation (Rowan et al., 2002; Sanders and Rivers, 1996; Brophy and Good, 1984; Rockoff, 2004; Goddard, et al., 2000; Hill et al., 2005; Sanders et al., 1997; Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007; Wayne and Youngs, 2003). In all these studies, several aspects that influence effectiveness were examined, such as experience, level of knowledge, classroom management, certification status, confidence and in-class behaviour. The influence

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological  
Education (ASPETE) - GAPMET

of job satisfaction and organizational commitment has been studied at the general context of the organization, with controversial findings about their relationship (Petty et al., 1984). As far as teachers' effectiveness is concerned, it can be influenced by job satisfaction and organizational commitment, increasing in turn students' performance (Caprara et al., 2006; Ostroff, 1992). The present study focuses on school management, and especially the role that the principal and the teachers' board play on job satisfaction and organizational commitment.

### **2.1. Job satisfaction and organizational commitment**

Past years' literature distinguishes job satisfaction as emotional state or attitude (Weiss, 2002) and organizational commitment as behavior or attitude (Mowday, Steers & Porter, 1979). In the present study these attributes will be considered as attitudes.

Job satisfaction is defined by Brief (1998) as "an attitude towards one's job" and by Weiss (2002) as "a positive or negative judgment one makes about one's job or job situation". This means that an employee is satisfied by the profession itself, due to several factors: specific community, organizational environment, current working conditions, resources, workload, opportunities for personal development, collaboration, supervision and several personality traits (Saari & Judge, 2004; Sargent & Hannum, 2005). Organizational attributes, such as participative management and culture, affect job satisfaction as well (Kim, 2002). Furthermore, researchers link personal beliefs to job satisfaction. As far as the education literature is concerned, Caprara et al. (2006) and Bogler and Somech (2004) found that teachers' self-efficacy beliefs affect their perceived job satisfaction and as a consequence the students' achievements.

On the other hand, organizational commitment can be defined as "a state in which an individual identifies with a particular organization and its goals and wishes to maintain membership in order to facilitate these goals" or as "the relative strength of an individual's identification with and involvement in a particular organization" (Mowday et al., 1979). These definitions represent an alignment of the individual goals to the organization's goals, the willingness to exert effort through personal sacrifices and the desire to remain part of the organization. When the discussion comes to education practitioners, teachers' commitment reflects their desire to do their best for the particular school they teach in, and their intention to stay to the same school for the next years if it is possible. Factors related to teachers' organizational commitment are the performed transformational leadership, professional growth, status and self-efficacy (Ross & Gray, 2006; Bogler & Somech, 2004).

Mowday et al. (1979) state that job satisfaction and organizational commitment are attributes with substantial differences. While commitment focuses on involvement to the specific employing organization,

satisfaction focuses on the task environment and the working conditions. In addition, commitment seems to be more continuous than satisfaction, as satisfaction can be more easily affected by tangible events of everyday working life. Even though these two attributes can be distinguished, their role on individual performance seems to be similar. Judge et al. (2001) reviewed and tested the satisfaction-performance relationship models, concluding in a moderate effect of job satisfaction to performance. Likewise, while organizational commitment mostly affects employee turnover, absenteeism and tenure in the organization, the effect on performance is moderate as well. On the contrary, studying the case of teachers as employees, it seems that satisfaction leads to improved performance and effectiveness, which is linked to students' achievement (Ostroff, 1992).

### **2.2. The role of the principal and the teachers' board**

The principal of every school acts as the organization's manager. His responsibilities include the enforcement and monitoring of regulations, the distribution of tasks, the collaboration with other stakeholders (teachers, parents, students, authorities, etc) and the management of resources. All these duties concern the school administration in general.

In the behavioural context, the principal should be a leader, by helping, supporting, motivating and inspiring the subordinates - teachers. These attributes are inherent with the notion of "transformational leadership". Bass (1991) defines the transformational leader as an individual with four key characteristics: *Charisma*: provides mission and sense of mission, instils pride, gains respect and trust. *Inspiration*: communicates high expectations, expresses important purposes in simple ways. *Intellectual Stimulation*: promotes intelligence, rationality and careful problem solving. *Individual Consideration*: gives personal attention, treats each employee individually, coaches and advises. These characteristics of a successful leader are believed to be essential for every principal in order to maintain satisfying working conditions for teachers and constructive environment for the students.

As mentioned earlier, researches have shown that principal's leadership influences teachers' efficacy and satisfaction (Lee et al., 1991; Cerit 2009) as well as commitment to school mission (Ross & Gray, 2006). Ross & Gray (2006) have acknowledged the linkage between principal's leadership and students' achievements, with the mediating effects of teachers' self-efficacy beliefs. At the same context, Griffith (2003) proved the indirect effect of transformational leadership to elementary students' performance, through teachers' job satisfaction. In addition, Lee et al. (1991) found that factors like principal leadership, school organization and level of control significantly affect teachers' efficacy and satisfaction. Of course, the role of the classroom should not be ignored, since teachers' satisfaction often derives from the actual instruction and interaction with students.

The role of the teachers’ board, i.e. management team, and the relationships between its members is not widely examined. In Greece the board has the core responsibility of decision making in a collaborative context. This means that two aspects of its operation have to be examined: the level of cooperation and the process of autonomy and involvement in decision making. A review of the literature concluded in a lack of studies concerning management teams and their impact on teachers’ feelings. Only Hulpia et al. (2009; 2011) examined their role, in a study among 1.770 teachers and leaders from 46 secondary schools in Belgium, resulting in a significant effect of cooperation within the leadership team and participative decision making on organizational commitment and an indirect effect on job satisfaction.

**2.4. Research model**

In this study, focus will be given to the characteristics of school administration and leadership and the level of cooperation between the board’s members and the decision making process, as they are perceived by secondary school teachers in Greece. In order to study their influence on teachers’ job satisfaction and organizational commitment, six hypotheses are posited:

1. Principal’s administration and leadership positively affect teachers’ job satisfaction.
2. Principal’s administration and leadership positively affect teachers’ organizational commitment.
3. The overall operation of the school board positively affects teachers’ job satisfaction.
4. The overall operation of the school board positively affects teachers’ organizational commitment.
5. Job satisfaction and organizational commitment are interrelated factors, and this relation is equal both ways.
6. The more years of experience teachers have, the more satisfaction and commitment they feel.

All hypotheses build the conceptual research model shown at Figure 1.

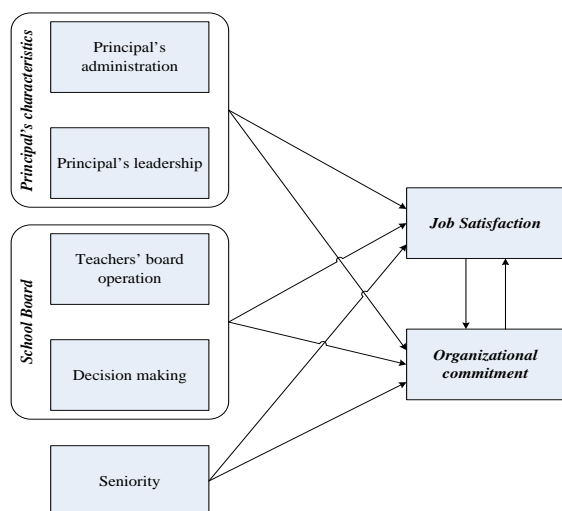


Figure 1. Research model

Prior research has shown that self-efficacy increases until the teacher’s mid-career and then falls again, having an indirect effect on job satisfaction (Klassen and Chiu, 2010). On the contrary, Hulpia et al. (2009) suggest that less experienced teachers are more satisfied than the more experienced ones. To address this controversy, the factor of experience is added to the model, in order to test the existence of an effect to job satisfaction and organizational commitment.

**3. METHODOLOGY**

**3.1. Participants**

The research was conducted during March and April of 2014 through an online questionnaire, which was sent to the e-mails of the majority of middle and high schools, located all over Greece. The questionnaire was returned by a sample of 538 secondary school teachers. Twenty seven responses had more than 10% of missing values and were excluded from the sample, resulting to a sample of 511 responses. Each questionnaire included a short cover letter, explaining the purpose of the study and ensuring the anonymity of the respondents.

Of the total 511 respondents, 37.2% are teaching in middle and 62.8% in high schools. 49.3% of them are men and 50.7% women. The average seniority of the sample is 14.93 years in education, ranging from 1 to 35 years. 58.5% of the respondents hold a Bachelor’s degree, while 41.5% have a postgraduate diploma (Master or PhD). These results are summed up in the following Table:

Total (n=511)		Frequency	Percent
Gender	Men	252	49,3%
	Women	259	50,7%
Seniority	Mean	14,93	
	Maximum	1	
	Minimum	35	
Level of education	Bachelor	299	58,5%
	Master	178	34,8%
	PhD	34	6,7%

Table 3. Sample

**3.2. Research instrument**

Past studies used particular scales to measure management and leadership, as well as job satisfaction and organizational commitment. The scales that were used in this research are based on the Distributed Leadership Inventory that Hulpia et al. (2009) suggested, measuring the relationship between the perceived distributed leadership in secondary schools and the teachers’ job satisfaction and organizational commitment. This inventory included six scales – support, supervision, cohesive leadership team, participative decision-making, organizational commitment and job satisfaction - with a total of 40 items on a 5-point scale (scored from 0 = strongly disagree / never and 4 = strongly agree / always). The internal reliability of the 6 scales is: support (ranges

from 0.91 to 0.93), supervision (ranges from 0.79 to 0.85), cohesive leadership team (0.93), participative decision-making (0.81), organizational commitment (0.91) and job satisfaction (0.79).

In order to form the quantitative questionnaire used, the scales and the related items have been adjusted in accordance with the specific characteristics of the Greek school system. The final questionnaire included six Likert scales, in order to measure the principal's administration and leadership, the operation and decision making within the teachers' board, and finally the respondents' job satisfaction and organizational commitment. All items were rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 = Totally disagree to 5 = Totally agree.

*Principal's administration* measures the perceived level of efficient management performed by the principal, including 6 items: "clear operating rules", "monitoring of compliance to the rules", "proper handling of the students' parents", "fair distribution of work" and "secure of school resources". The scores on these 6 items were averaged to form a score that represents principal's administration.

*Principal's leadership* is a variable that measures the perceived level of efficient management performed by the principal, including 5 items: "long term vision", "support", "help", "caring for teachers' development" and "reward". The scores on these 5 items were averaged to form a score that represents principal's leadership.

*Teachers' board operation* has to do with how the school board functions in general and the relations between its members, including 6 items: "efficient cooperation", "clear roles", "common goals", "efficient communication", "awareness of responsibilities" and "fair treatment". The scores on these 6 items were averaged to form a score that represents the teachers' board operation.

*Decision making* is concerned with the way that decisions are taken within the teachers' board and the extent to which teachers are involved in the process, including 3 items: "personal involvement", "participation" and "autonomy in teaching". The scores on these 3 items were averaged to form a score that represents the decision making process by the board of the participants' school.

*Job satisfaction* measures the way teachers perceive their profession in general, including 3 items: "I like to teach", "Being a teacher is the best job" and "I would chose again the same profession". The scores on these 3 items were averaged to form a score that represents the teachers' job satisfaction.

*Organizational commitment* represents the level of personal involvement of the participants and the way they perceive their school, including 3 items: "I am happy to work in my school", "My school inspires me to do my best", and "I would like to stay in my school". The scores on these 3 items were averaged to form a

score that represents the teachers' commitment to the school they teach in.

Reliability analysis has been conducted for each of the above mentioned scales, resulting to the respective coefficient alphas: principal's administration (0.91), principal's leadership (0.94), teachers' board operation (0.89), decision making (0.82), job satisfaction (0.77), and organizational commitment (0.92).

All the above described scales are presented in the Appendix.

Furthermore, teachers were asked about the factors that affect their perceived job satisfaction, with the questionnaire proposing five possible factors – financial reward, efficient school management, students' knowledge level, school facilities and cooperation within the teachers' board. The respondents were given the opportunity to fill in additional factors that are crucial for them to be satisfied with their job.

## 4. RESULTS

### 4.1. Descriptive statistics and correlations

Firstly, it is important to note that 61.4% and 71% of the sample account the school administration and teachers' board operation as crucial factors that affect job satisfaction, respectively. Furthermore, 11.5% of the sample included the whole cooperation with students as an additional factor that contributes to their job satisfaction. Table 2 summarizes the factors that teachers have ranked as important for them

Total (n=511)	Frequency	Percent
Financial reward	184	36,0%
School management	314	61,4%
Students' knowledge level	139	27,2%
School facilities	173	33,9%
Cooperation within teachers' board	363	71,0%
Cooperation with students *	59	11,5%
Teaching process *	25	4,9%
Working conditions *	5	1,0%
Feeling of mission *	18	3,5%
Further activities *	4	0,8%
Chances of personal development *	2	0,4%

\* These factors were filled by the respondents themselves

Table 2. Teachers' views on factors affecting job satisfaction

As stated in the previous section, 6 scales were used to measure the teachers' views of the way their schools are managed and the level of their job satisfaction and organizational commitment. For each scale, several items were taken into account, resulting to 6 averaged variables. Table 3 shows the mean scores and standard deviations of these variables, as well as their intercorrelations. All the intercorrelations between the variables are statistically significant,  $p < 0.0001$ .

The teachers' responses show above average scores to the principal's characteristics, concerning the school administration (M=3.72) and leadership (M=3.66). As far as the teachers' board is concerned, teachers perceive

Variable	Mean	Std. Dev.	2	3	4	5	6
1 Principal's administration	3.72	0.92	0.833	0.682	0.628	0.206	0.597
2 Principal's leadership	3.66	1.05		0.649	0.683	0.230	0.612
3 Teachers' board operation	3.38	0.87			0.692	0.197	0.578
4 Decision making	3.73	0.86				0.242	0.591
5 Job satisfaction	4.07	0.82					0.360
6 Organizational commitment	3.57	1.11					

Table 3. Descriptive statistics and correlations

the whole operation of the board as moderately efficient (M=3.38), while decision making is perceived as more participative (M=3.73). Remarkable is the fact that most teachers show a very high level of job satisfaction (M=4.07), while the commitment to the specific school they work in is lower (M=3.57) but still above average.

The respective correlations show significant positive relationships between the aspects of school management and the teachers' sense of satisfaction and commitment. This indicates that the higher the teachers believe of their principals' administration and leadership features, as well as the board's operation and decision making process, the more satisfied and committed they feel to their profession and school.

#### 4.2. Regression analysis

In order to test the hypotheses set at the beginning of the research and explore which attributes affect job satisfaction and commitment, multiple regression analysis has been employed, since linearity and normality have been assured. Tables 4-5 show the results of the analysis, indicating the significant predictors for the two variables under consideration.

##### Job Satisfaction

Variable	B	Std. Er.	β	F	R <sup>2</sup>
Principal's administration	0.01	0.07	0.01	7.21	0.06
Principal's leadership	0.08	0.07	0.11		<i>p</i> <0.0001
Teachers' board operation	0.02	0.06	0.02		
Decision making	0.14	0.06	0.15*		
Seniority	0.00	0.01	0.01		

Note: \* *p*<0.05; \*\* *p*<0.01; \*\*\* *p*<0.001  
Table 4. Regression results for job satisfaction

##### Organizational commitment

Variable	B	Std. Er.	β	F	R <sup>2</sup>
Principal's administration	0.19	0.08	0.16*	86.37	0.46
Principal's leadership	0.22	0.07	0.21**		<i>p</i> <0.0001
Teachers' board operation	0.22	0.07	0.17***		
Decision making	0.29	0.07	0.20***		
Seniority	0.01	0.00	0.05		

Note: \* *p*<0.05; \*\* *p*<0.01; \*\*\* *p*<0.001  
Table 5. Regression results for organizational commitment

The results show that of the five variables only decision making is a significant predictor of job satisfaction, explaining only 6 percent of its variance (F=7.21, *p*<0.0001). On the other hand, it seems that all principal's characteristics, teachers' board operation and

decision making are statistically significant predictors of organizational commitment, explaining 46 percent of its variance (F=86.37, *p*<0.0001).

Organizational commitment and job satisfaction are closely related variables. When adding organizational commitment to the independent variables predicting job satisfaction, it results to be a highly significant predictor of the dependent variable, increasing from 6 percent to 12.2 percent the explanation of its variance. Less increase to the organizational commitment's explanation of variance is observed when adding job satisfaction to the independent variables, from 46 percent to 49.3 percent.

### 5. DISCUSSION

This study aimed at identifying the factors that mostly affect job satisfaction and organizational commitment of secondary school teachers in Greece. The empirical research took into account the responds of 538 teachers and their views on their principal's attributes and the cooperation within the school's board.

Relevant research in Greece has been limited, with most studies examining the sense of job satisfaction. The descriptive analysis indicated that most secondary school teachers in Greece show a high level of job satisfaction, result that is consistent with the results of Koustelios' (2001) study among Greek teachers. The moderately high rates of perceived administration by the principal are also in line to the findings of Platsidou and Agaliotis (2009), who measured the level of satisfaction among 127 Greek Special Education Teachers. Finally, autonomy as an aspect of decision making is strongly correlated with professional and organizational satisfaction, as Koustelios et al. (2014) have resulted in their study among 300 Greek teachers.

The influence of the independent variables on job satisfaction and organizational commitment has been tested through multiple regression analysis, with the findings being presented in Figure 2.

The direct effects between job satisfaction and organizational commitment are not presented in the figure, as their influence to one another implies they should possibly be treated as one scale. However, in this study they are treated separately because they are differently influenced by the independent variables, as the multiple regression analysis showed.

Regression analysis has not confirmed the assumption that the independent variables affect the teachers' perceived job satisfaction, with the exception of decision making that has a slight effect on the dependent variable.

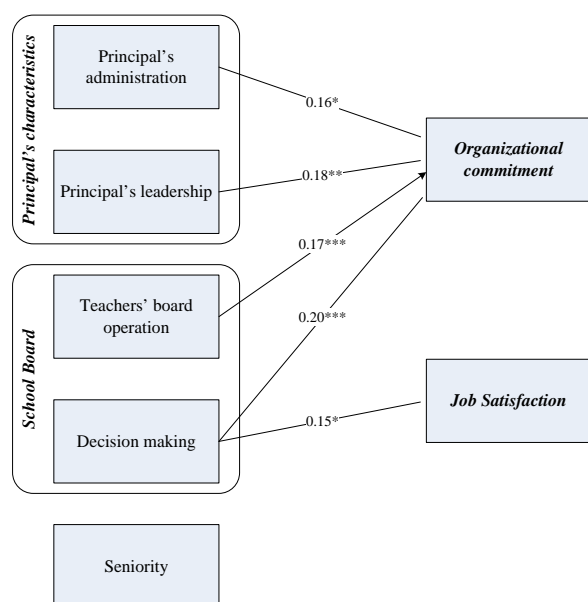


Figure 2. Modified research model

It seems that there are other factors that cause positive feelings to teachers about their profession. This is in line with the views the respondents have expressed to the question about their preferable reasons of job satisfaction, with a high proportion stating factors such as the cooperation with students and the whole teaching process. Accordingly, Bogler and Somech (2004) who studied the impact of empowerment concluded that factors like decision making and autonomy do not affect job satisfaction, while personal attributes like professional growth and self-efficacy are significant predictors. Possible dissatisfaction may also be caused by the overall working conditions, pay and lack of promotion opportunities (Koustelios, 2001; Platsidou & Agaliotis, 2009), factors connected to the profession itself and the current educational system in Greece.

On the other hand, the level of organizational commitment can be significantly predicted firstly by decision making and secondly by the overall operation of the teachers' board. Consequently, it can be argued that the teachers' perception about the school they teach in is mostly influenced by the cooperation with their colleagues and the level of involvement in decisions. When decision making is participative and makes teachers feel part of a cooperative team, it is more likely that their commitment to the school is higher and they make stronger efforts in improving themselves as teachers and the school itself. In addition, smooth cooperation with the other colleagues creates a pleasant working environment in every organization, which surely concludes to a higher level of commitment, with schools not being an exception.

The leadership characteristics that the principals express when interacting with teachers play also an important role on the sense organizational commitment, while the school's administration is the less important predictor. It seems that teachers are more interested in the teaching process itself and anything related to it, than the school management, possibly because they do not get

involved in administration practices. The above findings are in line with the researches of Hulpia et al. (2009, 2011) that resulted in a weak relation between leadership functions and job satisfaction, while organizational commitment could be significantly predicted by variables concerning leadership, cooperation within leadership team and participative decision making.

It should be noted that years of experience in education do not play an important role to neither job satisfaction of organizational commitment of secondary school teachers, result that could not be predicted especially as far as job satisfaction is concerned. The initial assumption that more experienced teachers would not be as satisfied and committed as the younger ones, as the results of Hulpia et al. (2009) study showed, is not supported. This may be due to the whole current financial and educational situation in Greece, resulting in a balance between the tired experienced teachers and the less experienced who suffer a poor education system and minimum reward.

## 6. CONCLUSION

The present study investigated the relationship between management related characteristics and the perceived job satisfaction and organizational commitment of Greek secondary school teachers.

The sample included teachers from schools all over Greece, without distinguishing between different specialties or different school types (such as private or public schools), individualization that could result in different findings about the way they perceive job satisfaction and organizational commitment. These teachers were approached randomly through the online questionnaire, ensuring the representation of every area, school type, age group and level of education, without aiming at a specific target group. The online questionnaire may not be as effective as a personal interview in terms of population representation, but respondents were given the opportunity to express freely their views in anonymity. It is assured that the participants are secondary school teachers, since the questionnaire was exclusively sent to the schools' e-mails, which only active teachers can access. Another aspect of the research that is to be considered is the variables that were studied; all four scales concerning school management were dealt as single variables. Especially the scales measuring the principals' characteristics could be further divided, in order to explore their specific impact on job satisfaction and organizational commitment.

This study contributes to the research concerning school management and its impact on teachers, distinguishing job satisfaction from commitment and facing schools as organizations and teachers as employees. The results revealed that job satisfaction of teachers is not directly derived from the way their school is administered, possibly because they have chosen their profession due to other reasons, such as the sense of contribution to other people's development, the sense of mission and interest in interacting with young people.



On the contrary, commitment to the school they teach in is highly dependent on the school's management, especially on attributes related to the cooperation with other teachers within the board and the process of decision making. It seems that proper cooperation is vital for teachers, making the role of teachers' board crucial for committing. In addition, participating to decision making and having autonomy during the teaching process appears to be the most important factor that makes teachers feel committed to their school. These results indicate the role of teams as entities in schools, just like organizations, and that teachers should be treated as team members, in order to raise their dedication and motivate them to do their best for the sake of the schools, the students and themselves. Of course the focus on teams should be raised firstly by the principals, but also by the Regional Directorates and the Ministry of Education, by organizing and encouraging teachers to participate in educational programs about team management, efficient cooperation and conflict management.

Further research may include the exploration of different views between various target groups, in order to test if the results can be generalized. Because job satisfaction is not predicted by the current model, other factors such as the interaction with students and the teaching process could be examined to explore their impact on job satisfaction. In addition, further detailed scales can be included with the objective to detect which specific actions the teachers believe can help them improve their job satisfaction and organizational commitment. Of course, a field of further research may include the impact of teachers' job satisfaction and organizational commitment on students' performance. Lastly, a similar research can be conducted towards elementary school teachers, and subsequently explore similarities and differences between the different populations. Possible similarities could result in generalization of the results.

## 7. AKNOWLEGMENTS

Special thanks to Dr Leonidas Maroudas, Professor at the University of Patras, for his ideas in forming the research questions and for encouraging me throughout this study. Significant was also the moral support of Mr Stefanos Armakolas, research associate in School of Pedagogical and Technological Education, Patras Greece.

## 8. REFERENCES

- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations* (Vol. 9). Sage.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. and Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1984). Teacher Behavior and Student Achievement. *Occasional Paper No. 73*.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 600-623.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal*, 42(2), 371-406.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.
- Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, 62(2), 231-241.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.

- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological reports*, 95(3), 883-886.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 190-208.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of applied psychology*, 77(6), 963.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 247-252.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human resource management*, 43(4), 395-407.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative education review*, 49(2), 173-204.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.

**Appendix**

Scales measuring the research variables

---

**Principal's administration**

Has set clear operating rules  
Monitors the compliance to the operating rules  
Handles parents efficiently  
Cares for proper functioning of the school  
Distributes work fairly  
Secures school resources

**Principal's leadership**

Has long term vision  
Supports teachers  
Helps teachers  
Cares for teachers' personal development  
Rewards teachers' efforts

**Cooperation within the teachers' board**

Cooperate efficiently  
Have clear roles  
Have the same goals  
Communicate efficiently  
Are aware of their responsibilities  
Are treated fairly

**Decision making**

Are involved in decision making  
Decision making is participative  
The teachers have autonomy in the teaching procedure

**Job satisfaction**

I like to teach  
Being a teacher is the best job  
I would chose again the same profession

**Organizational commitment**

I am happy to work in my school  
My school inspires my to do my best  
I would like to stay in my school

## CRITICAL AND CONTRASTIVE ANALYSIS OF TWO FL CURRICULA: THE EPS-XG CURRICULUM VS THE 1977 CURRICULUM

**Maria Tzotzou**

Primary Education of Aitoloakarnania Prefecture

### Abstract

A curriculum in a school context refers to the whole body of knowledge that children acquire in schools (Richards, 2012). Curricula represent the philosophy, trends, demands and conditions of their era and society. In this regard, a school curriculum aims to equip learners with values, ideals and knowledge that will help them meet the future in accordance with the philosophy and culture of their society. The purpose of this paper is to attempt a critical analysis and contrastive evaluation of two FL curricula, the 1977 curriculum<sup>36</sup> and the Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG)<sup>37</sup>, on the basis of their educational orientation, language theory and areas of knowledge as outlined and prescribed in the two corresponding official documents. There will also be further critical focus on the latest EPS-XG curriculum.

**Keywords:** Curriculum, educational orientation, language theory, multilingualism.

### 1. INTRODUCTION

Curriculum development includes all the processes involved in developing, implementing and evaluating language programs. In language teaching, curriculum development began in the 1960s to focus on determining what knowledge, skills, values and experiences should be provided to learners in order to achieve the intended learning outcomes.

There have been various definitions of curriculum drawn from the relevant educational literature. According to Eisner and Valance (1974:2), curriculum is concerned with ‘what can and should be taught to whom, when, and how’.

Ross (2000:8) points out that ‘a curriculum is a definition of what is to be learned’. Tyler (1949) describes curriculum as a four-step process which includes stating objectives, selection and organization of

experiences and evaluation. According to Richards (2012), language curriculum development is ‘an interrelated set of processes that focuses on designing, revising, implementing and evaluating language programs’ while in its broadest sense, curriculum includes the philosophy, purposes, design and implementation of a whole program (Spinthourakis, 2004). Regarding the ideological bases of curricula, White (1988) makes reference to different models of curriculum representing the expression of different value systems, of divergent views and orientations on education (Tzotzou, 2013).

In light of the above, this paper attempts a critical and contrastive analysis of two curricula for foreign language (FL) learning in the Greek state schools on the basis of their educational orientation, language theory and areas of knowledge outlined in the two formal documents, the 1977 Curriculum and the Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG Curriculum), by relying upon theoretical principles and background information drawn from the relevant educational literature. What will be especially discussed is the extent to which the two curricula represent the ‘culture’ of their society and era made up of different ideas, ideals, beliefs, values, assumptions and thus different trends and modes of FL learning. Furthermore, there will be a critical focus on the latest EPS-XG curriculum which is unified for all foreign languages and levels in order to draw useful conclusions about its current classroom implementation in schools.

### 2. THEORETICAL BACKGROUND

Clarke (1987) states that there is a set of beliefs and views on the nature of knowledge and the purpose of education underlying any curriculum which can be categorized into three main orientations: those focusing on cultural heritage under the label of *Classical Humanism*, those that regard education as an instrument of change termed as *Reconstructionism* and those stressing growth and self-realization of the individual termed as *Progressivism*.

The *classical humanist* orientation to curriculum design is characterized by a desire to promote broad intellectual capacities including memorization and the ability to analyze, classify and reconstruct elements of knowledge. Knowledge is considered to be a set of revealed truths with underlying rules and regularities which should be studied and consciously mastered. Classical humanism emphasizes study, conscious understanding and controlled application of knowledge. The teacher is seen as a transmitter of knowledge and the learner’s task is simply to acquire knowledge so as to be

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2014 School of Pedagogical & Technological  
Education (ASPETE) - GAPMET

<sup>36</sup> Government Gazette (FEK 270/vol. A’ / 20-09-1977) in Greek. Junior High School English Language Curriculum.

<sup>37</sup> <http://rce1.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>

able to control and apply it in new contexts. The classical humanist curriculum is content driven and the designer sets out to analyze what is seen as the inherent content of a subject into its constituent parts and then sequences these from what are deemed to be the simpler elements to learn to what are considered to be the more complex ones (Clarke, 1987: 5-8).

*Reconstructionism* emphasizes the practical aspects of education and the promotion of international and intranational understanding by focusing on the development of objectives to be achieved. A main tenet of reconstructionism is that man can improve himself and his environment and, in this regard, changes on a social, economic and intellectual level can be rationally planned for. Education is seen as a powerful agent of change and as a means of redressing the injustices of birth and early upbringing as well as of working through consensus towards a better world in which all citizens are equally valued. To this end, great focus is placed on planning, setting goals to be pursued and deliberate interventions in the education system to bring about outcomes deemed necessary. In sum, reconstructionism emphasizes the importance of planning, efficiency and rationality (Clarke, 1987: 14-15).

*Progressivism* promotes a learner-centered approach to education which aims to promote the learner's development as an individual with intellectual and emotional needs and as a social being. The learner is seen as a whole person rather than a disembodied intellect or a skilled performer. For progressivists, education is not seen as a process for the transmission of a set of closed truths but as a way of enabling learners to learn how to learn by their own efforts. Teachers are not instructors but creators of an environment in which learners 'learn how to learn'. Clarke (1987) states that progressivists are more concerned with learning processes and methodology rather than with predetermining learning objectives.

In light of the above, what follows is a critical reflection on the *educational orientation*, *language theory* and *areas of knowledge* included or even implied in both the 1977 curriculum and the EPS-XG curriculum in order to be able to analyze them contrastively by discussing their main similarities and differences.

### 3. CRITICAL ANALYSIS OF THE TWO CURRICULA

#### 3.1. The 1977 Curriculum

##### 3.1.1. Educational Orientation

The 1977 curriculum (Government Gazette, FEK 270/vol. A' /20-09-1977) adheres to the main *classical humanism* principles (Clarke, 1987) as it is *content-driven* (Stoller, 2004) placing emphasis on 'what' should be taught and learnt. It stresses teaching/instruction matters treating the teacher as a simple *transmitter of knowledge* and focuses on *FL rules and regularities*. It also emphasizes learners' *conscious understanding* and *controlled application of knowledge* by analyzing,

classifying and reconstructing grammatical, phonological and lexical items. The 1977 curriculum was a first 'real' attempt, albeit a rudiment one, at breaking down the teaching of English as a FL in Greece. It is worth noting that most curricula since 1899 up to then made reference to FL teaching mostly with respect only to the allotted teaching time whereas the 1977 curriculum really placed the teaching of English 'on the map' by making reference to the goals and content of learning English as a foreign language.

##### 3.1.2. Language Theory

The 1977 curriculum is based on *structuralism* as it mainly focuses on *linguistic competence* (Chomsky, 1957) and *accuracy* to be achieved through the accumulative mastery of *grammatical forms* and *structures* (Chrysochoos et al., 2002). It also includes controlled language practice techniques through *drilling* (gap-filling, sentence/paragraph transformation and substitution drills), much writing, consolidation of knowledge and oral practice through *memorization* and guided *speaking drills*.

##### 3.1.3. Areas of Knowledge

According to the 1977 curriculum, learners should acquire phonological, grammatical and lexical knowledge. Learners are taught *limited vocabulary items* and *speaking topics* related to their interests and experience, as well as *basic grammar and syntax*; they are asked to produce *native-like pronunciation* (English phonetics and accent) and to read a limited range of texts in nature and content. The 1977 curriculum also seeks to familiarize learners with *English culture*, *Latin letters* and *English handwriting*.

#### 3.2. The Unified Curriculum for Foreign Languages (EPS-XG)

##### 3.2.1. Educational Orientation

The EPS-XG curriculum comprises two educational orientations: *Reconstructionism* and *Progressivism* as defined by Clarke (1987). Regarding *Reconstructionism*, the EPS-XG curriculum embraces the principle of *international /world understanding* as it promotes plurilingualism and pluriculturalism in an attempt to enhance intercultural awareness, respect and tolerance in a globalized context. FL education is seen as a *powerful agent of change* towards achieving social welfare and solidarity by fostering learners' multilingualism /multiculturalism and thus their respect to language / cultural diversity in our multilingual / multicultural society. It places emphasis on the importance of *planning*, *efficiency* and *rationality* by making reference to materials, teaching staff, timetable, self-assessment and school equipment matters. It has been planned systematically based on the FL levels/criteria defined by the Council of Europe (Council of Europe, 2001) and the relevant Greek and European research data (Tzotzou, 2013).

The EPS-XG curriculum aims at a *deliberate intervention* in the FL education system by planning a

unified curriculum for FL toward a more efficient FL education in Greek state schools after reflecting upon the weaknesses of previous FL curricula. It is *innovative* as it is the first unified FL curriculum in school education based on the FL proficiency levels by providing descriptions that apply to all languages across all levels of FL competence.

By relying on *Reconstructionism*, the EPS-XG curriculum emphasizes *goal setting*, that is, the desired outcomes of the curriculum, related to multilingualism, multiculturalism and effective FL communication in any sociocultural context. It aims at *social* and *intellectual change* through FL education by promoting *practical aspects* of FL education which relate to pedagogical, social, professional and international benefits. It also emphasizes the close connection of FL goals with outcomes providing a detailed list of general and specific objectives for each language proficiency level (Tzotzou, 2013).

As far as *Progressivism* is concerned, the EPS-XG curriculum adopts a *learner-centered* approach to FL teaching. It treats the *learner as a whole* and aims to provide learners with linguistic, intellectual and as well as social development. In other words, it takes into consideration the learner's development both *as an individual and as a social being*. Furthermore, it promotes learner's active role, autonomy and metacognitive ability (Littlewood, 2004) by emphasizing the *learning process* and creating a context in which *the teacher and the learner work together* (Cotterall, 2000); at the same time the teacher becomes *creator, course designer* and *decision maker*.

### 3.2.2. Language Theory

The EPS-XG curriculum is based on *functionalism* by promoting an *interactive view* of language (Chryshochoos et al, 2002), which includes its *meaningful use* in interaction (Skehan, 2003), *contextual learning* (Stoller, 2004), *communicative competence* (Hymes, 1971) and *fluency*. The EPS-XG curriculum favours *free language production* through simulations, communicative tasks and mediation activities focusing on meaning, information processing and actual language use with a goal of communication (Cotterall, 2000). It also favours the *negotiation of meaning* (Long, 1983) which concerns the ways learners encounter and grapple with different FL sociolinguistic and sociocultural concepts or behaviours in different contexts (Skehan, 2003). In this regard, it looks at language both as a functional instrument and as a form of social behaviour (Chryshochoos et al, 2002).

### 3.2.3. Areas of Knowledge

The EPS-XG curriculum aims to develop *multiliteracies* toward a holistic development of learners (Cope and Kalantzis, 2000) by enhancing their linguistic, pragmatic, sociocultural and sociolinguistic knowledge. Besides the comprehension and production of oral discourse and written speech, it includes new areas of knowledge by aiming to develop *oral* and *written mediation skills*, *oral* and *written interaction skills*, *learning* and *communication strategies* which can help

raise learners' *intercultural* and *multicultural awareness* and *competence*, their conscious ability and sense of *plurilingualism / multilingualism* and *pluriculturalism / multiculturalism* which are of paramount importance in our globalized society and modern era.

## 4. CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE TWO CURRICULA

To start with their similarities, both the 1977 and the EPS-XG curricula are geared toward the learners attending state/public schools. Both of them have been processed by experts or scientists of education and are *formal* as they have been approved by the body responsible for the Greek educational system for use in schools (Goodlad, 1979). At the same time, both curricula seem to lack any prior systematic *needs analysis* process to diagnose Greek learners' actual language needs before selecting their content and before formulating goals/objectives accordingly although the role of needs analysis is widely recognized and emphasized as essential to curriculum planning in the relevant education literature (Graves, 2008; Nation & Macalister, 2010; Richards, 2012).

Despite their above mentioned similarities, the two FL curricula differ significantly. In particular, there are major or else radical differences in their nature and content as each one of them, either intuitively or deliberately, clearly represents the philosophy, trends, demands and conditions of two fundamentally different time periods (decades) and societies.

The 1977 curriculum is purely *content-oriented*, *very brief/short* (only two pages long), and *general* (in objectives and content) whereas the EPS-XG curriculum is *goal-oriented*, *detailed*, *extensive* (48 pages) and *specific* in content emphasizing the *goals* and *special objectives* of the FL school program. More specifically, the EPS-XG curriculum defines goals which represent more general, societal and community concerns related to the patterns of language use in modern society as well as attitudes toward language. It also formulates objectives (as 'descriptive indices') which are specific outcomes, achievable and measurable, that guide teachers and help learners know what they are going to learn (Dubin and Olshtain, 1986). Moreover, the EPS-XG curriculum defines specific *behavioural objectives* describing intended learning outcomes that contain a condition of performance, a verb that defines the behaviour (skill or ability) itself, and the degree to which a learner must perform the behaviour according to each FL competence level (Spinthourakis, 2004). To this end, *action verbs* (e.g. suggest, explain, negotiate, recognize, produce, gather/transmit/exchange information, discuss, describe, classify, answer, ask, narrate, etc) are used to identify what the learners are expected to do in order to communicate effectively in the foreign language.

Another crucial point of difference is that the 1977 curriculum is *mono-lingual/mono-cultural/ethnocentric* (emphasis exclusively on English language and culture) in accordance with the mono-lingual/mono-cultural and ethnocentric trends of its era. It is also strictly *formal* as it

emphasizes learning grammatical forms and structures without producing meaning-focused output (Cotterall, 2000). On the contrary, in the EPS-XG curriculum there is a shift of focus, from focus on forms to focus on meaning; it is a *communicative* curriculum designed to engage learners in realistic communication contexts (Crabbe, 2007). It is also *holistic* and *pluralistic* (multilingual/multicultural) by aiming to respond to the pluralistic demands and conditions of the new era in our modern and globalized world.

The 1977 curriculum is *fixed* (teachers as implementers), *rigid* and *static* in nature based on poor and superficial planning whereas the EPS-XG curriculum is *open*, *innovative* (unified), *handy* (by linking directly FL learning at school with FL certification exam system-KPG), *flexible* (adaptable whenever necessary) and *systematically planned* based on empirical research data from various contexts (Tzotzou, 2013). The EPS-XG curriculum recognizes and encourages the role of teachers as *creators* and *decision-makers* (Graves, 1996) and not as simple implementers. It also encourages the use of technology toward a *multimodal approach* to FL learning (Jewitt, 2006) through technological tools which can increase motivation and the achievement of *learning objectives* and *strategies* (Cotterall, 2000; Crabbe, 2007; Stoller, 2004).

A further difference encountered is that the 1977 curriculum is *teacher/teaching-centered* (emphasis on what to be taught) whereas the EPS-XG curriculum holds a *learner/learning-centered* view (emphasis on what to be learnt) of FL education. The EPS-XG curriculum aims at *differentiated FL learning* by taking into account different learners' origin, needs, preferences, background and style and, hence, linking outside-classroom reality to inside-classroom language pedagogy (Littlewood, 2004). In addition, the EPS-XG curriculum lays emphasis on the needs of the society which are to be met while the 1977 curriculum simply transmits predetermined content. In other words, the EPS-XG curriculum verifies what Cornbleth (2008) points out about echo effects on curriculum policy and their dependence on the *social echoes* which result in curriculum changes regarding learning goals, pedagogical values and priorities.

## 5. CRITICAL FOCUS ON THE LATEST EPS-XG CURRICULUM

In this section, there will be a critical focus on the latest EPS-XG curriculum as it is currently implemented in the Greek state schools and, hence, it would be interesting to reach useful conclusions and implications about its planning and implementation.

To start with, on the grounds that the school classroom should be considered a sociocultural context with its own social systems, norms, values and dynamics which can essentially 'shape' what is possible in a language curriculum, the EPS-XG curriculum should have been more *operational* (Goodlad, 1979) by assigning to researchers to investigate in advance what actually goes on in the FL classroom in the Greek state schools in order to take action in due time.

Evaluation policies and self-evaluation matters should have been further emphasized and essentially specified in advance as well as practiced on a regular basis in order to achieve the desired educational outcomes (Nation and Macalister, 2010). In other words, as Graves (2008) points out, the EPS-XG curriculum cannot be enacted to exist efficiently without taking into consideration the relevant teaching and learning experiences because planning and evaluating are both directed at the classroom and are closely allied with it. For instance, an efficient implementation of the EPS-XG curriculum requires a revision of the old school textbooks currently used. Further changes are also needed toward a unified version of the FL material taught in the Greek state schools that will be compatible with the EPS-XG curriculum goals, content and demands (Tzotzou, 2013).

In a similar vein, a *collaborative approach* to curriculum development (Nunan, 1989) based on the quality of relationships between participants and the sharing of responsibility between the different stakeholders in the educational system (e.g. teachers, researchers, curriculum specialists and administrators) could ensure to a greater extent its successful implementation in schools. The knowledge, experience and beliefs of FL teachers should have been a necessary tool and reliable guide to classroom reality to be exploited in the best possible way by curriculum planners as the teacher is the person with the most powerful role in the classroom and his/her involvement is critical to the success of the curriculum (Graves, 2008). What is more, teacher training normally should have been a prerequisite for the EPS-XG curriculum successful implementation. To this end, a needs analysis procedure should have been preceded in two directions to investigate and record not only learners' actual language needs but also teachers' profile regarding their own training needs, their teaching experience, pedagogical views and attitudes (Tzotzou, 2013).

## 6. CONCLUSION

To conclude, the two FL curricula are characterized by striking differences regarding their ideological basis, educational orientation, language theory and areas of knowledge. The two curricula obviously represent the 'culture' of their society and era made up of different ideas, ideals, beliefs, values, assumptions and thus different trends and modes of FL learning. In other words, their content, organization and objectives differ significantly being influenced and shaped by external basic forces mostly related to society, culture, the learning theory, philosophy and the nature of knowledge (Zais, 1976).

Last but not least, the latest EPS-XG curriculum is undoubtedly characterized by plenty of 'visible' advantages regarding its goals, philosophy, nature and content which aim to respond to the philosophy, values, ideals and demands of the modern society and era. However, these advantages cannot eliminate its 'invisible' drawbacks, as stated above, basically due to some planning weaknesses and state school limitations

(Tzotzou, 2013). In any case, it is hoped that after a systematic evaluation of its pilot implementation in schools there will be curriculum improvements as appropriate in the future.

## 7. REFERENCES

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chryshohoos J., Chryshohoos N., & Thompson I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with reference to the Crosscurricular Approach and Task-Based Learning*. The Ministry of Education and Religious Affairs. Athens: The Pedagogical Institute.
- Clarke, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cornbleth, C. (2008). Echo Effects and Curriculum Change. *Teachers College Record*, 110, 2148-2171.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crabbe, D. (2007). Learning Opportunities: Adding Learning Value to Tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117-125.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (Eds) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Barkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. NY: McGraw Hill.
- Government Gazette (FEK 270/vol. A' /20-09-1977) in Greek. Junior High School English Language Curriculum (in Greek).
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2008). The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. State-of-the-Art Article. *Lang. Teach.*, 41(2), 147-181.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Littlewood, W. (2004). The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Long, M. (1983). Native Speaker/Non-native speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. N.Y.: Routledge.
- Nunan, D. (1989). Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study. *TESOL QUARTERLY*, 23/1, 9-25.
- Richards, J. C. (2012). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Skehan, P. (2003). Task-based Instruction. *Lang. Teach*, 36, 1-14.
- Spinthourakis, J.A. (2004). Introduction to Key Curriculum Development Concepts. In: Ayakli, C., Karavas, K., Manolopoulou-Sergi, E., & Spinthourakis, J.A. (Eds.), *Course Design and Evaluation: Introduction to the key concepts*. Vol.1 (pp. 19-79). Patras: Hellenic Open University.
- Stoller, F.L. (2004). Content-Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-283.
- The Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG). Retrieved on 8/16/2014 from <http://rce1.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tzotzou, M. (2013). A Critical Analysis and Evaluation of the Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG Curriculum). *ASPECTS Today*, 36, 16-23.
- White, R.V. (1988). *The ELT curriculum-Design, innovation and management*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Zais, R.S. (1976). *Curriculum - Principles and Foundations*. NY: Harper and Row, Publishers.



# Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΩΣ ΖΗΝ

**Μαρία Κ. Βαϊνά**

Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ

### Περίληψη

Ως αφετηρία του προβληματισμού τίθεται το ερώτημα σχετικά με την ευρύτητα, με την οποία αντιλαμβάνεται το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της μουσικής παιδείας. Σκοπός της εισήγησης είναι να επιτευχθεί ως ένα βαθμό η σκιαγράφηση του αρχικού εύρους της έννοιας της μουσικής σε σύγχρονη βάση και να διερευνηθούν τρόποι ενδυνάμωσης αυτής της κατεύθυνσης, καθώς επίσης να ανιχνευτούν αντίστοιχες προσπάθειες στην κεντρική Ευρώπη. Μέσω της ερμηνευτικής προσέγγισης διαφωτίζονται χαρακτηριστικά στοιχεία από την κλασική ολιστική αντίληψη για τη μουσική. Αναδεικνύεται επίσης η στροφή προς την ευρεία έννοια της μουσικής στην κεντρική Ευρώπη στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής. Επιπρόσθετα εξετάζεται συγκριτικά η σύγχρονη οργανωτική δομή των Σχολών και τμημάτων μουσικών σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης κυρίως στη Ελλάδα και στη Γερμανία ως παράγον προώθησης της ολιστικής σύλληψης της μουσικής, καθώς και σύγχρονα καθοδηγητικά κείμενα σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η ευρύτητα της θεώρησης της μουσικής στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και στους μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** Μουσική παιδεία, εκπαιδευτικό σύστημα, curricula, συγκριτική παιδαγωγική.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γιατί φοβίζεται η μούσα που τραγουδά εδώ και χιλιάδες χρόνια; (Kertz-Werzel, 2004). Γιατί κάποιος τη λένε φάντασμα και άλλοι στοιχειό; Τι είναι αυτό που θέλουν να ξορκίσουν επάνω της;

Σε κάθε περίπτωση τα ερωτήματα αυτά δηλώνουν την επικαιρότητα του – φαινομενικά μουσειακού – εξεταζόμενου θέματος, αλλά και τους προβληματισμούς σχετικά με τη «μουσική παιδεία και μόρφωση».

Ακροβατώντας ανάμεσα στη στείρα προσήλωση στην αρχαιότητα και στην προσγείωση στις πρακτικές ανάγκες της σύγχρονης ζωής, ανάμεσα στις ρομαντικές και πρόσφορες για εκμετάλλευση ιδεαλιστικές θέσεις της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής από τη μια και τις σύγχρονες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής από την άλλη, πέρα από τη σκιά κάθε αυθεντίας, ξεκινά το πέρασμα μέσα από τη σπείρα

αλληπάλληλων ερμηνευτικών κύκλων, μέχρι την αντιμετώπιση του παρόντος, προκειμένου να κατακτηθεί μια ωριμότερη ματιά σε σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την ευρεία έννοια της μουσικής παιδείας.

### 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η πορεία από το μύθο στην εκλογίκευση και την ανεξαρτησία χρειάστηκε αιώνες για να ολοκληρωθεί, ώσπου η επιστήμη του εικοστού αιώνα ήρθε και πάλι να ρίξει γέφυρες ξανά προς το μύθο, για να αντλήσει αυτή τη φορά τύπους συνοπτικής ποιητικής ερμηνείας των αντικειμένων της, να εκλαϊκεύσει τη γνώση και να τη συνοψίσει με ενάργεια, όπως με τον Levi Strauss μέσω της στρουκτουραλιστικής ανθρωπολογικής προσέγγισης του μύθου (Strauss, 1962). Στο πεδίο της ψυχαναλυτικής θεωρίας εξάλλου αξιοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία αυτή τη δυνατότητα.

Μια αναδρομή στις απαρχές της μυθικής σκέψης φέρνει στο προσκήνιο τον πρωταρχικό χορό των μουσών, με τη Μελέτη, τη Μνήμη και την Αοιδή να συγκροτούν τον πρώτο κύκλο ερμηνείας και αργότερα ένα δεύτερο που αναφέρεται και στον Κικέρωνα, με τη Θελξίονη, την Αοιδή, την Αρχή και τη Μελέτη (μούσα: Liddell-Scott Dictionary). Αυτές οι προσεγγίσεις δεν μπορεί παρά να είναι διαδοχικές απόπειρες ερμηνείας, που οριοθετούν μέσα από μια αδρή διαδικασία διαφοροποίησης τις βασικές κατευθύνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Με τον κύκλο των εννέα μουσών αυτή η διαφοροποίηση εντάθηκε, καθώς κατακτήθηκε μεγαλύτερος βαθμός αυτογνωσίας και σχεδιάστηκε ένας πρώτος χάρτης με τους ορίζοντες της πνευματικής ζωής.

Μια ενδεικτική προσέγγιση στις λέξεις που υφάνθηκαν γύρω από τις μούσες σαν σε ιστό της αράχνης αρκεί, για να φανεί η ταύτιση σημαίνοντος και σημαινόμενου ήδη από την εποχή του Ομήρου. Η λέξη *Μουσεῖον*, για παράδειγμα, αρχικά σήμαινε το ναό των Μουσών, αλλά ευρύτερα σήμαινε και κάθε χώρο που είναι υπό την προστασία των μουσών, σήμαινε όμως στη συνέχεια και σχολείο τέχνης και ποίησης. *Μουσεῖον* ονομάστηκε και η φιλοσοφική σχολή και η βιβλιοθήκη, όπως στην περίπτωση του Μουσείου του Πλάτωνα στην Αθήνα, ενώ ο Ισοκράτης αναφέρεται στη «μουσικώτατη πόλη, που έχει να παρουσιάσει πληθώρα ελεύθερων τεχνών».

Το επίρρημα *μουσικώς*, που σχετίζεται άμεσα με το υπό διαπραγμάτευση θέμα, σημαίνει: «σύμφωνα με τους κανόνες της μουσικής, εντέχνως, επιτηδείως, αρμοδίως, κομψώς, χαριέντως, φιλοκάλως, ευρύθμως».

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

## 2.1. «Φιλοσοφίας μεν ούσης μεγίστης μουσικής» (ή «Η μουσική ζωή του Σωκράτη»)

Για τον άνθρωπο που άγγιξε τα όρια της σοφίας σκοπός της ζωής ήταν το «μουσικός ζην» (Βαϊνά, 2003). Ο Σωκράτης στο δεσμοτήριο, με την ειλικρίνεια αυτού που βρίσκεται στο μεταίχμιο της ζωής και του θανάτου, παραδέχτηκε (στον Πλατωνικό Φαίδωνα) πως όλη τη ζωή του την αφιέρωσε στη φιλοσοφία, γιατί έτσι ερμήνευσε την επιταγή του δαιμονίου που τον παρώτρυνε: Μουσικήν ποίει και εργάζου!

*Πολλάκις μοι φοιτών το αυτό ενύπνιον εν τω παρελθόντι βίω, άλλωτ' εν άλλη όψει φαινόμενον, τα αυτά δε λέγον, «ω Σώκρατες, έφη, μουσικήν ποίει και εργάζου». Και εγώ εν γε τω πρόσθεν χρόνω όπερ έπραττον τούτο υπελάμβανον αυτό μοι παρακελεύεσθαι τε και επικελεύειν, μουσικήν ποιείν, ως φιλοσοφίας μεν ούσης μεγίστης μουσικής, εμού δε τούτο πράττοντος (Πλάτωνος Φαίδων, 1903, όπ.αναφ.Στο J.Burnet:60d-61c).*

Με την καθυστέρηση της εκτέλεσης της καταδικαστικής ποινής του σε θάνατο, και προβληματιζόμενος ο Σωκράτης μήπως τελικά το δαιμόνιό του τον καλούσε να υπηρετήσει τη «δημόδη μουσική», θεώρησε ασφαλέστερο για λόγους ευσέβειας πριν πεθάνει να «ποιήσει ποιήματα» και μάλιστα να «ποιήσει» όποιους μύθους του Αισώπου του έρχονταν πρώτοι στο νου, υπηρετώντας έτσι και τη λογοτεχνία.

Στο σημείο αυτό η γράφουσα θεωρεί ατυχείς τις προσεγγίσεις μελετητών (και ξένων) από την περιοχή της τέχνης του λόγου, που στην προσπάθειά τους να αντλήσουν ερείσματα προβολής της, παρακάμπτουν τη σωκρατική ερμηνεία της μουσικής ως θεραπεία της φιλοσοφίας εφ' όρου ζωής. Γεγονός πάντως είναι ότι η υπαγωγή της λογοτεχνίας στο ευρύτερο πεδίο της μουσικής έχει την προϊστορία της.

## 2.2. Ο ρόλος της μουσικής παιδείας στην εποχή του Χίτλερ (ή Πώς καταστράφηκε η ιδέα ενός ενιαίου μουσικο-καλλιτεχνικού «Μουσικού Γυμνασίου»)

Ο σχεδιαστής του «Μουσικού σχολείου» ήταν ο καθηγητής Martin Miederer, στέλεχος των SS με ισχυρές διασυνδέσεις στο καθεστώς, σύμβουλος στο υπουργείο παιδείας, ο οποίος βρήκε ανταπόκριση στον Χίτλερ, και προώθησε τη σκέψη του για ένα τύπο ελιτίστικου σχολείου-οικοτροφείου αρρένων, ένα μουσικό σχολείο σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάδειξη ταλέντων, με την επιλογή των μαθητών να γίνεται από την ηλικία των οκτώ ετών. Σκοπός ήταν η εκκλησία, που πρόσφερε μαθήματα μουσικής, να χάσει αυτή την αποκλειστικότητα μέσω της ανάπτυξης του συγκεκριμένου σχολείου, ευθυγραμμισμένου με τα στρεβλά πρότυπα της εποχής. Σημειωτέον, ότι οι κύριες εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούσαν παράλληλα ήσαν τα εθνικοπολιτικά ιδρύματα με έμφαση στη σωματική άσκηση, και τα «σχολεία Adolf Hitler» με έμφαση στην «πολιτική εκπαίδευση».

Στο πρόγραμμα του μουσικού σχολείου, πέρα από την εντατική θεωρητική εκπαίδευση, προβλεπόταν η

δημιουργία χορωδίας και ορχήστρας. Καθώς μάλιστα αυτό ήταν προσανατολισμένο στην ευρεία έννοια της μουσικής, με έμφαση στην καθολική μουσική παιδεία, προβλεπόταν και η διδασκαλία αντικειμένων που υπάγονται στην καλλιτεχνική αγωγή. Το όλο σύστημα εκπαίδευσης στηρίχτηκε δηλαδή στην επίτευξη μιας ολιστικής προσέγγισης της αγωγής και της εκπαίδευσης, βασισμένης στο τρίπτυχο «σώμα, ψυχή και πνεύμα», που προβλήθηκε από τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική και αναγόταν σε κλασικά πρότυπα. Η υποχρεωτική διαμονή στο οικοτροφείο εξασφάλιζε την απαιτούμενη καλλιέργεια του κοινοτικού πνεύματος (μια παιδαγωγική ιδέα που στη μονομέρειά της με ευκολία υπέτασσε την ατομικότητα στο συλλογικό πνεύμα). Γενικά οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής χρησιμοποιήθηκαν παραποιούμενες προκειμένου ο πειραματισμός αυτός να υπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κρατούσα ιδεολογία. Η διαδικασία εξάλλου διαρκούς και αυστηρής αξιολόγησης θα απομάκρυνε σε κάθε περίπτωση και σε οποιαδήποτε φάση τους μη ανταποκρινόμενους στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου τύπου σχολείου. Γενικότερα ο ναζισμός διαστρέβλωσε για τους σκοπούς του το νιτσεικό κάλεσμα για τον «υπεράνθρωπο».

Το πρώτο «μουσικό γυμνάσιο» (Muisches Gymnasium Frankfurt, 1939-1945), (βλ. Heldmann, 2003) το οποίο συμπεριελάμβανε και τη δεύτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λειτούργησε το 1939 στη Φρανκφούρτη αρχικά με 115 αποκλειστικά εσωτερικούς άρρενες μαθητές, σε υποχρεωτικά απαλλοτριωμένη έκταση βίλλας, ο ιδιοκτήτης της οποίας, εβραίος ονόματι Weinberg, πέθανε το 1943 σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Αναπτύχθηκαν στην πορεία 10 τάξεις με 300 μαθητές. Η διεύθυνση του σχολείου, με έτοιμο το σχεδιασμό, ανατέθηκε στον καθηγητή και γνωστό μουσικοπαιδαγωγό, μάεστρο και συνθέτη Thomas Kurt. Χάρη στην επιλογή αυτή (την καλύτερη δυνατή) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν τέτοιες, ώστε στο σύντομο διάστημα της λειτουργίας του σχολείου έδωσαν 200 παραστάσεις. Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές απαλλάσσονταν από τη στράτευση ως πρόσωπα προστατευόμενα.

Μετά από δύο βομβαρδισμούς της Φρανκφούρτης από τους Συμμάχους (το Δεκέμβρη του 1943 και τον Ιανουάριο του 1944) οι εγκαταστάσεις του σχολείου καταστράφηκαν ολοσχερώς. Τα μικρά παιδιά στάλθηκαν στις οικογένειές τους, ενώ τα μεγαλύτερα στάλθηκαν για ένα διάστημα σε ιδρυματικό σχολείο στο Odenwald. Το σχολείο μεταφέρθηκε με τη βοήθεια των SS σε μοναστήρι που είχε απαλλοτριωθεί το 1942 (Heldmann, 2004, internetversion:6), και καταργήθηκε οριστικά το 1945. Σχετικό ντοκουμαντέρ εκπονήθηκε, με το χαρακτηριστικό τίτλο «Τα παιδιά της μούσας» ('Musensoehne') (Clarin), ως πτυχιακή εργασία στην Hochschule fuer Fernsehen und Film του Μονάχου.

Η μουσική αγωγή με την επικράτηση του ναζισμού στη Γερμανία διαμόρφωσε τη δική της μοναδική φυσιογνωμία. Χάρη στον μουσικο-πολιτιστικό προσανατολισμό της, ρομαντικά ελκυστικό,

μεταμορφώθηκε αποκρύπτοντας το πραγματικό ιδεολογικό στίγμα της.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στο θλιβερό ρόλο παιδαγωγών που υποστήριξαν το ναζιστικό καθεστώς ή και σχεδίασαν δράσεις του (υπάρχει μάλιστα ιδιαίτερος όρος για την απόδοση αυτής της περίπτωσης, η «ναζιστική παιδαγωγική»). Η λίστα με τους αρχικά τρεις αναφερόμενους παιδαγωγούς ως συνεργάτες του Χίτλερ, (Krieck, Baeumler και Schirach) (Giesecke, 1993:1999) μετά από την πρόσφατη δημοσίευση σχετικών αποτελεσμάτων του «Ερευνητικού Κέντρου για την εποχή των ναζί, με έμφαση στη ναζιστική παιδαγωγική» (NS-Zeit –Forschungsstelle zur NS-Paedagogik) αποδείχτηκε δραματικά μακρά, και αμαύρωσε προς στιγμήν το ρόλο της παιδαγωγικής ως επιστήμης.

### 2.3. Εναύσματα από τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική: Το «μουσικός ζην» κατά τον Otto Haase

Μετά την κατάρρευση του ναζιστικού καθεστώτος, το 1945 ανατέθηκε από τους Άγγλους κατακτητές στον Otto Haase (1893-1961) η αναθεώρηση του πλαισίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ανέλαβε επίσης τη διεύθυνση της Ανώτατης Παιδαγωγικής Ακαδημίας του Αννόβερου, και αργότερα, έως το 1958, υπήρξε διευθυντής του υπουργείου πολιτισμού αναλαμβάνοντας την εποπτεία όλων των ανώτατων σχολών της Κάτω Σαξωνίας. Το «μουσικός ζην» συνοψίζει το όραμά του για τη μεγάλη διορθωτική στροφή στην εκπαίδευση, δηλαδή τη στροφή στον άνθρωπο, η οποία προσέλαβε το θεωρητικό της πλαίσιο το 1951 με το ομώνυμο βιβλίο του *Musisches Leben* (το 19<sup>ο</sup> της σειράς που εξέδιδε ο ίδιος με τον τίτλο Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη).

Με αυτό το πνεύμα λοιπόν δηλώνει το περίφημο «Ούτε η εθνική αγωγή, ούτε η λογική, επίσης ούτε η δημοκρατική αγωγή είναι ο πυρήνας της μόρφωσης του ανθρώπου, αλλά η μουσική παιδεία» (Haase, 1951).

Το μουσικό στοιχείο (*das Musische*) –«τα μουσικά» σε ελληνική μετάφραση του συγγραφέα στον Πρόλογο του βιβλίου του-, συνιστά γνώρισμα της ηθικής υπόστασης του ανθρώπου, υπό την έννοια ότι μέσα από αυτό υπηρετείται μια ζωή που αξίζει να τη ζει κανείς (*lebenswertes Leben*), στοιχείο, που δεν είναι καθόλου απίθανο να αποδειχτεί ουσιαστική βοήθεια στην ανθρώπινη ύπαρξη (Haase, 1951:120). Ορίζεται η μουσική ως «*Organum vitae*» που δίνει ένα τόνο καθαρότητας μέσα στη δυσαρμονία της εποχής του (ό.π., 8). Διακρίνεται μάλιστα το μουσικό στοιχείο από τέσσερις ποιότητες: την ηγαιότητα, την κυκλικότητα, την καθαρότητα - κάθαρση, και την κοινωνική δυναμική (Haase, 1951:117). Σύμβολα του μουσικού βίου είναι η γέφυρα και η ζυγαριά (Haase, 1951:8) σε ένδειξη των διασυνδέσεων και της ισορροπίας. Οι δυνάμεις που ασκεί το μουσικό στοιχείο στον άνθρωπο είναι τρεις: η απελευθέρωση, ο καθαρισμός και η θεραπευτική δύναμη. Η μουσική σφραγίζει τον άνθρωπο και τις κοινωνίες: «Οι μούσες είναι που προσδιορίζουν το στυλ της ζωής» (Haase, 1951:122-123). Ο «άμουσος άνθρωπος» δε νιώθει χαρούμενος. «Ο μουσικός άνθρωπος είναι

αξιαγάπητος, ξέγνοιαστος και χαρούμενος, με φαντασία, ευέλικτος, και μπορεί να είναι αφοσιωμένος σε μια ή ταυτόχρονα σε περισσότερες μούσες. Είναι ένας άνθρωπος χωρίς την τάση για δύναμη και εξουσία... Προ παντός όμως περιβάλλεται από την αύρα της ευστοχίας στη γλωσσική διατύπωση» (Haase, 1951:118-119). Ο θεμελιώδης νόμος της μουσικής ζωής είναι ο συγκερασμός των αντιθέτων, η διαδοχή εντύπωσης και έκφρασης (Haase, 1951:49). Ο ζωτικός χώρος του μουσικού στοιχείου είναι το παιχνίδι (Haase, 1951:42). Το μουσικό στοιχείο, η μουσική, δεν είναι ένα διδασκόμενο αντικείμενο, αλλά μια «αρχή της ζωής» (*Prinzip des Lebens*). Ο πυρήνας της μουσικής εκπαίδευσης είναι το «μουσικό *Quadrivium*»: κίνηση, μουσική, εικαστικές τέχνες και η μητρική γλώσσα (Haase, 1951:61). Όσον αφορά το κυνήγι της απόδοσης, αυτό είναι η μάστιγα της εποχής μας - αναφέρει ο Haase - γιατί μαζί με την ανησυχία έφερε στους ανθρώπους τη συναίσθηση του ανικανοποίητου (Haase, 1951:63). Ο ρόλος, τέλος, του μουσικού στοιχείου στο σχολείο δεν βρίσκεται στην αναμέτρηση με τα άλλα διδασκόμενα αντικείμενα, αλλά συνίσταται στην επίτευξη μιας εσωτερικής ρυθμικής αρμονίας στη σχολική ζωή (Haase, 1951:68).

### 2.4. Η περιπλάνηση γύρω από την έννοια της μουσικής παιδείας

Ο Juegern Vogt στο άρθρο του «Μουσική μόρφωση – μια λεξικογραφική έρευνα» (Vogt, 2012:12-14) που δημοσιεύτηκε στο ηλεκτρονικό «Περιοδικό Κριτικής Μουσικοπαιδαγωγικής», μελετά την περιπέτεια του όρου στις διάφορες προσλήψεις του σε διαφορετικές εποχές και στο παρόν από κριτική σκοπιά: Στην αρχαιοπρεπή της προσέγγιση η «μουσική μόρφωση» ως συνώνυμη με τη «μουσική αγωγή» εκφράζει την υπέρβαση της ατομικής μουσικής πράξης και ανάγεται σε ένα ανώτερο επίπεδο, αυτό της κοινότητας. Το αποτέλεσμα είναι, σημειώνει συνοψίζοντας, ότι δημιουργείται ένα κράμα τέχνης και ζωής. Ο Goetsch επίσης διαπιστώνει την ύπαρξη εννοιολογικού κενού στην έννοια, γεγονός το οποίο –όπως υποστηρίζεται– δυσχεραίνει την σε βάθος κατανόησή της. Στα μέσα του εικοστού αιώνα τέθηκε επίσης με έμφαση ένα νέο παρόμοιο αίτημα, αυτό της «ηθικής αγωγής», ως απαραίτητο θεμέλιο κάθε μόρφωσης, η οποία κατά τον Eberhard Preussner επιτυγχάνεται επίσης μέσω της μουσικής παιδείας.

Άλλο σημείο κριτικής εκφράζεται με την άποψη ότι, όσον αφορά στο αίτημα για τη μουσική μόρφωση (*musische Bildung*), πρόκειται για μια αναχρονιστική προσπάθεια αναβίωσης μιας παιδαγωγικής αρχής [*das musische Prinzip*], η οποία όταν εμφανίστηκε στον 18<sup>ο</sup> και στον 19<sup>ο</sup> αιώνα είχε το νόημά της. Δεδομένου όμως ότι η κοινωνία που την ανέδειξε, δεν υφίσταται πλέον και επειδή ακόμη και ο όρος «μόρφωση» δεν έχει στο παρόν τη δυνατότητα να συγκεράσει σε μια ενότητα ένα πλήθος από ετερόκλητα στοιχεία, η χρήση της καθίσταται προβληματική, το ίδιο και η επιβίωσή της. Αντίθετα, υποδεικνύεται ως προσφορότερο οι σύγχρονες κατευθύνσεις και αρχές της έννοιας «μόρφωση», που μέχρι τώρα λειτουργούσαν ως συνισταμένες της, να

ανεξαρτητοποιηθούν από το αρχικό τους κέλυφος, ώστε να γίνουν ευκολότερα αντικείμενο επεξεργασίας σε επίπεδο κοινωνίας και πολιτισμού, και ο όρος μόρφωση να πέσει σε αχρηστία.

Στο τέλος του 20ου αιώνα διαπιστώθηκε από τους ερευνητές όπως ο Klaus Mollenhauer, ότι οι έννοιες της μόρφωσης και της αισθητικής αγωγής επανέρχονται και πάλι στο επίκεντρο, και ότι το γεγονός αυτό συνιστά πρόβλημα (Vogt, 2012:14). Προτάθηκαν άλλοι όροι για την αντικατάσταση του όρου μόρφωση, όπως: αγωγή, κοινωνικοποίηση, ταυτότητα, μάθηση. Η μόρφωση όμως, όπως σημειώνει ο Blankertz, θα παραμένει για πάντα μια «ανεκπλήρωτη υπόσχεση», αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τάση για ομοίωση προς την τελειότητα, ακριβώς επειδή το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα δεν προσφέρεται σε κανένα άλλο προτεινόμενο όρο (Vogt, 2012). Ως πορεία προς την ανεξαρτησία και την αυτογνωσία, ως πλαίσιο αναστοχασμού, ως προσωπική υπόθεση, ως ατέρμονη διαδικασία, ως πεδίο εσωτερικών διεργασιών και ταυτόχρονα πεδίο δράσης, ως διαφώτιση, κοινωνικοποίηση και κοινό αγαθό, είναι και θα παραμένει ως έννοια αζεπέραστη (Lederer, βλ.σχ. <http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/univ.-ass./bernd-lederer/derbildungsbegriffundseinebedeutung.en.pdf>).

## 2.5. Σύγχρονες τάσεις

Όσον αφορά τη διδακτική της μουσικής ως σχολικού μαθήματος, αλλά και των άλλων καλλιτεχνικών μαθημάτων, παρατηρείται ότι μέσω της παιδαγωγικής εκπαίδευσης των καθηγητών των αντίστοιχων ειδικοτήτων αξιοποιήθηκαν οι πρόοδοι γενικότερα στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην ανανέωση της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών, με τη σταδιακή εμφάνιση ειδικής βιβλιογραφίας για το αντίστοιχο κάθε φορά πεδίο και τον εμπλουτισμό με νέες θεωρίες που απορρέουν από τη φύση του αντικείμενου. Η πρόταση του Christian Harnischmacher για ένα «μάθημα μουσικής προσανατολισμένο στο υποκείμενο» (Harnischmacher, 2008) ξεκινά από την αντίληψη της μουσικής ως παράθυρου για την κατανόηση του πολιτισμικού εαυτού (και όχι ως διάλυση μετάδοσης τεχνικών γνώσεων και συνταγών), και του μαθήματος ως συμμετοχικής δράσης του εκπαιδευόμενου (του υποκειμένου), η συμμετοχική δράση του οποίου μελετάται μέσω εμπειρικής – ψυχολογικής προσέγγισης της ειδικότητας του μουσικο-ψυχολόγου (μιας ειδικότητας που δεν καλύπτεται από αυτή του μουσικο-παιδαγωγού).

Άλλη επισήμανση αφορά την έμφαση στην επιμόρφωση και την έρευνα για την προαγωγή για την εξάπλωση ευρύτερα της καλλιτεχνικής παιδείας μέσω «Ακαδημιών». Πλούσιο έργο ασκεί μεταξύ άλλων η «Ακαδημία για την επαγγελματική και τη μουσο-πολιτισμική επιμόρφωση» (musisch-kulturelle Weiterbildung) στο Burg Fuersteneck, σχεδιασμένη πάνω σε ανάλογα Σκανδιναβικά πρότυπα, με 200 περίπου σεμινάρια και 3.500 επισκέπτες-επιμορφούμενους

ετησίως. Στο πλαίσιο της υλοποιούνται δραστηριότητες ανάλογες εκείνων του διακρατικού ερευνητικού δικτύου «Πολιτισμική μόρφωση» (Kulturelle Bildung), η οποία έχει εισβάλει πλέον και στα σχολεία και μέσω των «Πολιτισμικών φορέων για δημιουργικά σχολεία». Μέσω της αναφερθείσας επιμόρφωσης διερευνώνται οι δυνατότες διασυνδέσεις ανάμεσα στην τέχνη, τον πολιτισμό και τη μόρφωση. Στην «πολιτισμική μόρφωση» υπάγονται μεταξύ άλλων -στη θεωρία και στην πράξη - η γλυπτική, οι δημιουργίες λαϊκής τέχνης, η κεραμική, η φωτογραφία, η γλώσσα, το θέατρο, η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική, το σχέδιο, αλλά και ποικίλης φύσεως εργαστηριακές τεχνικές. Οι δραστηριότητες της Ακαδημίας περιλαμβάνουν επίσης και σεμινάρια συμβουλευτικής ποικίλης θεματικής υπό τον εύστοχο τίτλο 'Η τέχνη της ζωής'. Ενδεικτικό της διασύνδεσης της γνώσης με τη ζωή είναι το αντικείμενο προγραμματισμένου (για το Νοέμβριο του 2014) Σεμιναρίου με θέμα 'Η φιλοσοφία στην πράξη', κατά το οποίο θα εξεταστούν Σωκρατικοί διάλογοι, και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να εφαρμοστεί η διαλεκτική διαδικασία πάνω σε συγκεκριμένο θέμα του παρόντος, ως μάθημα ζωής.

Η ενίσχυση της αισθητικής παιδείας μέσω ευρύτερων πολιτισμικών δικτύων: Ως παράδειγμα αναφέρεται η ίδρυση το 2010 του ερευνητικού δικτύου 'Πολιτισμική παιδεία' από τη Vanessa Reinwand-Weiss, καθηγήτρια πολιτισμικής παιδείας του Ινστιτούτου πολιτισμικής πολιτικής του πανεπιστημίου Hildesheim, ως πολιτισμικο-αισθητική, καλλιτεχνική και πολιτισμικο-παιδαγωγική παρέμβαση.

Η στροφή του ενδιαφέροντος διεθνών Οργανισμών στη μελέτη και την προαγωγή της διεπιστημονικής, πολιτισμικής και πολιτικής διάστασης της αισθητικής παιδείας. Με αυτό το πνεύμα πραγματοποιήθηκε η μεταφορά το 2012 της έδρας της UNESCO «Κοινωνικές αναπτυξιακές διαδικασίες των τεχνών και μέσω των τεχνών» στο Ινστιτούτο Πολιτισμικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Hildesheim, με βασικό αντικείμενο την έρευνα της πολιτισμικο-πολιτικής επίδρασης μεταξύ των τεχνών, των κοινωνικο-πολιτικών διαδικασιών, και της ενίσχυσης σχετικών δράσεων μέσω της διεθνούς συνεργασίας.

Το Faecheruebergreifender Musikunterricht («Μάθημα μουσικής με υπέρβαση των διαχωριστικών ανάμεσα στα μαθήματα» /ή Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία) (Dethlefsorsbach, 2005:65), που επαναφέρει στο παρόν την αντίστοιχη πρόταση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής για την ενότητα του αντικείμενου της διδασκαλίας, θα βρει μεγάλη απήχηση.

Ακολουθούν ενδεικτικά διδακτικές προτάσεις των τελευταίων δεκαετιών για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής: πολυαισθητική αγωγή, μάθημα προσανατολισμένο στην πράξη, μάθημα που περιέχει βιωματική εμπειρία, μάθημα που υπερβαίνει τα διαχωριστικά των διδακτικών αντικειμένων, μάθημα σε διασύνδεση με τη ζωή, μάθημα προσανατολισμένο στη δράση, μάθημα project, μάθημα με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών. Το «σχολείο του μέλλοντος» σχεδιάζεται ως χώρος ζωής και εμπειριών.

Η ανάπτυξη ενός «μαθήματος Τέχνης διεπιστημονικά προσανατολισμένου»: Η Ursula Brandstaetter στο έργο της «Εικαστικές τέχνες και μουσική σε διάλογο. Σκέψεις από την αισθητική, τη σημειωτική και την ψυχολογία της αντίληψης για ένα σχέδιο αισθητικής μόρφωσης χωρίς διαχωρισμούς των επιστημονικών αντικειμένων» (Brandstaetter, 2014) αναζητά διαύλους σε κλειστά επιστημονικά συστήματα, συγκρίνει και συνδυάζει μεθόδους, ερωτήματα και γνώσεις από τη θεωρία της αντίληψης, τη γνωστική ψυχολογία, τη θεωρία των συμβόλων και την αισθητική. Με τα «αισθητικά παράθυρα» τα οποία εισάγει ως μεθοδολογική επινοήση υπέρβασης της μονόπλευρης προσέγγισης, αποκαλύπτονται και γίνονται αντικείμενα επεξεργασίας τεμνόμενα επίπεδα διαφορετικών αισθητικών ποιτήτων και οικοδομούνται διασυνδέσεις γύρω από αυτές τις αισθητικές τομές. Μέσα από αυτό η ενότητα της συνείδησης και του συναισθήματος, η συγκριτική διεπιστημονική θεώρηση διαφορετικών μορφών τέχνης, η «διαλεκτική των τεχνών», θέτουν τα θεωρητικά θεμέλια για την ανάπτυξη ενός «μαθήματος τέχνης διεπιστημονικά προσανατολισμένου» (Brandstaetter, 2014:15).

Ο ίδιος ο Πρόεδρος του Πανεπιστημίου των Τεχνών του Βερολίνου Lothar Romain, προλογίζοντας το έργο, επισημαίνει τον εποικοδομητικό ρόλο που έπαιξε η εγγύτητα των τεχνών στο εν λόγω Πανεπιστήμιο, όσον αφορά το να καταστεί εφικτή μια τέτοια συγγραφή, σε μια εποχή μάλιστα που η θεμελιώδης σημασία της (καλ)αισθητικής μόρφωσης στην ανέλιξη των συνολικών πνευματικών ικανοτήτων του ανθρώπου στην πολιτική και την δημόσια ζωή έχει παραμεληθεί εγκληματικά.

## 2.6. Συμπεράσματα της θεωρητικής προσέγγισης

Ο όρος «μουσική μόρφωση» (και «μουσική παιδεία») έχει σχεδόν αντικαταστήσει στη σύγχρονη βιβλιογραφία τον όρο «μουσική αγωγή», δεδομένου ότι στη σύγχρονη μουσικο-παιδαγωγική έχει αλλάξει η προοπτική προσέγγισης του εκπαιδευτικού φαινομένου, και σημείο εκκίνησης και αναφοράς αποτελεί πλέον το πρόσωπο του εκπαιδευόμενου. Ταυτόχρονα τηρούνται αποστάσεις από την παθητική στάση του εκπαιδευόμενου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που υποκρύπτεται στον όρο «αγωγή», και επιπλέον συνεκτιμάται η επίδραση των εξωσχολικών εστιών καλλιτεχνικής παιδείας.

Όσον αφορά τους προβληματισμούς για την αποτελεσματικότητα του όρου «μουσική μόρφωση», σημειώνονται τα εξής: Η θεωρία –ειδικότερα– που αναπτύχθηκε για την αντικατάσταση της έννοιας «μόρφωση» (Bildung) χωλαίνει κατά τη γράφουσα, διότι: αν η επιλογή της νέας λέξης είναι εύστοχη, θα πρέπει και αυτή να καταργηθεί για τον ίδιο λόγο όπως η πρώτη (δηλαδή εξ αιτίας του μεγάλου εννοιολογικού εύρους της). Εάν πάλι δεν είναι εύστοχη, δεν έχει νόημα η αντικατάσταση της αρχικής που είναι λειτουργική.

Ανάλογη δυσκολία (λόγω της μεγάλης ευρύτητάς της) παρουσιάζει και η λέξη «τέχνη». Εάν λοιπόν επιβάλλεται να καταργηθεί η λέξη «μόρφωση», θα πρέπει για τους ίδιους λόγους να καταργηθεί και η λέξη «τέχνη» και κάθε άλλη λέξη που έχει ανάλογη ευρύτητα, π.χ.

«ανθρωπολογία», «παιδαγωγική», πράγμα που ακούγεται παράλογο.

Ζητείται, όπως αναφέρθηκε, και η κατάργηση της χρήσης του όρου «μουσική παιδεία», και βεβαίως και η κατάργηση της λέξης «παιδεία», γιατί και αυτή έχει ιστορία χιλιετιών και γιατί και αυτή «πάσχει» από την ίδια σχεδόν ευρύτητα με την έννοια «μόρφωση» ως συνώνυμή της. Οι έννοιες όμως «μουσική παιδεία» και «μόρφωση» είναι ολοζώντανες στις μέρες μας, τόσο στην επιστημονική γλώσσα, όσο και στην καθομιλουμένη. Και είναι πολύτιμες ακριβώς για αυτή τους την ευρύτητα, για να μπορούν να συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο όλες τις σχετικές κατακτήσεις αλλά και τις μελλούμενες κατακτήσεις στον τομέα.

Το άλλο επιχείρημα της πολεμικής ότι η «μουσική παιδεία» εκτοπίζει τη λογική και στηρίζεται κυρίως στο συναισθηματικό, είναι κατά τη γνώμη της γράφουσας ξεπερασμένο, αφού η ίδια η επιστήμη στα τέλη του 20ού αιώνα άνοιξε τη δημιουργική πύλη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό μάλιστα είναι δυνατόν να εκληφθεί ως σχετικό ισχυρό αντεπιχείρημα.

Επίσης, στον διάλογο αυτόν δεν έχει συνεκτιμηθεί το στοιχείο του «κλασικού», που σημαίνει ακριβώς το εξής: ότι υπάρχουν έννοιες και συλλήψεις και έργα που αντέχουν στο χρόνο, τα οποία και προσφέρονται σε κάθε εποχή για νέα δημιουργική ερμηνεία τους. Διαφορετικά, θα πρέπει να διαγραφεί και η έννοια του κλασικού και οι συνολικές, νοητικές και αντικειμενικές-υλικές εκφάνσεις του, λόγω της συγκεκριμένης βασικής ιδιότητάς τους να ανθίστανται στη φθορά του χρόνου και να παραμένουν προκλητικά επίκαιρες.

Η ίδια η λέξη «μούσα» ως έκφραση πηγής καλλιτεχνικής έμπνευσης έχει ενσωματωθεί στο λεξιλόγιο των σύγχρονων ευρωπαϊκών γλωσσών, και όπως είναι γνωστό, οι έννοιες δεν διαγράφονται «κατά παραγγελίαν», αλλά κάποιες από αυτές κάποτε φθείρονται, και από μόνες τους οδηγούνται σε αχρηστία. Όμως, όσο υπάρχουν καλλιτέχνες κάθε μορφής, και της πλέον σύγχρονης, (συχνά και επιστήμονες), θα αναζητούν πάντα μια ανώτερη πηγή της έμπνευσής τους.

Όσον αφορά στο αρχικό ερώτημα, για το σε τι οφείλεται η βαρεία σκιά πάνω στην έννοια «μούσα» και «μουσική μόρφωση», θα μπορούσε αυτή να αποδοθεί στο γεγονός ότι η «μουσική ως παιδαγωγική αρχή» (das musische Prinzip) και ο ποιητικός πανάρχαιος πυρήνας της (μούσα, μουσική) χρησιμοποιήθηκαν από τους ναζιστές παιδαγωγούς ως όχημα ιδεολογικής χειραγώγησης που οδήγησε σε εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας. Η επιβίωση αυτών των όρων είναι φυσικό να ενοχλεί, καθώς αποτελούν «σήματα», υπενθυμίσεις αυτής της μεγάλης πλάνης. Εάν όμως αυτή η υπόθεση ευσταθεί (και φαίνεται εξόχως λογική), χρειάζεται αντιμετώπιση κατά πρόσωπο κατά τα πρότυπα της ψυχαναλυτικής θεώρησης, έμπρακτα, και όχι μέσα από το κυνήγι μαγισσών. Για τον ευτελισμό του κλασικού ιδεώδους σε συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας της ανθρωπότητας δεν ευθύνεται το ιδεώδες αυτό καθ' αυτό, αλλά οι αρχιτέκτονες του ευτελισμού.

Τέλος, κατά τη θέση της γράφουσας, έννοιες όπως η «ανθρωπολογία» και η «παιδαγωγική» ζουν στην πραγματικότητα μια ζωή στην πορεία τους στο χρόνο, με δυο όψεις: η μια όψη είναι η συνοπτική εικόνα του περιεχομένου τους (αυτή που στοχοποιήθηκε –όπως αναφέρθηκε– ως γενική, ασαφής και άχρηστη), και η άλλη, με αποσπασματικές θεωρήσεις της πρώτης, σαν παραποιημένα είδωλα σε σπασμένο καθρέφτη.

Μια τέτοια χρήσιμη και ρεαλιστική διττή λύση προτείνουμε ως προσέγγιση και για την έκφραση «μουσική παιδεία και μόρφωση», αλλά και για τις όμοιές τους. Ακριβώς όσο βαθύτερα προχωρεί η επιστημονική εξειδίκευση στην προσέγγιση, τόσο περισσότερο θα καθίσταται αναγκαία η παράλληλη δυνατότητα μιας ελκυστικής, κατά τη μορφολογική ψυχολογία ολιστικής, σύλληψης της «μορφής», που με αφοπλιστική απλότητα, αναδύομενη κυριολεκτικά από το μύθο, δεν παύει να υποδεικνύει λακωνικά την κατεύθυνση προς την καλλιέργεια της ανθρώπινης υπόστασης.

### 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### 3.1. Ο σκοπός και το αντικείμενο της συγκριτικής διερεύνησης

Όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά, σκοπός της συγκριτικής διερεύνησης είναι να γίνει μια πρώτη διαπίστωση του νοηματικού εύρους που έχει αποκτήσει στις μέρες μας ο όρος «μουσική παιδεία» στο χώρο που αυτή κατ' εξοχήν ερευνάται, συστηματοποιείται και προάγεται, δηλαδή στα Πανεπιστήμια. Ως αντικείμενο μελέτης τίθεται η σύγχρονη οργανωτική δομή των Σχολών και Τμημάτων μουσικών σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη Γερμανία και στην Αυστρία, θεωρούμενη:

- 1) ως δειγματικό αποτύπωμα του συνολικού εύρους του θεραπευόμενου πεδίου σε ανώτατο επίπεδο και
- 2) ως δείκτης της προώθησης της ολιστικής αντίληψης της μουσικής, με βάση την οργανωτική δομή του πανεπιστημιακού ιδρύματος που προσφέρει τη σπουδή στη μουσική.

Ειδικότερα επιδιώκεται να αναδειχτεί το «αντικειμενικό πλαίσιο αναγκαίας και σταθερής συνύπαρξης» καθενός από τα ελληνικά μουσικά τμήματα με άλλα τμήματα της ίδιας Σχολής (ή Σχολές του ίδιου Πανεπιστημίου για τα Πανεπιστήμια) που συνδέονται με την έννοια της μουσικής. Απώτερος σκοπός είναι να προβληθεί η δυνατότητα συνέργειας μεταξύ τους ως παράγοντος προώθησης της ολιστικής σύλληψης της μουσικής.

Το υλικό αντλήθηκε κατά προτεραιότητα από τις επίσημες ιστοσελίδες των εξετασθέντων Ιδρυμάτων.

Αντικείμενο έρευνας έγιναν: 1) τα τέσσερα μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα της Ελλάδας, 2) τα τρία Μουσικά Πανεπιστήμια (που εντοπίστηκαν μετά από αναζήτηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας και της Αυστρίας), 3) τα «Πανεπιστήμια των Τεχνών» Γερμανίας και Αυστρίας και η ανάλογή τους Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας. Η μουσική παιδεία

είναι το σημείο εκκίνησης και η σταθερά η οποία διατρέχει μουσικά τμήματα, μουσικά πανεπιστήμια και πανεπιστήμια των τεχνών στη συγκεκριμένη αναζήτηση, προκειμένου να σκιαγραφηθεί, με βάση τα δείγματα και τα ευρήματα, η θέση της μουσικής και ο ρόλος της στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, και κατ' επέκταση ως ένα βαθμό στην κοινωνία.

Τα τέσσερα πανεπιστημιακά μουσικά τμήματα της Ελλάδας αναφέρονται στη συνέχεια κατά χρονολογική σειρά έναρξης λειτουργίας τους και επιλέγησαν με το κριτήριο ότι φέρουν στον τίτλο τους παράγωγο της λέξης «μουσική».

Μουσικά Τμήματα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2014):

- 1985, Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ (Θεσ/νίκη)
- 1991, Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ (Αθήνα)
- 1992, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Κέρκυρα)
- 1998, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Θεσ/νίκη)
- 2004, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα): Εξετάστηκε α) σε επίπεδο συνέργειας με το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ίδιου Πανεπιστημίου και β) δευτερευόντως, εξ αιτίας του πανεπιστημιακού επιπέδου του και της θεματικής του, σε επίπεδο Πανεπιστημίων των Τεχνών.

Για τη συμπλήρωση της εικόνας της μουσικής παιδείας σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ίδρυματα της Ελλάδας παρενθετικά αναφέρονται εδώ και τα τρία Μουσικά Τμήματα των ΤΕΙ (2014):

- 1999, Τμήμα Μηχανικών Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής, ΤΕΙ Κρήτης (Ρέθυμνο)
- 1999, Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής της Σχολής Καλλιτεχνικών Σπουδών ΤΕΙ Ηπείρου (Αρτα)
- 1999, Τμήμα Τεχνολογίας Ήχου και Μουσικών Οργάνων της Σχολής Μουσικής Τεχνολογίας του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων (Ληξούρι Κεφαλλονιάς 2003).

Αντίστοιχα αναζητήθηκαν στο χώρο της Γερμανίας και της Αυστρίας (για την παράδοσή της στη μουσική παιδεία) «Μουσικά Πανεπιστήμια» που ενδεχομένως λειτουργούν στις χώρες αυτές (Πανεπιστήμια που φέρουν στον τίτλο τους τον όρο «μουσική») ως ανώτατη οργανωτική πανεπιστημιακή δομή για τη σπουδή στη μουσική, τα οποία και παρατίθενται στη συνέχεια κατά χρονολογική σειρά έναρξης της λειτουργίας τους.

Μουσικά Πανεπιστήμια στη Γερμανία και την Αυστρία με τις σχολές τους (2014):

- Γερμανία: -
- 1808, Universitaet fuer Musik und Darstellende Kunst Wien /Musik- Darstellende Kunst- Film und Fernsehen (1998 Πανεπιστήμιο)
- 1816, Universitaet fuer Musik und Darstellende Kunst 'H KunstUniversitaet (KUG) Graz (2000 πανεπιστήμιο)

- 1841, Universitaet Mozarteum Salzburg / (1998 πανεπιστήμιο)/ Musik – Theater – Bildende Kunst.

Έγινε επιπρόσθετα αντιπαραβολή της οργανωτικής δομής και των Προγραμμάτων Σπουδών τεσσάρων «Πανεπιστημίων των Τεχνών» (Universitaeten der Kuenste), και συγκεκριμένα του Πανεπιστημίου των Τεχνών του Βερολίνου, της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών Αθηνών, του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Τεχνών της Βιέννης, και του Πανεπιστημίου των Τεχνών Folkwang Γερμανίας. Σκοπός αυτής της αντιπαραβολής ήταν να διερευνηθεί και να απαντηθεί το ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό τα Πανεπιστήμια αυτά, που φέρουν στον τίτλο τους τον όρο «Τέχνη», συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους και τη μουσική παιδεία. Το σκεπτικό αυτής της επιλογής στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι ένα ανώτατο ίδρυμα σύγχρονης καλλιτεχνικής παιδείας, όπως αυτή διαμορφώνεται σε θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τις εξελίξεις στη σχετική βιβλιογραφία, δηλαδή προς την κατεύθυνση της συνύπαρξης και ποικιλίας αλληλεπίδρασης των τεχνών, θα έχει υπερβεί τόσο σε επίπεδο οργανωτικής δομής, όσο και στα εκπαιδευτικά του προγράμματα την απόσταση ανάμεσα στην εικαστική παιδεία και τη μουσική παιδεία. Θεωρούμε δε αυτή την υπέρβαση ως την «αχιλλείο πτέρνα της καλλιτεχνικής παιδείας» στην πορεία για την κατάκτηση της ευρείας έννοιας της μουσικής. Ακολουθούν τα Πανεπιστήμια που εξετάστηκαν κατά σειράν ιστορικής εμφάνισής τους, με τα πρώτα αντίστοιχα ευρήματα:

- 1694, Univeritaet der Kunste Berlin/ Fakultaelen: Bildende Kunst – Gestaltung – Musik – Darstellende Kunst (2001 η τελευταία ονομασία).
- 1837, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών (1930 ΑΕΙ): 1) Τμήμα Εικαστικών με τομείς α) Ζωγραφικής β) Γλυπτικής γ) Χαρακτικής 2) Ιστορίας και Θεωρίας της Τέχνης. Με 6 Καλλιτεχνικούς Σταθμούς εν λειτουργία και ακόμη τρεις υπό σχεδιασμό.
- 1867, Universitaet fuer angewandte Kunst Wien (1998 Πανεπιστήμιο): Architektur, Bildende und Mediale Kunst, Design, Konservierung und Restaurierung, Kunst und Gesellschaft, Kunst und Technologie, Kunstwissenschaften-Kunstraedagogik und Kunstvermittlung, Sprachkunst, Gender Art Lab, Kunstsammlung.
- 1927, Folkwang Univeritaet der Kuenste / Musik – Theater – Tanz – Gestaltung – Wissenschaft (Essen, Duisburg, Bochum, Dortmund. 1972 και 2007 Πανεπιστήμιο) «Από το 1927 έχουν ενωθεί κάτω από μία στέγη οι διάφορες κατευθύνσεις και επιστήμες της τέχνης, σύμφωνα με την ιδέα Folkwang για τη συνεργασία των τεχνών έξω από διαχωριστικά πλαίσια». (από την ιστοσελίδα του Ιδρύματος).
- [2004, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα)
- Τμήμα Πλαστικών Επιστημών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων]

Στο πλαίσιο του ίδιου προβληματισμού επεκτάθηκε η διερεύνηση σε αναζήτηση σύγχρονων καθοδηγητικών κειμένων σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου με βάση αυτά να σκιαγραφηθεί ενδεικτικά η ευρύτητα της θεώρησης της μουσικής στους εκπαιδευτικούς των σχολείων, στους μαθητές και στους νέους στη Γερμανία και στην Ελλάδα.

### 3.2. Τα ευρήματα

Η μοναδικότητα κάθε μουσικού τμήματος ή σχολής ή ιδρύματος είναι δεδομένη και προκύπτει μεταξύ άλλων από τη φιλοσοφία τους, τα προγράμματά τους, το είδος των δράσεων που επιλέγουν για τη μουσική εκπαίδευση, αλλά και από τις συνεργασίες τους με άλλα τμήματα και σχολές, και από το διαφορετικό βαθμό και τη διαφορετική κατεύθυνση αξιοποίησης της διεπιστημονικής προσέγγισης. Για το λόγο αυτό η στόχευση επικεντρώνεται στην προεργασία για τη σκιαγράφηση του «Χάρτη αντικειμενικής συνέργειας» της μουσικής παιδείας εν γένει, στηριγμένου στις ισχύουσες οργανωτικές δομές. Σημειωτέον ότι η ιδιαιτερότητα κάθε μουσικού τμήματος που αναφέρθηκε, αναγνωρίζεται και τυπικά στην Ελλάδα (ΦΕΚ 2910/2013), και τουλάχιστον για θέματα μετεγγραφών κανένα πανεπιστημιακό μουσικό τμήμα της χώρας δεν είναι αντίστοιχο προς άλλο.

Με βάση τα μουσικά πανεπιστημιακά ιδρύματα /σχολές /τμήματα Αυστρίας, Γερμανίας και Ελλάδας που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι:

- 1) Η μακρά παράδοση στη μουσική παιδεία στην Ευρώπη όχι μόνο συνεχίζει να καλλιεργείται, αλλά και από την άποψη της οργάνωσης και της δομής των ιδρυμάτων που την προσφέρουν, εμπλουτίζεται και αναβαθμίζεται. Ενδεικτική είναι η λειτουργία τριών μουσικών πανεπιστημίων στην Αυστρία. Επίσης ενδεικτική της εξέλιξης είναι και η ίδρυση και λειτουργία μέσα σε μια δεκαετία περίπου (1984-1996) των τεσσάρων μουσικών πανεπιστημιακών τμημάτων της Ελλάδας, με ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που έχουν λάβει υπόψη τις σύγχρονες κατευθύνσεις στον τομέα και αναπτύσσουν συνεργασίες σε διεθνές επίπεδο, αλλά και στο εσωτερικό.
  - i) Ειδικότερα, ως προς το «αντικειμενικό πλαίσιο συνέργειας» των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων στην Ελλάδα ευρέθηκε ότι
  - ii) Το Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ, (Θεσσαλονίκη) (1985) έχει ευρύ πεδίο συνεργασίας με τα άλλα τρία τμήματα της Σχολής: Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (1984)– Θεάτρου (1992) – Κινηματογράφου (2004).
  - iii) Το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ (1991) έχει ευρύ πεδίο συνεργασίας με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, που ιδρύθηκε ταυτόχρονα, αλλά και με τα Τμήματα Φιλολογίας, ΦΙΠΥ, και Ψυχολογίας της ίδιας Σχολής, τη Σχολή



Επιστημών της Αγωγής, το Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ κ.ά.

- iv) Το Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Κέρκυρα) (1992) έχει ευρύ πεδίο συνεργασίας με το Τμήμα Τεχνών, Ήχου και Εικόνας (2004), αλλά και με το Τμήμα Πληροφορικής, το Τμήμα Αρχαιολογίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, καθώς και με το Τμήμα Ιστορίας και το Τμήμα Ξένων Γλωσσών.
- v) Το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη) (1998), εύστοχα σχεδιασμένο στο πλέον ευρύ επιστημονικό - κοινωνικό υπόβαθρο, αυτοπαρουσιάζεται στην επίσημη ιστοσελίδα του ως «προάγον την ολιστική προσέγγιση της μουσικής» και «την ώσμωση των διαφόρων πεδίων της μουσικής σκέψης και πράξης». Έχει ευρύ πεδίο συνεργασίας με τα άλλα δύο Τμήματα της ίδιας Σχολής, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, και Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, αλλά και με το Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών της Σχολής Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών.
- 2) Παράλληλα αναπτύχθηκαν νέες κατευθύνσεις και διεπιστημονικά πεδία, αξιοποιώντας τις εξελίξεις σε άλλες επιστήμες που διασταυρώνονται με τη μουσική, αφομοιώνοντας τις ανάγκες και τις προόδους του τεχνικού πολιτισμού. Σε αυτή την κατεύθυνση εργάζεται το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα) και το Τμήμα Πλαστικών Επιστημών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- 3) Από πλευράς οργάνωσης και δομής των «Πανεπιστημίων των Τεχνών» της Γερμανίας και της Αυστρίας που εξετάστηκαν, φαίνεται καθαρά ότι η μουσική παιδεία είναι αναπόσπαστο μέρος της παιδείας στις τέχνες γενεί, σε τυπικό - οργανωτικό επίπεδο αντιμετωπίζεται ισότιμα με αυτές, και αναπτύσσει ποικίλους δεσμούς συνέργειας με αυτές.
- 4) Είτε αφετηρία είναι η μουσική (μουσικά πανεπιστήμια) είτε οι τέχνες (πανεπιστήμια των τεχνών), η παιδεία στις τέχνες «συγκατοικεί» με τη μουσική παιδεία, και η μουσική παιδεία με την παιδεία στις τέχνες.
- 5) Στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, Σχολή με μακρά παράδοση και πλούσιο έργο, δε βρέθηκαν γεφυρώματα προς τη μουσική παιδεία.
- 6) Η απουσία γεφυρώματος προς τη μουσική παιδεία που διαπιστώθηκε στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών, έχει κληροδοτηθεί και στα 'Καλλιτεχνικά σχολεία', στα οποία υψώνεται διαχωριστικό τείχος ανάμεσα στη μουσική παιδεία και την καλλιτεχνική παιδεία στην Ελλάδα, εξ

αρχής, βάσει του ΦΕΚ της ίδρυσής τους, που επιτείνεται με την πάροδο των χρόνων.

Στη συνέχεια σημειώνονται άλλα, εξειδικευμένα ευρήματα, ικανά να λειτουργήσουν ως δημιουργικά ερεθίσματα:

- 1) Στο 'Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Τεχνών της Βιέννης προσφέρεται σπουδή επιπέδου Bachelor of Arts (180 ECTS) με τίτλο «TransArts – Transdisziplinaere Kunst», ενδεικτική του βαθμού της διεπιστημονικής θεώρησης.
- 2) Καθοδηγητική ιδέα του παραπάνω Πανεπιστημίου είναι η έννοια «Kunstindustrie» («καλλιτεχνική βιομηχανία»), ενδεικτική της συνέχισης της παράδοσης των κατασκευαστικών τεχνών και του συνδυασμού της τέχνης με τη βιομηχανία.
- 3) Στο πανεπιστήμιο Mozarteum, στο Τμήμα 'Bildende Kunst', θεραπεύεται πλάι στην «παιδαγωγική της τέχνης» και η «παιδαγωγική της κατασκευής» (Werkpaedagogik), με προσανατολισμό στην υποστήριξη από παιδαγωγική άποψη γενικά της κατασκευαστικής δημιουργίας που καλύπτει πρακτικές ανάγκες της ζωής (διασταυρούμενης και με την Ειδική Παιδαγωγική). Σημειωτέον ότι αυτή η νέα κατεύθυνση της παιδαγωγικής, έχει βρει απήχηση και στη Γερμανία.
- 4) Από τα Ινστιτούτα του Mozarteum αξίζει να αναφερθούν το Ίνστιτούτο Παιδαγωγικής του Χορού και το Ίνστιτούτο Ερευνών του Παιχνιδιού.
- 5) Από τα 24 Ινστιτούτα του «Πανεπιστημίου της Βιέννης για τη μουσική και την παραστατική τέχνη» ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσελκύει στο Ίνστιτούτο Πολιτισμικού Μάνατζμεντ και Πολιτισμικής Επιστήμης, για το εύρος της θεματικής του.
- 6) Το «Δημοτικό Σχολείο των Τεχνών» του «Πανεπιστημίου των Τεχνών» στο Βερολίνο, που στηρίχτηκε στις εργασίες της καθηγήτριας Gundel Mattenkloft, και στη συνέχεια υλοποιήθηκε από τη διάδοχο της καθηγήτριας Kirsten Winderlich, γεφυρώνει το Πανεπιστήμιο των Τεχνών του Βερολίνου με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και άρχισε τη λειτουργία του τον Απρίλιο του 2013. Σύμφωνα με το σχετικό ανακοινωθέν, αυτό σχεδιάστηκε ως τόπος παιδείας και μάθησης μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, δημοκρατικό, χωρίς καμιά κοινωνική διάκριση στους συμμετέχοντες. Φιλοξένησε κατά την πρώτη λειτουργία του 23 μαθητές ενός δημοτικού σχολείου με τους δασκάλους τους, και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία για ένα ολόκληρο πρωινό να συμμετέχουν στις συνήθειες εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. σε ασκήσεις γιόγκα για την έναρξη). Με την επίσκεψή τους στο ατελιέ και στα εργαστήρια, ερχόμενοι σε άμεση επικοινωνία με εκκολαπτόμενους καλλιτέχνες, την ατμόσφαιρα και το έργο της καλλιτεχνικής δημιουργίας απέκτησαν πολύτιμες βιωματικές εμπειρίες και ερεθίσματα.

Σημειωτέον ότι η συγκεκριμένη τάση ευαισθητοποίησης των μικρών μαθητών σε

θέματα τέχνης υπηρετείται ακόμη πιο έντονα στην Αγγλία, όπως φαίνεται από τα αντίστοιχα ταχύρρυθμα προγράμματα του University of Arts του Λονδίνου, τα οποία όμως δεν προσφέρονται δωρεάν.

- 7) Όμοια στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια οικοδομούνται διασυνδέσεις ανάμεσα σε δράσεις πανεπιστημίων και τα Καλλιτεχνικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (όπως για παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> Καλλιτεχνικού Γυμνασίου με την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, το ΕΚΠΑ, το ΕΜΠ), αλλά η στόχευση, υποτονική ούτως ή άλλως, δεν έχει στραφεί ακόμη στο δημοτικό σχολείο.
- 8) Η συρρίκνωση των καλλιτεχνικών μαθημάτων γενικά στην ελληνική σχολική εκπαίδευση την εποχή της πολιτικής λιτότητας, γίνεται όχι μόνο εργασιακός εφιάλτης, αλλά και εφιάλτης για ένα «Σχολείο χωρίς τέχνη». Επισημαίνεται σχετικά από τους καθηγητές Καλλιτεχνών Μαθημάτων για τις περικοπές: «Η Τέχνη στο ‘άλλο σχολείο’ που ονειρευόμαστε ...ακόμη και μέσα στην καρδιά της καταστροφής, είναι η Κραυγή που Χρωματίζει, η Χρυσάφενια Κλωστή που συνδέει και συμφιλιώνει όλα τα διδακτικά αντικείμενα, σε μια ισορροπία πολύτιμη, που κάνει αποδεκτές όλες τις μορφές της ανθρώπινης ευφύιας και ταυτόχρονα χωράει όλα τα παιδιά...» (βλ.σχ. [www.art-teachers.gr](http://www.art-teachers.gr)).
- 9) Όσον αφορά τα ευρήματα - καθοδηγητικά κείμενα σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που σχετίζονται με το θέμα της προαγωγής της ευρείας έννοιας της μουσικής στα σχολεία και έξω από αυτά, εξετάστηκε η 4<sup>η</sup> Έκθεση Παιδείας με θέμα «Μόρφωση στη Γερμανία του 2012», και ειδικότερα το Κεφάλαιο «Πολιτισμική/μουσο-αισθητική διά βίου μόρφωση» (“Kulturelle/musisch-aesthetische Bildung im Lebenslauf”) (βλ. διαδικτυακή πηγή). Πέρα από τα μεμονωμένα διδασκόμενα μουσικο-καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο, τίθενται οι θεωρητικές βάσεις και αποτυπώνεται το πεδίο αισθητικής καλλιέργειας εν γένει του ανθρώπου, για την ποιότητα της ζωής του.

### 3.3. Τα συμπεράσματα της σύγκρισης

Τις τελευταίες δεκαετίες η πρόοδος που σημειώθηκε στην εξέλιξη των μουσικών σπουδών στην Ελλάδα μέσω της ίδρυσης και λειτουργίας πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων, αλλά και η ίδρυση και λειτουργία Τεχνολογικών Τμημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης με αντικείμενα που σχετίζονται με τον ήχο και τη μουσική από κατασκευαστική-δημιουργική άποψη, συμβάλλουν στην προαγωγή μιας πολύμορφης και σύγχρονης μουσικής παιδείας, με αντίστοιχες έδρες σε διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας.

Υπάρχουν οι αντικειμενικές προϋποθέσεις για ποικίλες προεκτάσεις και διασταυρώσεις κλάδων της μουσικής παιδείας και της καλλιτεχνικής παιδείας με άλλα επιστημονικά πεδία, χάρις στην λειτουργία στα

πλαίσια της περιβάλλουσας τα μουσικά Τμήματα Σχολής, άλλων Τμημάτων, ως προς το αντικείμενό τους πρόσφορων για διεπιστημονικές θεωρήσεις σε συνδυασμό με τη μουσική.

Παρά τη διαφορά των αριθμητικών μεγεθών (π.χ. αριθμός προσφερόμενων κατευθύνσεων της μουσικής παιδείας, αριθμός εργαστηρίων, εγκαταστάσεις, αριθμός διδασκόντων και φοιτητών ανάμεσα στα ελληνικά μουσικά τμήματα και σε ανάλογα του εξωτερικού), καλύπτονται στην Ελλάδα σε γενικές γραμμές αντιπροσωπευτικές προβολές της μουσικής σε άλλες επιστήμες, που προάγουν στοχευμένα την ευρεία της έννοια.

Η απόσταση που διαπιστώθηκε ότι χωρίζει την εικαστική παιδεία από τη μουσική παιδεία στην Ελλάδα, τόσο σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ανάγκη να γεφυρωθεί.

Αναγκαίο επίσης είναι να αναληφθούν νέες πολιτικές για την αρμονική ανάπτυξη της μουσο-αισθητικής και μουσο-πολιτισμικής παιδείας από την προσχολική ηλικία μέχρι και την επιμόρφωση ενηλίκων, ως κοινωνικό αγαθό, που συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια του βίου του.

Κρίνεται χρήσιμο επίσης να σημειωθεί ότι διεπιστημονική προσέγγιση δεν σημαίνει απλή παράθεση διαδοχικών προσεγγίσεων επί ενός θέματος, αλλά μια νέα ενιαία δημιουργία που προκύπτει από το δημιουργικό διάλογο και την πρωτότυπη σύνθεση περισσότερων επιστημών ή επιστημονικών κλάδων.

## 4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι εξελίξεις σε ένα τομέα επιφανειακά ανεπίκαιρο αποδεικνύονται ραγδαίες. Και ενώ μερίδα επιστημόνων στην ίδια τη Γερμανία επικεντρώνεται στην εξέταση της αξίας ή απαξίας της μουσικής παιδείας υπό την ευρεία της έννοια, ήδη οι εσωτερικές ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά και οι αυξημένες πλέον απαιτήσεις του και η κριτική του στάση απέναντι σε αναποτελεσματικούς θεσμούς, καθώς και η πρόοδος των κοινωνικών επιστημών σε ένα όλο και πιο πυκνό πλέγμα αλληλεπίδρασης και συνέργειας μεταξύ τους, οδηγούν σε μια νέα εποχή την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, και την επιμόρφωση, με στόχευση στην αυθεντικότητα της μάθησης και στη χαρά της δημιουργίας. Ιδίως το πεδίο της επιμόρφωσης των ενηλίκων προσφέρεται άριστα για την υιοθέτηση αυτής της νέας «μουσο-πολιτισμικής» (όπως αναφέρεται) κατεύθυνσης, που επανέρχεται σε διαφορετικές εποχές ως νέο αίτημα, θέτοντας σε δοκιμασία κάθε φορά απ’ την αρχή την παιδαγωγική και τις κοινωνίες, για την ποιότητα της ερμηνείας που είναι σε θέση να της αποδώσουν, ώστε να αξιοποιήσουν ανάλογα την ευεργετική της επίδραση.

Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις που διατυπώθηκαν στο πεδίο της μουσικο-παιδαγωγικής, αλλά και γενικότερα της καλλιτεχνικής παιδείας προσλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά μιας ανθρωποκεντρικής, πλατιάς (καλ)αισθητικής παιδείας, και είναι δυνατόν να θεωρηθούν –εξ αιτίας των σκοπών

που υπηρετούν– ως οδοί προς μια ‘νέα μουσική ζωή’ ευρέως εννοούμενη, μέσα από σύγχρονη τεκμηρίωση, σύγχρονα υλικά και σύγχρονες διαδικασίες.

Η μουσική παιδεία είναι «κοινός τόπος» στον οποίο διασταυρώνονται μεταξύ άλλων η μουσικο-παιδαγωγική, η διδακτική της μουσικής, η μουσική ψυχολογία, η παιδαγωγική του παιχνιδιού, η μουσο-παιδαγωγική, η πολιτισμική παιδαγωγική, η παιδαγωγική της εργασίας και η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου (με εμφανή την τάση άρσης των διαχωριστικών μεταξύ τους, ιδίως ανάμεσα στην εργασία και τη διασκέδαση). Κατά τον Ruedigers στο χώρο της Freizeitpädagogik έχει εμφανιστεί μια νέα κατεύθυνση, η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου δευτέρου επιπέδου, ως επί μέρους πολύμορφο (πρωτεύικό θα λέγαμε) πεδίο της, που διεισδύει στη σχολική παιδαγωγική, στην επαγγελματική παιδαγωγική, στην κοινωνική παιδαγωγική, στην ειδική παιδαγωγική, στην πολιτισμική παιδαγωγική, στην παιδαγωγική των ενηλίκων. Κάτω από αυτές τις εξελίξεις η ‘έμψυχωτική διδακτική’ (animative Didaktik) επικεντρώνεται σε μια νέα απαιτούμενη ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, την ικανότητα της εμπύχωσης (Opaschowski, όπ.αναφ.στο Lenzen 1989: 656-674).

Εισηγούμαι την αξιοποίηση και στην ελληνική σχετική βιβλιογραφία του όρου «μουσο-αισθητική», και «μουσο-πολιτισμική» μόρφωση, και την υιοθέτηση των αντίστοιχων πρακτικών τους, δεδομένου ότι:

- 1) αυτές είναι οι δημοκρατικές επιστημονικές βάσεις ενός σύγχρονου «μουσικός ζην»
- 2) εκφράζουν το ευεργετικό αποτέλεσμα της ελεύθερης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης όλων των τεχνών μεταξύ τους σε ένα εύρος που καλύπτει όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού, αλλά και πτυχές της καθημερινής ζωής
- 3) στο συγκεκριμένο θέμα αναγνωρίζεται όχι μόνο το φαινόμενο του γλωσσικού «αντιδανείου», αλλά κυρίως αυτό του πολιτισμικού (επιστροφή στη σύγχρονη Ελλάδα, μέσω της κεντρικής Ευρώπης, της ευρείας έννοιας της μουσικής ως «μουσο-αισθητικής» και «μουσο-πολιτισμικής παιδείας».

Η φιλοσοφική προσέγγιση των πραγμάτων, ως φιλοσοφική ηθική, αλλά και ως αισθητική, παραμένει το επιστέγασμα της μόρφωσης και όχι μόνο συνοδεύει τον άνθρωπο στις όποιες καταστάσεις της ζωής, αλλά κατά βάθος είναι αυτή που με την αυθεντικότητα των προβληματισμών της εμπνέει την καλλιτεχνική έκφραση σε όλο το φάσμα της.

Αντί για μια μουσική και καλλιτεχνική παιδεία για τους λίγους στην Ελλάδα, η κοινωνία έχει ανάγκη κατά την κρίση μας από ένα δημοκρατικό άνοιγμα αισθητικής παιδείας που θα αγκαλιάσει κάθε σχολείο, κάθε οικογένεια, κάθε τόπο, όπως σχεδιάζεται και υλοποιείται σήμερα στην κεντρική Ευρώπη για τους πολίτες της.

Είναι επίσης ανάγκη να αναστραφούν -όσο είναι καιρός- οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ευρύτερη καλλιτεχνική παιδεία του τόπου, στη συνολική παιδεία του τόπου, ενάντια στην Ευρώπη πολλών ταχυτήτων (με τον αγώνα του εκσυγχρονισμού να γίνεται όλο και πιο άνισος, όλο και πιο επώδυνος), και

υπέρ της ισότητας ευκαιριών των παιδιών και των νέων στους κόλπους της, σε κράτος δικαίου.

Το όραμα για την προαγωγή της παιδείας στις τέχνες συνολικά και ευρέως θεωρούμενες, σε μια αρμονική και δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, μέσω των ιδίων των τεχνών, είναι ζωντανό και περνά αργά και σταθερά στην υλοποίησή του.

Η καταφυγή στο μύθο για την ποιητική απόδοση της αναγκαίας εσωτερικής συνοχής του πολύμορφου αντικειμένου της τέχνης δεν είναι αποκλειστικό ελληνικό φαινόμενο, αλλά συναντάται σε ανάλογα μυθολογικά μοτίβα και σε άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Συνεκτιμώντας μάλιστα τη στρατηγική του Πανεπιστημίου των Τεχνών Folkwang στο εν λόγω θέμα, αναγνωρίζουμε στη μυθική επένδυση, πέρα από το όραμα, το αποτελεσματικό και εμπνευσμένο μάναντζμεντ της γνώσης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση του Πανεπιστημίου Folkwang διαπιστώθηκε η ανώτατη δυνατή αξιοποίηση του μύθου με την αναγωγή του σε καθοδηγητική ιδέα του Πανεπιστημίου, που σφραγίζει όχι μόνο την ονομασία του συγκεκριμένου ανώτατου ιδρύματος, αλλά κατευθύνει με συνέπεια το σχεδιασμό της δομής και τη φιλοσοφία του, προωθώντας μια πραγματικά ισότιμη καλλιέργεια των τεχνών, με ελεύθερες και δημιουργικές διαύλους μεταξύ τους.

Το μεγαλύτερο όφελος μάλιστα αυτής της αναζήτησης εντοπίζεται κατά τη γνώμη μας στη διαπίστωση ότι στη μυθική ομπρέλα των τεχνών στο Πανεπιστήμιο Folkwang έχουν συμπεριληφθεί εξ αρχής και οι κατασκευαστικές τέχνες, που ανταποκρίνονται στις πρακτικές ανάγκες της ζωής. Στο σημείο αυτό παρέχεται έναυσμα για γόνιμο προβληματισμό, αν εν τέλει η οικονομική ανάπτυξη είναι κυρίαρχα ζήτημα αριθμητικών υπολογισμών, ή αν πρωτίστως –όπως εδώ υποστηρίζεται– είναι θέμα καλλιέργειας συνειδήσεων και οικοδόμησης υγιών στάσεων.

Η ελληνική μυθική κληρονομιά των μουσών δεν υστερεί ούτε στην ευρύτητα της προσέγγισης του θέματος ούτε σε ενάργεια και παραστατική δύναμη ούτε σε πολύτιμους συμβολισμούς ούτε σε παράδοση (Βαϊνά, 1997). Με αυτό το πνεύμα προτείνεται, μέσα από έναν ύστατο ερμηνευτικό κύκλο, η στροφή του ενδιαφέροντος στον αρχαίο ναό του Ηφαίστου που δεσπόζει στο Θησείο, στη σκιά της Ακρόπολης των Αθηνών. Στην πραγματικότητα ήταν αφιερωμένος ταυτόχρονα στη λατρεία δύο θεών, του Ηφαίστου και της Αθηνάς Εργάνης (προστάτιδας των τεχνιτών και της χειροτεχνίας). Ο μύθος μάλιστα αναφέρει ότι ο μόνος που προσπάθησε προς στιγμήν να προσεγγίσει ερωτικά κα μάλιστα διά της βίας τη θεά της σοφίας, ήταν ο Ήφαιστος, αυτός ο θεός ο άσχημος και κουστός, ο γκρεμοτσακισμένος, που κρατούσε όμως στα χέρια του τη φωτιά, και τη δύναμη και την ομορφιά της κατασκευαστικής δημιουργίας. Το περιστατικό αυτό φέρεται ότι συνέβηκε μετά την αναγνώριση της τέχνης του Ηφαίστου και την επιστροφή του στον Όλυμπο, και αφού του είχε δοθεί ως σύζυγος –τι σύλληψη!– η ωραία (αλλά άπιστη) Αφροδίτη. Αυτή η πολύ ενδιαφέρουσα μυθική διάσταση που συνδέει τον Ήφαιστο με την Αθηνά

παραμένει αναξιοποίητη σε επίπεδο παιδείας (μιας παιδείας που «χωλαίνει»).

Ο δρόμος της αναβάθμισης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μακρύς και δύσκολος. Χρειάζεται μεγάλη υποστήριξη σε βάθος, μέχρι να προαχθεί και να εκτιμηθεί η καλαισθητή εργασία των χειρών. Για να γίνει όμως αυτό, είναι ανάγκη να πλαισιωθεί αυτή η εργασία με την ομορφιά της τέχνης.

Η προβολή στον τόπο των μουσών της αρχέγονης έννοιας της μουσικής σε συμβολικό επίπεδο είναι μια πρόδοος που θα αναδείξει την ενότητα και το απαιτούμενο βάθος στο θεσμό της εκπαίδευσης, αρχικά μέσω της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας και των φοιτητών κάθε μορφής τέχνης, με τελικούς αποδέκτες των μηνυμάτων τους μαθητές και την κοινωνία. Η επαγγελματική επιμόρφωση κάθε κατηγορίας θα ανακαλύψει μέσω αυτής ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις. Οι ίδιες οι επιστήμες, κάθε μια από την πλευρά της, θα πλησιάσουν περισσότερο το αισθητικό φαινόμενο και με τις πολύπλευρες συναντήσεις τους θα προβάλλουν νέα πεδία. Η συμβολική ανασύνθεση του εύρους της μουσικής θεώρησης του κόσμου και του βίου, που συνέβαλε ως ένα βαθμό στη συγκρότηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, σε μοντέρνα βάση, αναμένεται να οδηγήσει σε καλύτερη ποιότητα ζωής, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας, στην καλαισθησία για τους πολλούς. Πέρα όμως από αυτά, θα μεταφραστεί πολλαπλασιαστικά σε αφανή αλλά σημαντικό παράγοντα προώθησης των τεχνών εν γένει, στη σταδιακή άνοδο του πολιτιστικού επιπέδου, και στην ενίσχυση της οικονομίας (για παράδειγμα, στο χώρο του τουρισμού), αλλά και στην ποιότητα της παραγωγής, και κατ' επέκταση στη διακριτική τόνωση του εμπορίου.

Όσον αφορά στην ενίσχυση των βασικών προϋποθέσεων συνέργειας καθενός από το μουσικά τμήματα με άλλα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ευρύτερου «μουσο-πολιτισμικού προσανατολισμού», που όπως διαπιστώθηκε, ήδη έχει δρομολογηθεί και αποδίδει σποραδικά πολύτιμους καρπούς, αυτή προάγει την περαιτέρω ανάπτυξή τους και ανταποκρίνεται στη γενικότερη συντελούμενη «μουσο-πολιτισμική» στροφή της παιδείας στην Ευρώπη. Γιατί τελικά, σε μια ποιητική διατύπωση, τίποτα το ανθρωπινό, ωραίο και πολύτιμο, δεν υπάρχει έξω από τη σκέψη των μουσών, αφού αυτές εκφράζουν την πηγή έμπνευσης και τη δημιουργική δύναμη για την ολοκλήρωσή τους. Συνιστούν, επομένως, σε μια ευρεία ερμηνεία, ένα γενικό και θεμελιώδη ανθρωπολογικό προσανατολισμό πιο αναγκαίο παρά ποτέ στην εποχή μας.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Baϊνά, Μ. (1997). Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής αγωγής: το ελληνικό δωδεκάθεο ως η πρώτη συστηματική θεμελίωση της ανθρωπολογίας. Στο *Πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ* (σ.σ.483-508). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baϊνά, Μ. (2003). Μουσικήν ποίει και εργάζου! Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 'Ο Σωκράτης σήμερα'* για τα 2.400 χρόνια από το θάνατό του (σ.σ.55-62).

- Αθήνα: Ένωση για την Προαγωγή της Φιλοσοφίας στην Εκπαίδευση.
- Begerow, H. (2014). Film ueber Musensoehne der Nazis. Dokumentation von Philipp Clarin – Foerderung der Eliten. NWZ Avakτήθηκε στις 16.9.2014 από [http://www.nwzonline.de/kultur/film-ueber-musensoehne-der-nazis\\_a\\_1\\_0,490241542.html](http://www.nwzonline.de/kultur/film-ueber-musensoehne-der-nazis_a_1_0,490241542.html)
- Brandstaetter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog: Aesthetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Ueberlegungen zu einer kunstpartenuebergreifenden Konzept aesthetischer Bildung*. Augsburg: Wissner V. (3. Auflage).
- Burggaller, M. (2001). *Die 'Nacht' als Ort von Begegnungen zwischen Schuelerinnen und Schuelern und Musik. Ein Beitrag zu Theorie und Praxis Lebensweltorientierter Musikunterrichts*. Essen: Die Blaue Eule. Avakτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://www.burg-fuersteneck.de>
- Clarín, Ph., 'Musensoehne'. Dokumentarfilm ueber einer Musik-Eliteschule im Dritten Reich. Retrieved from [www.clarin.de/filmografie/musensoehne/](http://www.clarin.de/filmografie/musensoehne/)
- Dethlefsorsbach, B.C. (2005). *Faecheruebergreifender Musikunterricht. Konzepte und modelle fuer die Unterrichtspraxis*. Baltmannschweiler: Schneider V. Hohengehren.
- Haase, O. (1951). *Musisches Leben. Paedagogische Bucherei, 19*, Hannover: Schroedel V. (2. Auflage).
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lehrens und des Lernens von Musik*. Augsburg: Wissner.
- Heldmann, W. (2003). *Musisches Gymnasium Frankfurt am Main (1939-1945): Eine Schule im Spannungsfeld von paedagogischer Verantwortung, kuenstlerischer Freiheit und politischer Doktrin*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heldmann, W. (2004). *Kurt Thomas und das Musische Gymnasium Frankfurt am Main 1939 bis 1945. Ueberlegungen zu einer kritischen Wuertigung der Person und der Schule* (Stellungnahme zu dem Aufruf und weiteren Schreiben der Anti-Nazi-Koordination Frankfurt). Avakτήθηκε στις 16.9.2014 από [http://www.frankfurter-buergerstiftung.de/sites/default/files/Das\\_Frankfurter\\_Musische\\_Gymnasium.pdf](http://www.frankfurter-buergerstiftung.de/sites/default/files/Das_Frankfurter_Musische_Gymnasium.pdf)
- Giesecke, H. (1999). *Hitlers Paedagogen. Theorie und Praxis Nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim-Muenchen: Juventa (2. Auflage). Auch in: <http://www.hermann-giesecke.de/hitler2.htm>
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis.
- Kertz-Werzel, A. (2004). The Singing Muse? Three Centuries of Music Education. *Jurnal of Historical Research in Music Education*. 16(1).
- Kitzler, A. *Harmonisch Leben. Wie die Musen unser Glueck befoerdern*. Avakτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://www.readme.de/content/schoolmaster/Dr-Albert-Kitzler.php>
- Lederer, B. *Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – Der Versuch einer Kompilation*. Avakτήθηκε στις 16.9.2014

- από <http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/uni-v.-ass./bernd-lederer/derbildungsbegriffundseinebedeutungen.pdf>
- Opaschowski, H. (1989). Freizeitpaedagogik, in: Lenzen, Dieter, *Paedagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, Reinbek by Hamburg: Rowohlt
- Reinwand-Weiss, V. Ανακτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kulturpolitik/team/prof-dr-vanessa-isabelle-reinwand/>
- Scheibe, W. (1984). *Die Reformpaedagogische Bewegung. Eine einfuehrende Darstellung*. Weinheim; Basel: Belz
- Schmid, W. Ανακτήθηκε στις 16.9.2014 από [www.Lebenskunstphilosophie.de](http://www.Lebenskunstphilosophie.de)
- Schmid, W. *Dem Leben Sinn geben – Von dem Lebenskunst im Umgang mit Anderen und dem Welt*. Surkamp. Ανακτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://www.readme.de/content/schoolmaster/Prof-Dr-Wilhelm-Schmid.php>
- Strauss, L. (1962/1968). *Das wilde Denken*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- UNESCO Chair. Cultural Policy on the art in development'. Ανακτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kulturpolitik/unesco-chair/>
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift fuer Kritische Musikpaedagogik*. Herausgegeben von Juergen Vogt. Ανακτήθηκε στις 16.9.2014 από <http://zfkfm.org/12-vogt.pdf>

# Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΟΡΥΦΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΟΥ 20<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ

**Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης**  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

## Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να αναδειχθούν οι απόψεις σημαντικών Ελλήνων Παιδαγωγών, οι οποίες και διαφοροποιούνται σαφέστατα από τις αποφάσεις της ελληνικής πολιτείας και τα ισχύοντα εκπαιδευτικά προγράμματα, θεωρώντας ότι η διδασκαλία της Μουσικής μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας, όπως επέτασσαν και οι κυρίαρχες απόψεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής σε όλο τον σύγχρονο κόσμο με κυρίαρχο το ρεύμα του Νέου Σχολείου ή Σχολείο Εργασίας. Από τη μελέτη κειμένων Ελλήνων Παιδαγωγών διακρίνουμε ότι η σημασία του μαθήματος της Μουσικής είναι ανυπολόγιστη. Με επιρροή και από την ελληνική αρχαιότητα, ο σκοπός του μαθήματος θεωρείται διττός: πρακτικός και παιδαγωγικός. Και ο τρόπος διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος είναι σημαντικός για την καλύτερη επίτευξη των στόχων διδασκαλίας του. Το μάθημα της Μουσικής, θεωρώντας ότι μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στις προσπάθειες για το Νέο Σχολείο που οραματίζονταν για την ελληνική εκπαίδευση. Διακρίνεται μια επιθυμία των Ελλήνων παιδαγωγών για ένα διαφορετικό σχολείο, με νέο πρόγραμμα σπουδών, που θα έδινε έμφαση στην πολύπλευρη εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών, δίνοντας έμφαση και σε άλλα μαθήματα όπως η Μουσική και τα Εικαστικά. Επίσης σημαντικό εύρημα για την εργασία αποτελούν και οι επιρροές που δέχονταν στις απόψεις τους από το Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας που κυρίαρχο σε στην Παιδαγωγική.

**Λέξεις κλειδιά:** Διδασκαλία Μουσικής, σχολείο, Παιδαγωγοί, Σχολείο Εργασίας.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις περισσότερες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. θεωρούσαν το μάθημα της Μουσικής και γενικότερα τα μαθήματα που περιλαμβάνονταν στον χώρο των Εικαστικών για την εκπαίδευση των παιδιών μη σημαντικά και χάσιμο χρόνου. Και ενώ υπήρχε ως αυτόνομο μάθημα στα Ωρολόγια Προγράμματα και στα Προγράμματα Σπουδών των ελληνικών σχολείων, τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι διέθεταν τις ώρες διδασκαλίας για

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανάπτυξη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

συμπλήρωση κενών στα «σημαντικά» μαθήματα (όπως θεωρούσαν τα γλωσσικά μαθήματα ή την αριθμητική). Στη διάρκεια όμως αυτών των δεκαετιών υπήρξαν σημαντικοί Έλληνες Παιδαγωγοί που αναφέρονταν με έμφαση στη σημασία της Μουσικής στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών. Οι αναφορές τους αυτές βρίσκονται στα σημαντικά κείμενά τους ή στην ίδια την επαγγελματική τους ενασχόληση κυρίως κατά την εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων. Λόγω των σπουδών τους στην Γερμανία στην Παιδαγωγική επιστήμη διαπιστώνεται η έντονη επιρροή τους από το Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας και τον βασικό εκπρόσωπό του στην χώρα αυτή, τον G.Kerschensteiner (Καρακατσάνης και Καραφύλλης, 2004).

## 2. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ Μ. ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΣΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένας από τους κορυφαιούς και συνάμα «άγνωστους» Έλληνες Παιδαγωγούς (οι διώξεις που υπέστη λειτούργησαν ανασταλτικά) (Χατζηστεφανίδης, 1990), ο Μ. Παπαμαύρου,<sup>38</sup> (1893-1963) αναφερόταν στα κείμενά του με έμφαση στη σημασία του μαθήματος της Μουσικής στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών στα ελληνικά σχολεία. Είναι από τους λίγους που ασχολήθηκε συγκεκριμένα με το μάθημα της Μουσικής και τη διδασκαλία του στο ελληνικό σχολείο, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία του στην διαπαιδαγώγηση των νέων. Οι υπόλοιποι αναφέρονται σε γενικά πλαίσια και συμπεριλαμβάνουν τη Μουσική σε έναν ευρύτερο κύκλο μαθημάτων (Εικαστικών θα λέγαμε σήμερα), τα οποία θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης.

«Σχολείο χωρίς τραγούδι μοιάζει Νεκροταφείο» θα γράψει στο δέκατο ένατο Γράμμα του προς τον Έλληνα δάσκαλο στο έργο του «Ειδική Διδακτική» του Σχολείου Εργασίας (Παπαμαύρου, 1956) τονίζονται ότι οι ζωντανό άνθρωποι τραγουδούν σε κάθε φάση της ζωής τους, είτε αυτή συνδέεται με χαρούμενα είτε με δυσάρεστα γεγονότα. Ο Μ. Παπαμαύρου, επηρεασμένος

<sup>38</sup> Ο Μ. Παπαμαύρου γεννήθηκε στη Βολισσό της Χίου, σπούδασε στη Γερμανία, ασπάστηκε τις αρχές του Σχολείου Εργασίας μέσα από τους G.Kerschensteiner, H.Gaudig και J.Dewey. Αναγορεύτηκε τρεις φορές Διδάκτωρ: της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο της Ιένας, της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο της Λειψίας και της Αρχαίας Φιλολογίας στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου.

από τις αρχές του Σχολείου Εργασίας, υιοθετώντας την γερμανική εκδοχή μέσα από τον G. Kerschensteiner, πιστεύει ότι κάθε απαγόρευση στα παιδιά για παιχνίδι ή τραγούδι σημαίνει «*απονεκρώνω το παιδί*» (Παπαμαύρου, 1956). Αναφέρεται σε ένα σημείο και στα σχολεία της Μέσης εκπαίδευσης, στα οποία θεωρεί ότι στα περισσότερα η Μουσική είναι άγνωστη, ενώ στα λίγα που υπάρχει στο Πρόγραμμα, θεωρείται ως μάθημα «*κατώτερο, διασκέδαση, χάσιμο χρόνου*» (Παπαμαύρου, 1956). Θεωρεί τη σημασία του μαθήματος της Μουσικής ανυπολόγιστη, ενώ επαληθεύει ένα μεγάλο μέρος του σκοπού της αγωγής του σχολείου, ο σκοπός του οποίου είναι διττός: πρακτικός και παιδαγωγικός. Επιχειρεί δηλ. να εισαγάγει το παιδί στον μουσικό πλούτο του λαού μας, ο οποίος περιλαμβάνει πάντοτε ποικιλότητα όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του, χαρούμενες ή δυσάρεστες. Ως προς τον παιδαγωγικό σκοπό της Μουσικής ο Παπαμαύρου πιστεύει ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε να ξεχωρίζει την αληθινή τέχνη από την χυδαία. Θα πρέπει μέσα στο σχολείο ο μαθητής να γίνει «*ικανός απέναντι σε κάθε μουσικό έργο να αναπτύσσει ενεργητική κριτική στάση*» (Παπαμαύρου, 1956). Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει σε κάθε σχολείο να κυριαρχεί ένα μουσικό πνεύμα και τα παιδιά να τραγουδούν σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής. Στο σημείο αυτό θα πρέπει όμως να είναι εμφανής και ο ρόλος του δασκάλου της Μουσικής ώστε να επιλέγονται πάντοτε τα κατάλληλα τραγούδια και η κατάλληλη μουσική. Θεωρεί πολύ πρόωρο να αρχίζει η διδασκαλία μουσικών οργάνων στο Δημοτικό και προτείνει για τη Μέση εκπαίδευση την ενόργανη μουσική, όχι για να εκπαιδευτούν επαγγελματίες μουσικοί αλλά για την επίτευξη του παιδαγωγικού σκοπού της Μουσικής. Ο Παπαμαύρου το 1959 στο έργο του «*Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*» θα κατηριάζει τον μη διορισμό εκπαιδευτικών ειδικών στα μαθήματα Μουσικής και Τεχνικών μαθημάτων, σε αντίθεση με το διορισμό Γυμναστών και στα Δημοτικά σχολεία με σκοπό όμως όχι την γύμναση των παιδιών, αλλά για «*στρατιωτικούς λόγους*» (Παπαμαύρου, 1959). Η ανυπαρξία Μουσικής στα σχολεία περιορίζει την εκμάθησή της και τα ευεργετήματά της μόνον στα «*παιδιά πλουσίων αστών*» που «*μαθαίνουν Μουσική μ τα Ωδεία και με ιδιωτικούς οικοδιδασκάλους*» (Παπαμαύρου, 1959).

Ο Μ. Παπαμαύρου θεωρεί το μάθημα της Μουσικής ως ένα «*παιδαγωγικό μέσο, από τότε που άρχισε να εφαρμόζεται η αγωγή ανάμεσα στους ανθρώπους*» (Παπαμαύρου, 1959), κάνοντας αναφορές στις απόψεις για τη σημαντικότητα της Μουσικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τον Πυθαγόρα, τον Αυγουστίνο, τον Λούθηρο.

Σημαντικές όμως είναι οι απόψεις του Μ. Παπαμαύρου για την διδασκαλία της Μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρώντας ότι η παρουσία της στο Πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων είναι απαραίτητη, κατηριάζοντας το γεγονός ότι δεν συνυπολογίζεται ως παιδαγωγικό μέσο στη διαπαιδαγώγηση των νηπίων, αναφέροντας πως εκτός του Locke, που την ενασχόληση των παιδιών με τη Μουσική τη θεωρούσε χαμένο χρόνο

(λυπάμαι που ακούστηκε από επίσημα χείλη της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας τον προηγούμενο μήνα παρόμοια άποψη για τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων). Θεωρεί ότι η ζωή των συναισθημάτων και των εσωτερικών διαθέσεων εκφράζεται με τη Μουσική και επιπλέον η Μουσική συμβάλλει στη διανοητική μόρφωση του ανθρώπου, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και την φαντασία των νηπίων. Θα αναδείξει επίσης και ένα άλλο σχετικό διδακτικό πρόβλημα: «*αν στο Νηπιαγωγείο ή γενικά στο σχολείο συμβάλλει η Μουσική στην εκμάθηση ορισμένων γνώσεων*», αν δηλ. ορισμένες γνώσεις μπορούν ευκολότερα να γίνουν κτήμα των μαθητών μέσα από τη Μουσική. Ανατρέχει στην σημαντικότερη πηγή του 19<sup>ου</sup> αι. για το Νηπιαγωγείο, την εμπνευστή του Fr. Froebel, αναφέροντας ότι «*όταν στις λέξεις προστεθεί και μελωδία, τότε η διανοητική αντίληψη παίρνει και συναισθηματικό τόνο και συμπληρώνεται με αυτή*», διαβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται στο έργο τους αν διάφορες γνώσεις τις δίνουν «*με μορφή ποιήματος που μπορεί να τραγουδιέται*».

### 3. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΑΛ. ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Αλ. Δελμούζος (1880-1956) συγκαταλέγεται στους κορυφαίους Έλληνες Παιδαγωγούς. Μετά τις συμπληρωματικές του σπουδές στην Γερμανία δίπλα στον G. Kerschensteiner ανέλαβε τη διεύθυνση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου στον Βόλο. Στο σχολείο αυτό θα εισάγει σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες μεταξύ των οποίων και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων (Ζωγραφική και Μουσική) (Καραφύλλης, 2013), θεωρώντας ότι μπορούν να συμβάλλουν με τον καλύτερο τρόπο στην διαπαιδαγώγηση των νέων κοριτσιών στην συγκεκριμένη περίπτωση του Βόλου. Συγκεκριμένα στο μάθημα της Μουσικής, γινόταν συνδυασμός ποίησης και τραγουδιού, τα δε ποιήματα ήταν επιλεγμένα από την ελληνική Ιστορία και παράδοση, με έντονα στοιχεία από την Άλωση και την ελληνική Επανάσταση (Δελμούζος, 1950). Ο Δελμούζος προσπαθούσε να συνδυάσει διδακτικά τη λογοτεχνία με τη Μουσική ώστε όμως να διδάξει Ιστορία και πολιτισμό. «*Με τη διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών... εκτός από την καλαισθητική και την άλλη μόρφωση των παιδιών... γονιμότερη τη διδασκαλία των κλασικών και να νοιώσουν οι μαθήτριες τη βαθύτερη ενότητα του ελληνικού πολιτισμού*». Ως παράδειγμα αναφέρει το τραγούδι της Αγία-Σοφιάς μέσα από το οποίο τονίζονται οι κτητικές ανωνυμίες («*της Αγίας τράπεζάς μας*», «*μη μας την πάρουν*», «*πάλι δικά μας θα 'ναι*») όπως και η ταύτιση εθνισμού και Ορθοδοξίας, αλλά και κάτι βαθύτερο, μια μοναδική σχέση θεού και ανθρώπων, «*σχέση καθαρά ελληνική*» (Δελμούζος, 1950). Ο θεός και η θρησκεία μέσα από το τραγούδι από «*απόκοσμη γίνεται εγκόσμια, παίρνει έτσι τόνο πολύ ανθρώπινο*». Σήμερα μιλούμε για διαθεματική προσέγγιση και την παρουσιάζουμε ως κάτι νέο και πρωτοποριακό. Τότε μιλούσαν για την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, η οποία αναλύεται και

στηρίζεται εκτενώς επιστημονικά τα επόμενα χρόνια από τον Θ. Κάστανο (Κάστανος, 1995).

Ο Δελμούζος κατάφερε μέσα από το παιχνίδι και το τραγούδι στο μάθημα της Μουσικής να κερδίσει τη συμπάθεια των μαθητριών του (Δελμούζος, 1950). Ταυτόχρονα όμως οι ενέργειές του αυτές θεωρήθηκαν, από ορισμένους συντηρητικούς κύκλους, ότι επέτρεπαν ασυνήθιστες οικειότητες μεταξύ μαθητριών και δασκάλων και ότι κατά τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων γίνονταν χρήση ανάρμοστων μεθόδων προς τη σεμνότητα και τις ελληνικές παραδόσεις, σε αντιπαράθεση με τα χρηστά ήθη της ελληνικής κοινωνίας. Οι αρχές του Νέου Σχολείου δε μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές. Οι καινοτομίες του Δελμούζου ήταν «πρόωρες» για την ελληνική κοινωνία των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μετά από μεγάλη πίεση προς το Δημοτικό Συμβούλιο (πρωτοστάτησε δημοσιογράφος) αποφασίστηκε το κλείσιμο του Παρθεναγωγείου του Βόλου, δίνοντας κυρίως το μήνυμα ότι προσπάθειες αλλαγής στην λειτουργία του ελληνικού σχολείου, δύσκολα θα γίνονταν αποδεκτές. Για να αντιληφθούμε και το μέγεθος των αντιδράσεων, ο Δελμούζος και οι συνεργάτες του οδηγήθηκαν σε δίκη με βαριές κατηγορίες ενώπιον του Κακουργιοδικείου, από τις οποίες το 1914 απαλλάχτηκαν.

Στην επόμενη προσπάθεια που έκανε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών (1923-26) θα κατακριθεί για τις καινοτομίες του που εφάρμοσε στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων, δίνοντας έμφαση για μία ακόμη φορά στα εικαστικά μαθήματα και τη σημασία τους στην αγωγή των παιδιών. Άλλωστε η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσής έχει αποδείξει ότι μέχρι και σήμερα, εκατό χρόνια μετά, δεν έχουμε καταφέρει και μεγάλες αλλαγές στην αγωγή και στην εκπαίδευση των παιδιών μας. Ο Δελμούζος θεωρούσε ότι θα πρέπει να φτιάξουμε ένα σχολείο στο οποίο θα διαμορφώνονται ηθικοί, ζωντανοί άνθρωποι, ικανοί για να ζήσουν. Το έθνος περιμένει από την παιδεία και την εκπαίδευση να δώσει ηθικά και πνευματικά αυθύπαρκτους ανθρώπους και μόνο μέσα από τα νέα παιδαγωγικά ρεύματα θα μπορεί να ανανεωθεί το σχολείο, να αναμορφωθούν οι μέθοδοι και τα προγράμματα διδασκαλίας καθώς και όλη η εσωτερική του λειτουργία και ζωή.

#### **4. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ Θ. ΚΑΣΤΑΝΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ο Θ. Κάστανος<sup>39</sup> (1888-1932) κατά τη σύντομη πορεία του στην νεοελληνική εκπαίδευση (πέθανε σε ηλικία 44 ετών) ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των δασκάλων στα Διδασκαλεία της εποχής. Από τη μελέτη του έργου του μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πρότεινε μια διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας και την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, η οποία θα μπορούσε να συνδυάζει όλα τα μαθήματα για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων

στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών καθώς «η γνώση διαδίδεται μέσα από όλες τις επιστημονικές περιοχές: Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική» (Κάστανος, 1996). Θεωρούσε ότι θα πρέπει να υπάρξει μια συνολική αλλαγή σε όλο το μέχρι τότε οικοδόμημα του ελληνικού σχολείου. Κατέκρινε την εικόνα του «παλαιού σχολείου», με την έδρα, τα θρανία τον πίνακα, τα βιβλία και τα τετράδια των μαθητών για κάθε μάθημα ξεχωριστά, με το αυστηρό και τυπικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τις ώρες διδασκαλίας (Δευτέρα: 8-9 Ελληνικά, 9-10 Ιστορία, 10-11 Ωδική...). Στο Νέο Σχολείο έπρεπε τα παιδιά να συνδυάζουν στα μαθήματα όλες τις εμπειρίες και τις γνώσεις. Σε αυτό το σχολείο είναι απαραίτητα όλα, «το βιβλίο, η διήγηση, το παραμύθι, η παράδοση, το ποίημα, το τραγούδι. Πάντα βοηθάει στην εκπαίδευση του παιδιού ο συνδυασμός ποίησης και μουσικής» θα γράψει ο Θ. Κάστανος (1995). Ο Κάστανος κάνει στο έργο του εκτενή αναφορά και στις σχολικές εκδρομές, στις οποίες η Μουσική και το τραγούδι έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, θεωρώντας ότι μέσα από αυτές τις σχολικές εκδηλώσεις έχουμε «ανάπτυξη της καρδιάς» (Κάστανος 1995).

Σύμφωνα με τις απόψεις του, ο δάσκαλος του Νέου Σχολείου παρακινεί τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας να μιλούν και να διηγούνται ελεύθερα και δυνατά, διατηρώντας έτσι τη φυσικά χαρά, ζωηρεύει τα ντροπαλά παιδιά, αφήνει να παιδιά να κατασκευάζουν και να τραγουδούν. Έτσι θα κερδίσει τις καρδιές των μικρών παιδιών και θα τα κάνει να αγαπήσουν το σχολείο: «Τα παιδιά του παλαιού σχολείου φεύγουν, το θεωρούν φυλακή, τα παιδιά του νέου σχολείου τρέχουν στο σχολείο με ευχαρίστηση, γιατί αισθάνονται, αναπνέουν και ζουν εκεί ελεύθερα» (Κάστανος 1996). Το σχολείο της εποχής του Κάστανου είναι νοησιαρχικό και σκοπό του έχει τη μετάδοση αφηρημένης γνώσης στα παιδιά, προωθεί τη μάθηση μέσα από την απομνημόνευση αφαιρετικών συμβόλων. Απεναντίας επιθυμία του είναι ένα σχολείο που θα έχει ως επίκεντρο το μαθητή και τα ενδιαφέροντά του, που θα φροντίζει να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν οι ψυχικές και σωματικές δυνάμεις του, που σέβεται την κάθε παιδική ατομικότητα, την προσέχει και την παρακολουθεί στην εξέλιξή της. Ένα σχολείο που θα ετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνική ζωή και δράση (Κάστανος, 1996). Έχοντας την εμπειρία από τις εφαρμογές του Σχολείου Εργασίας από τον γερμανικό χώρο, θεωρούσε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου δεν θα πρέπει να αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο γνωστικό πλαίσιο, ανεξάρτητο από τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία θα αρθρώνεται από προγράμματα εργασίας τα οποία θα εκπονούν τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και αυτό πρέπει να διαρθρώνεται περιλαμβάνοντας όλα τα μαθήματα.

#### **5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα καταγράφονται οι σημαντικότερες προσπάθειες Ελλήνων Παιδαγωγών να διατυπώσουν προοδευτικές απόψεις για την βελτίωση της

<sup>39</sup> Γεννήθηκε στο Βροντάδο της Χίου, σπούδασε στη Γερμανία και αναγορεύτηκε Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου της Λένας.



εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία είχε καθλωθεί από την ερβαρτιανή Παιδαγωγική σε μία κυριαρχία του δασκάλου και ενός μαθητή παθητικού δέκτη και άβουλου όντος. Οι προτάσεις των Παιδαγωγών κάλυπταν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης: τις μεθόδους διδασκαλίας, την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τις σχέσεις των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, την οργάνωση της εκπαίδευσης, κ.α.

Στα πλαίσια των προτάσεών τους διακρίνονται και αυτές που είχαν σχέση με ορισμένα μαθήματα, τα οποία δεν υπήρχαν ή δεν απασχολούσαν τους δασκάλους ιδιαίτερα. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονταν και το μάθημα της Μουσικής ή Ωδικής όπως αναγραφόταν στα Ωρολόγια Προγράμματα. Από τα γραφόμενά τους διακρίνουμε την άποψη ότι η Μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός σύγχρονου σχολείου. Αποτελεί και αυτό «ένα μάθημα που θα μπορέσει ο μαθητής να αποκτήσει ενεργητική κριτική στάση» όπως έλεγε ο Παπαμαύρου. Το τραγούδι στη σχολική ζωή θα μπορούσε να δώσει πραγματική ζωή και ενδιαφέρον στα παιδιά.

Με την πρότασή τους, για χρήση της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας ως διδακτικής μεθόδου, οι Έλληνες Παιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα επιχείρησαν να συνδυάσουν όλα τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου ώστε η γνώση και η μάθηση, αλλά και μακρύτερα, η αγωγή, να γίνουν ευκολότερα για τα παιδιά. Οι πρωτοβουλίες τους για συνδυασμό Μουσικής, Ποίησης, Λογοτεχνίας και Ιστορίας θα μετέδιδαν με τον καλύτερο τρόπο τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική παράδοση στις νέες γενιές Ελλήνων. Αυτές τους οι καινοτομίες όμως θεωρήθηκαν «ξενικές» και «επικίνδυνες» για τον ελληνισμό. Το ουσιαστικό ενδιαφέρον των πολέμιων ήταν να μην αλλάξει τίποτε στο σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Επιχείρησαν στα σχολεία που εργάστηκαν να εφαρμόσουν καινοτομίες ώστε να υπάρξει ένα νέο σχολείο, πολύ καλύτερο από το ερβαρτιανό που κυριαρχούσε. Δυστυχώς δεν τους άφησαν να ολοκληρώσουν το έργο τους, διώχθηκαν ανελέητα και συκοφαντήθηκαν με τις κατηγορίες περί αθεΐας, ανηθικότητας και αντεθνική δράσης. Αντιστάθηκαν στην στρατιωτικοποίηση του ελληνικού σχολείου, με αυστηρά στρατιωτικού τύπου παραγγέλματα και ασκήσεις, επεδίωκαν ένα σχολείο όπου θα κυριαρχούσε το γέλιο και το τραγούδι. Ένα σχολείο το οποίο δεν θα είναι φυλακή να κλειδώνει τα παιδιά μέσα μην τυχόν και «δραπετεύσουν», αλλά ένα σχολείο όπου θα είναι το δεύτερο σπίτι τους και θα βρίσκονται εκεί για να γίνουν οι αυριανοί κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες της ελληνικής πολιτείας. Ήθελαν η μόρφωση και η αγωγή των παιδιών στο ελληνικό σχολείο να γίνεται με ελεύθερη πνευματική και σωματική εργασία πάνω στα αντικείμενα που στρέφεται το ενδιαφέρον τους (Κάστανος, 1996). Ένα διαφορετικό σχολείο από τα παλαιά, όπου ο δάσκαλος καθορίζει τα πάντα διδάσκοντας μόνο όσα υπαγορεύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με ύλη για κάθε τάξη ξεχωριστά, αλλά και για κάθε μάθημα. Το νέο σχολείο μαθαίνει το παιδί να διαμορφώνει ενεργητική στάση, το μαθαίνει να παρατηρεί και ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές με

σκοπό να μάθουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και να αναγκάζονται εσωτερικά να καταπιάνονται με τη λύση τους. Ένα σχολείο το οποίο υποστηρίζει την ελεύθερη συζήτηση και στο οποίο ανοικτά όλα τα παιδιά μιλούν, γράφουν, ζωγραφίζουν, τραγουδούν, τολμούν (Κάστανος, 1996). Άλλωστε η κοινωνικοποίηση των μαθητών αποτελεί ύψιστο στόχο ενός σύγχρονου σχολείου.

Σημαντικός όμως κρίνεται και ο ρόλος των δασκάλων, ο οποίος δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της μουσικής, αλλά μέσα από αυτή να μπορεί να δίνει στα παιδιά τα σημαντικά στοιχεία για τη διαμόρφωση ατέραιων χαρακτήρων. Έχουν γίνει σίγουρα σημαντικά βήματα τις τελευταίες δεκαετίες, αλλά θα πρέπει συνεχώς οι δάσκαλοι της μουσικής να επιμορφώνονται ειδικά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Σκοπός δεν πρέπει να παραμένει μόνο η διδασκαλία, αλλά η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τη Μουσική. Ο δάσκαλος δηλαδή πρέπει να ασκεί αγωγή μέσα από το μάθημά του.

Ο Κάστανος οραματίστηκε μια εκπαίδευση απομακρυσμένη από τη νοησιарχία και τον στείρο λογιωτατισμό (Καρακατσάνης, 1996), ένα σχολείο που να προωθεί τη μάθηση μέσα από την εργασία και τη συνεργασία των μαθητών, τους οποίους θα διαμορφώνει σε υπεύθυνες προσωπικότητες και ενεργούς πολίτες της κοινωνίας την οποία θα κληθούν να στελεχώσουν.

Ο Παπαμαύρου, ο Δελμούζος, ο Κάστανος, αλλά και πολλοί άλλοι παιδαγωγοί, οραματίστηκαν ένα διαφορετικό σχολείο, ένα σχολείο που θα καλλιεργεί την αγάπη και τη συνεργασία, την ελευθερία και το σεβασμό, ένα σχολείο που ακόμη και στις μέρες μας, δυστυχώς παραμένει ακόμη στα οράματα των περισσότερων σημερινών παιδαγωγών.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Δελμούζος, Α. (1950). *Το Κρυφό Σχολείο 1908-1911*. Αθήνα.
- Καρακατσάνης, Π. (1996). *Στον Θεόδωρο Κάστανο, Χρεώστιο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Καρακατσάνης, Π. και Καραφύλλης, Α. (2004). *Το Σχολείο Εργασίας και η Φιλοσοφία του, η ελληνική εκδοχή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάστανος, Θ. (1995). *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κάστανος, Θ. (1996). *Η απολογία του Σχολείου Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Παπαμαύρου, Μ. (1956). *Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας, Είκοσι γράμματα στον Έλληνα εκπαιδευτικό*. Αθήνα.
- Παπαμαύρου, Μ. (1959). *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

## ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΤΟ 19Ο ΑΙΩΝΑ

**Μαρία Γ. Μπαρμπάκη**  
Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αναλύονται οι στόχοι της διδασκαλίας της Μουσικής στα ελληνικά σχολεία του 19ου αιώνα. Παρουσιάζονται οι κύριοι τύποι σχολείων της εποχής και η θέση του μαθήματος της Μουσικής στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματά τους. Σκοπός της εργασίας είναι να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Οι στόχοι της διδασκαλίας της Μουσικής εντάσσονται στους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης την ίδια εποχή και αν ναι, σε ποιο βαθμό υπαγορεύονται από αυτούς; Πώς επηρεάζουν οι παραπάνω στόχοι τη διδακτική του μαθήματος; Ύστερα από μελέτη των ιστορικών πηγών και της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στόχων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο, τον τύπο εκπαίδευσης και τη χρονική περίοδο. Επίσης, ότι οι στόχοι της μουσικής σχολικής εκπαίδευσης είναι κυρίως εξωμουσικοί και συνδέονται με τις κρατούσες αντιλήψεις της εποχής που υπαγορεύονται από το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι οι στόχοι της διδασκαλίας της Μουσικής εντάσσονται στο πλαίσιο των στόχων της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι στόχοι αυτοί εναρμονίζονται με εκείνους άλλων ευρωπαϊκών κρατών του 19ου αιώνα και υπαγορεύονται από τις απόψεις Ευρωπαίων παιδαγωγών, οι οποίοι άσκησαν σημαντική επίδραση στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής. Συνδέονται επίσης με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της διαμόρφωσης του νεοελληνικού κράτους.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικοί στόχοι, 19<sup>ος</sup> αιώνας, νεοελληνικό κράτος, μουσική εκπαίδευση.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο άρθρο αυτό θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης των στόχων του μαθήματος της Μουσικής στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας του 19<sup>ου</sup> αιώνα και των επιμέρους διαφοροποιήσεών τους ανάλογα με τη βαθμίδα, το είδος και τον τύπο εκπαίδευσης: δημοτική-μέση, γυναικεία-ανδρική, γενική-επαγγελματική. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θα διατυπωθεί είναι το αν οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στη σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19<sup>ο</sup> αιώνα συμπίπτουν με

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης την ίδια εποχή. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι το πώς οι στόχοι της διδασκαλίας της Μουσικής επηρεάζουν τη διδακτική του μαθήματος, συγκεκριμένα τα διδακτικά αντικείμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας. Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά θα εξεταστούν οι γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης, όπως αυτοί παρουσιάζονται μέσα από τις πηγές, συγκεκριμένα νόμους, βασιλικά διατάγματα, εγκυκλίους, παιδαγωγικά εγχειρίδια, συλλογές τραγουδιών, εκθέσεις πεπραγμένων και κανονισμούς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων, όσων δεν υπάρχει χωριστή παραπομπή στις πηγές αυτής της εργασίας, έγινε μέσα από τις εξής συλλογές: Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ.Α'-Γ', Σοφیانος, Κ. (1988). *Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, 1833-1900. Συναγωγή νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων, καταστατικών*, τ. Α'-Β', Σταύρου, Γ. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*, Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο*.

Στην πρώτη ενότητα θα εξεταστούν οι στόχοι της μουσικής σχολικής εκπαίδευσης των αγοριών, γενικής και επαγγελματικής, στη δεύτερη η Μουσική στη γυναικεία εκπαίδευση, ενώ στην τρίτη ενότητα θα γίνει παρουσίαση των στόχων του μαθήματος της Μουσικής έξω από το σχολικό χώρο. Η εργασία θα κλείσει με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

### 2. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ

#### 2.1. Η Μουσική στη δημοτική εκπαίδευση των αγοριών

Ήδη αρκετός λόγος για τους στόχους του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει από το Γ. Σταύρου, ο οποίος υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του μαθήματος επηρεάστηκε καταλυτικά και ακολούθησε τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, και επομένως και τις κυρίαρχες απόψεις της κοινωνίας (Σταύρου, 2009). Ο Σταύρου επισημαίνει ότι πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, ενώ ο στόχος της θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης φαίνεται να υπηρέτησε αυτόν της ηθικής ή να αποτέλεσε μέρος αυτής (Σταύρου, 2005). Σχετική εγκύκλιος του τότε υπουργείου παιδείας προς τους δασκάλους και τις δασκάλες τον Ιούνιο του 1855 αναφέρει: «..δεν αρκεί μόνη η μόρφωση του νοός διά των γραμμάτων, τα οποία, χωρίς της ηθικής, γίνονται

πολλάκις επιβλαβή, καθιστώντα κινδυνωδέστερον τον κακοήθη, αλλά προσαπαιτείται αφεύκτως και η διάπλασις της καρδίας, πρώτον δε όργανον της διαπλάσεως ταύτης είναι η χριστιανική διδασκαλία, θεμέλιον πάσης ιδιωτικής και κοινωνικής αρετής [...]» (Σοφιανός, 1988). Σε εγκύκλιο του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως τον Ιανουάριο του 1856 με τίτλο *Περί μέτρων τεινόντων εις την βελτίωσιν της δημοσίας ηθικής*, ως δεύτερο μέτρο ορίζεται η διδασκαλία των γραμμάτων σε όλες τις τάξεις του λαού, η οποία όχι μόνο θα μεταδίδει γνώσεις, αλλά θα εμπνέει την ευσέβεια και την αγάπη προς την αρετή (Σοφιανός, 1988).

Οι παραπάνω στόχοι, της ηθικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης, συναντώνται και στο μάθημα της «φωνητικής μουσικής», το οποίο ήταν εξ αρχής ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο, αφού συμπεριλαμβάνεται στο νόμο της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 *Περί Δημοτικών Σχολείων*. Τη διπλή αυτή διάσταση του μαθήματος μπορεί να εντοπίσει κανείς στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής, παραδείγματα των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια: Στο βιβλίο του παιδαγωγού Ιωάννη Κοκκώνη, *Διδασκαλία κατά την Συνδιδασκτικήν και την Μικτήν μέθοδον* του 1863 επισημαίνεται ότι η Μουσική μπορεί να εισαχθεί σε όλα τα σχολεία του λαού ως χρησιμώτατο μάθημα, γιατί «αναπτύσσει εις την καρδίαν το θρησκευτικόν αίσθημα, μαλακώνει και εξημερώνει τα ήθη, εμπλήσσει την ψυχήν χαράς και θυμωδίας, ανακουφίζει το πνεύμα εκ των προτέρων αντιλήψεων, και εκτείνει αυτό εις άλλων νέων πρόσκτησιν απονωτέραν. Όλα δε τούτα είναι αναγκαϊότατα ως χρησιμώτατα εις διδασκομένους ανηλικούς παίδας πρός μόρφωσιν της καρδίας και ανάπτυξιν του νοός.» (Σταύρου, 2009). Ο Μιχαήλ Σακελλαρόπουλος στο βιβλίο του με τίτλο *Παιδαγωγική του Δημοτικού Σχολείου* του 1887 αναφέρεται επίσης στο ότι το άσμα συντελεί στη θυμική μόρφωση των παιδών, διότι καταστέλλει τις άγριες ορμές τους και διεγείρει ευγενείς επιθυμίες. Γι αυτό το λόγο θεωρεί σημαντικό να γίνεται επιλογή των τραγουδιών ανάλογα με το περιεχόμενό τους (Σταύρου, 2009). Στον πρόλογο του βιβλίου του Λέοντα Μελά, *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρίσιν των παιδαγωγούντων*, αναφέρεται ότι τα νήπια που φοιτούν στα νηπιαγωγεία διαπλάθονται και καλλιεργούνται σωματικά, διανοητικά, ηθικά, θρησκευτικά με «ασμάτια» και με κατάλληλες μεθόδους για την ηλικία τους (Φουρναράκη, 1987). Ο Δ. Πετρίδης στο *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί της διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις* του 1881 στα ιερά μαθήματα που προτείνει για τη Γ' τάξη συμπεριλαμβάνει εκκλησιαστικά άσματα, καθώς αυτά ικανοποιούν τους στόχους του δημοτικού σχολείου που είναι: «[...] ουχί η μετάδοσις των μηχανικών εμπειριών, της ασυνειδήτου αναγνώσεως [...] αλλά η ηθική και θρησκευτική του παιδός μόρφωσις, δι' ευμεθόδου διδασκαλίας των κεκανονισμένων μαθημάτων [...]» (Σταύρου, 2009). Σύμφωνα με το *Αναλυτικόν Πρόγραμμα των Μαθημάτων του πλήρους Δημοτικού Σχολείου* που δημοσίευσε ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, παιδαγωγός και επιθεωρητής της

εκπαίδευσης, το 1890, σκοπός της διδασκαλίας της ωδικής στο δημοτικό σχολείο είναι «η ενίσχυσις των φωνητικών οργάνων των μαθητών, ο εξευγενισμός της φωνής, η [...] απολέπτυνσις της προς τας εκφάνσεις του ρυθμού ευαισθησίας, και η ανάπτυξις των ηθικών και θρησκευτικών συναισθημάτων αυτών» (Σταύρου, 2009). Στο πρόγραμμα αυτό ο Παπαμάρκου ρίχνει το βάρος στο τραγούδι, στο οποίο μερίδιο έχει και το εκκλησιαστικό τραγούδι, επειδή το είδος αυτό, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, εξυπηρετούσε τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχαν τεθεί στο σύγγραμμά του. Στο πρόγραμμα αυτό εισάγεται για πρώτη φορά και μέθοδος διδασκαλίας, με το σολφέζ να διδάσκεται από την πρώτη τάξη με ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, όπως συμβαίνει και με τα τραγούδια. Αξιοσημείωτο είναι ότι το πρόγραμμα του Παπαμάρκου αποτελεί μία από τις λίγες περιπτώσεις που στους στόχους της διδασκαλίας της Μουσικής εισάγονται, παράλληλα με τους ηθικούς και θρησκευτικούς, και μουσικοί στόχοι, που είναι αυτοί της καλλιέργειας της φωνής και η εξοικείωση με την έννοια του ρυθμού.

Το παραπάνω πρόγραμμα του Παπαμάρκου είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της επίδρασης των απόψεων του Γερμανού παιδαγωγού και φιλοσόφου Herbart, οι οποίες επηρέασαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο 1877-1909, όπως έχει δείξει ο Βελισσάριος στη σχετική του έρευνα (Βελισσάριος, 2007). Κατά τον Johann Friedrich Herbart (1776-1841) σκοπός της αγωγής είναι η ηθικότητα, δηλαδή η διαμόρφωση του μαθητή σε ηθική προσωπικότητα, ιδέες από τις οποίες επηρεάστηκε από τον Ελβετό παιδαγωγό Pestalozzi, τον οποίον γνώρισε προσωπικά. Κυρίαρχο επίσης στοιχείο της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας είναι το στοιχείο της θρησκευτικότητας με τελικό σκοπό τη διάπλαση του ηθικού ανθρώπου. Η έννοια της ηθικής στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών κυριαρχεί σε κείμενα πολλών ακόμα παιδαγωγών της εποχής, οι οποίοι σπουδάζουν στη Γερμανία και επηρεάζονται από τη σχολή του Herbart και των μαθητών του (Βελισσάριος, 2007).

Στο διπλό στόχο της ηθικής και θρησκευτικής αγωγής προστίθεται ο εθνικός στόχος, ιδίως από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μετά. Ο Σταύρου παρατηρεί ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> αιώνα ακόμα και η αγάπη προς την πατρίδα λάμβανε χριστιανικά χαρακτηριστικά, αφού η εθνική αγωγή ήταν μέρος της ηθικής και της θρησκευτικής. Η αυτονομία της εθνικής αγωγής εμφανίστηκε μετά την ήττα της Ελλάδας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 και εντάθηκε κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (Σταύρου, 2005). Ο Αναστάσιος Μάλτος στην εισαγωγή της συλλογής ασμάτων του με τον τίτλο *Τερψιχόρη* του 1884 επισημαίνει την ηθική ωφέλεια για τη σπουδάζουσα νεολαία από το μάθημα της ωδικής και κατά συνέπεια την εξημέρωση της κοινωνίας. Τα παιδαγωγικά άσματα μπορούν να εμπνεύσουν υψηλά αισθήματα που θα οδηγήσουν σε ελληνοπρεπή διάπλαση του ήθους, τονίζει ο Μάλτος (Σταύρου, 2009). Ο Λέων Μελάς στο βιβλίο που αναφέρθηκε νωρίτερα επισημαίνει ότι τα δύο ακρογωνιαία μαθήματα των αρχαίων Ελληνοπαίδων ήταν

η γυμναστική και η μουσική, «αλλά παρ' ημίν και ταύτα δυστυχώς εξέλιπον. [...] Διά της μουσικής και της ωδικής ενισχύονται και ανυψούνται πάντα τα ευγενή προς τον Θεόν, την Πατρίδα και τον πλησίον αισθήματα, δι' ων και τα άτομα και αι κοινωνίαι εξευγενίζονται και ευημερούσιν» (Σταύρου, 2009).

Η παραπάνω μνεία που γίνεται στην αρχαιότητα δεν είναι η μοναδική και η σύνδεση των στόχων του μαθήματος με την ηθική διάσταση που απέδιδαν στη μουσική οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, ιδίως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης δεν είναι τυχαία. Οι εξυμνητικές αναφορές στην αρχαία Ελλάδα και η προσπάθεια αναζήτησης ομοιοτήτων με τη νέα είναι κυρίαρχη ιδεολογική τάση της εποχής και εντάσσεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας. Αρκετές μάλιστα είναι οι περιπτώσεις, ιδίως στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup>, που η μουσική χρησιμοποιείται ως όχημα ενίσχυσης του ιδεολογήματος της ενότητας του ελληνισμού από την αρχαιότητα έως τους νεότερους χρόνους (Μπαρμπάκη, 2009). Αναφορά στις απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων για την παιδαγωγική αξία της μουσικής κάνει και ο παιδαγωγός Αριστείδης Σπαθάκης. Στο βιβλίο του *Περί εθνικής των Ελλήνων αγωγής* του 1875 αναφέρει ως πρώτο στόχο του σχολείου τη διαμόρφωση υγιούς ψυχής σε υγιές σώμα. Ως δεύτερο στόχο, παραπλήσιο του πρώτου, επισημαίνει την αρμονική ανάπτυξη όλων των πνευματικών δυνάμεων του παιδιού και την ενίσχυση του χαρακτήρα του. Μαζί με τη γυμναστική θεωρεί ότι συνδέεται η διδασκαλία της εθνικής μουσικής και της εθνικής όρχησης που «αναπτεροί το φρόνημα, εξευγενίζει την καρδίαν και εξεγείρει την προς την πατρίδα αγάπην» (Σταύρου, 2009). Ο ίδιος σε βιβλίο με τίτλο *Ψυχολογία και Λογική* του 1882 στην ενότητα με τίτλο *Περί της σπουδαιότητας της μουσικής διδασκαλίας* αναφέρει: «Η μουσική ανυψοί τον νουν του ανθρώπου εις την του θείου λατρείαν, αναπτεροί το φρόνημα κατά των εχθρών της πατρίδος, διεγείρει τους ραθύμους και νωθρούς εις ενέργειαν, μαλάττει τους σκληρούς και ατέγκτους, εξημερώνει τους αγρίους και θηριώδεις, και χρησιμεύει ως μέσον τέρψεως και ευθύμου διανύσεως του της ανέσεως χρόνου [...]. Τους αρχαίους ημών προγόνους μιμούμενοι και ημείς οφείλομεν να εισαγάγωμεν εις πάντα τα σχολεία και ιδίως τα δημοτικά την μουσικήν [...]» Στην επόμενη παράγραφο με τίτλο *Περί διεξαγωγής της μουσικής διδασκαλίας* παραθέτει κάποιες απόψεις για το πώς πρέπει να γίνεται η διδασκαλία του τραγουδιού και συνεχίζει λέγοντας ότι η υπόθεση των ασμάτων πρέπει να είναι εθνική ή θρησκευτική (Σταύρου, 2009). Σε σύγγραμμα του Μιλτιάδη Βρατσάνου του 1884 τονίζεται η σημασία της ωδικής και γίνεται ξανά αναφορά στην αρχαία Ελλάδα, με την επισήμανση ότι το τραγούδι αποτέλεσε σημαντικό παιδαγωγικό και πολιτιστικό παράγοντα από αρχαιοτάτων χρόνων: «Η ωδική είνε μέσον, δι' ου δύναται το καλόν να παρασταθή εν χρόνω, ως και η ζωγραφική και η γλυπτική παριστώσι το καλόν εν τόπω [...]. Οι μουσικοί τόνοι έχουν άμεση επίδραση στην καρδιά του ανθρώπου. Μέσω της μουσικής ευλογούμε το Θεό, η μουσική εγείρει το αίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα, προς τη φύση,

προς την πάσχουσα ανθρωπότητα και προς ό,τι ωραίο». Και καταλήγει κλείνοντας: «Η μουσική εξευγενίζει την καρδίαν» (Σταύρου, 2009).

Κάτω από αυτό το πρίσμα εξηγείται εύκολα γιατί, η «φωνητική μουσική», ή η ωδική, όπως ονομάστηκε μετέπειτα η διδασκαλία του τραγουδιού, επιλέχθηκε σχεδόν αποκλειστικά στη σχολική μουσική εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αφού αποτελούσε το πλέον κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο για την υλοποίηση του παραπάνω τριπτύχου. Είναι φυσικό οι παραπάνω σκοποί της εκπαίδευσης να αντικατοπτρίζονται και στις συλλογές των τραγουδιών, αφού, όπως έχει δείξει ο Σταύρου, στις πρώτες συλλογές τραγουδιών υπερσχύουν τα τραγούδια με περιεχόμενο θρησκευτικό και ηθικοπλαστικό ή τραγούδια συνδεδεμένα με τη σχολική ζωή των μαθητών, ενώ η παρουσία τραγουδιών πατριωτικού περιεχομένου άρχισε να ενισχύεται από το ορόσημο του 1897 και μετά (Σταύρου, 2005).

## 2.2. Η Μουσική στη μέση γενική εκπαίδευση των αγοριών

Στη μέση γενική εκπαίδευση των αγοριών το παραπάνω τρίπτυχο εμφανίζει μικρότερη θέση στην εκπαιδευτική στοχοθεσία, αφού αυτό απουσιάζει από τον κανονισμό των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, ο οποίος έλαβε ισχύ με το βασιλικό διάταγμα της 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του κανονισμού, ο πρώτιστος σκοπός των ελληνικών σχολείων είναι να προετοιμάζουν για τα γυμνάσια, αλλά συγχρόνως η εκπαίδευση να αποτελεί αυθύπαρκτο σύνολο «[...] ως πρώτη μεν θεωρούμενον βαθμίδα της επιστημονικής μορφώσεως της νεολαίας [...]» που δεν επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές της. Το αντικείμενο, η έκταση και ο τρόπος της διδασκαλίας προσαρμόζονται σύμφωνα με αυτό τον σκοπό. Ο σκοπός του γυμνασίου, όπως ορίζεται στο άρθρο 64 του ίδιου κανονισμού, είναι η περαιτέρω ανάπτυξη της προκαταρκτικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα ελληνικά σχολεία, και κυρίως η προπαρασκευή όσων θέλουν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. (Αντωνίου, 1987Α').

Η ηθική διάσταση στους στόχους της μέσης εκπαίδευσης που λείπει από τον παραπάνω κανονισμό που διέπει τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων το 19<sup>ο</sup> αιώνα, εκφράζεται επίσημα σε εγκυκλίους του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως. Σε μία τέτοια εγκύκλιο προς τους γυμνασιάρχες, σχολάρχες και διευθυντές ελληνικών σχολείων του υπουργού Ανδρέα Παναγιωτόπουλου επί κυβέρνησης Ζαΐμη του 1898, επισημαίνεται ότι σκοπός των σχολείων δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως η ηθική μόρφωση των μαθητών (Αντωνίου, 1987Α'). Αυτός είναι και ο λόγος που σε άλλη εγκύκλιο, αυτή τη φορά του υπουργού Δημητρίου Πετριδίδη επί κυβερνήσεως Θεόδωρου Δηλιγιάννη το 1896, γίνεται προτροπή χρήσης εκκλησιαστικών ασμάτων στο μάθημα των Θρησκευτικών, γιατί αυτά συμβάλλουν στην ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών: «Ουδένα λανθάνει, ότι σπουδαιότατον ελατήριο προς ηθικήν μόρφωσιν είνε η θρησκεία [...]. Καθ' όλην την

θηρσκευτικήν διδασκαλίαν δέον ο διδάσκαλος να αποσκοπή προ πάντων εις την ηθικήν διάπλασιν του μαθητού εξάγων εξ αυτής ηθικά συμπεράσματα. Δεν θα ήτο άσκοπον, αν ο διδάσκαλος κατώρθου να παρενερίη εν τη διδασκαλία του και εκκλησιαστικά τινα άσματα [...]. Δέον να στερεόνη εν τη καρδιά αυτού τα ηθικά στοιχεία του περιεχομένου, να προτρέπη αυτούς προς το εν τω διηγήματι αναφερόμενον καλόν και να αποτρέπη από του κακού» (Αντωνίου, 1987Α').

Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων μεταξύ των μαθημάτων που αναφέρει το άρθρο 15 του προαναφερθέντος κανονισμού του 1836/1837 δεν προβλέπεται χωριστό μάθημα Μουσικής, αν και, όπως αναγράφεται στο άρθρο 35, παρ.γ του παραπάνω, στις απαιτούμενες γνώσεις των δασκάλων των ελληνικών σχολείων, συμπεριλαμβάνεται μία σειρά αντικειμένων, εκ των οποίων και η μουσική (Αντωνίου, 1987Α'). Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου επίσης δεν προβλέπεται χωριστή ώρα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής. Στο άρθρο 83 του παραπάνω κανονισμού προβλέπεται ωστόσο για τα γυμνάσια η διδασκαλία της Μουσικής μαζί με μερικά ακόμα μαθήματα (Γερμανική γλώσσα και Ζωγραφική), σε όσους το επιθυμούσαν από ειδικούς δασκάλους, «αλλά με τρόπον, ώστε να μη παρεμποδίζονται δι' αυτό τα λοιπά ως άφευκτα θεωρούμενα μαθήματα» (Αντωνίου, 1987Α'). Το ίδιο επισημαίνεται σε έγγραφο του υπουργού Δρόσου της κυβέρνησης Βούλγαρη το 1866 όπου αναγράφεται: «Μαθήματα, ων η διδασκαλία δεν ορίζεται υπό του νόμου, ούτε εις το πρόγραμμα καταχωρίζονται, ούτε υποχρεωτικά τοις μαθηταίς είναι. Όθεν την θεωρητικήν μουσικήν δύνανται να διδάσκονται κατά προαίρεσιν οι βουλόμενοι, εις ώραν μη συμπίπτουσιν ούτε με τας ώρας των τακτικών μαθημάτων, ούτε εν γένει, όταν άλλη οιαδήποτε τακτική παράδοσις γίνεται εν τω Γυμνασίω» (Αντωνίου, 1987Α'). Εμφάνιση του μαθήματος στα ωρολόγια προγράμματα των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων γίνεται από το 1914 και μετά.

Μία διαπίστωση που μπορεί να γίνει για τη μέση γενική εκπαίδευση των αγοριών της εποχής είναι ότι κύριος στόχος της είναι η παροχή γνώσεων με απώτερο σκοπό την προετοιμασία για την επόμενη κάθε φορά βαθμίδα, κάτι που έχει ως συνέπεια την υποβάθμιση των ηθικών, θρησκευτικών και εθνικών στόχων. Σ' αυτό το πλαίσιο οι μουσικές γνώσεις δε θεωρήθηκαν απαραίτητες για την εγκύκλιο παιδεία ενός αγοριού μέσης γενικής εκπαίδευσης, ενώ οι μεμονωμένες παραινέσεις της Διοίκησης για τη διδασκαλία τραγουδιών γίνεται σε συνάρτηση με τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της μουσικής, ο οποίος όμως δε θεωρείται «αρκετός» για να εξασφαλίσει θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων αυτών, παρά μόνο ευκαιριακή χρήση τραγουδιών στο μάθημα των Θρησκευτικών.

### 2.3. Η επαγγελματική εκπαίδευση των αγοριών και το μάθημα της Μουσικής

Οι στόχοι των διδασκαλείων, τα οποία παρέχουν επαγγελματικού τύπου εκπαίδευση, συμβαδίζουν με τους σκοπούς των ιδρυμάτων της γενικής μέσης εκπαίδευσης,

που είναι η πρόσκτηση των απαιτούμενων γνώσεων για την κατάρτιση των αγοριών. Στο Νόμο *Περί δημοτικών σχολείων* με ημερομηνία 6/18 Φεβρουαρίου 1834, άρθ. 66, ως σκοποί του διδασκαλείου που ιδρύθηκε με το νόμο αυτό στο Ναύπλιο, τότε πρωτεύουσα του κράτους αναφέρονται η κατάρτιση ικανών δασκάλων και η εξέταση αυτών. Συνήθως στον παραπάνω στόχο προστίθεται ο στόχος της ορθής συμπεριφοράς. Αυτό είναι εύκολα εξηγήσιμο από το γεγονός ότι στα διδασκαλεία γινόταν εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίοι καλούνταν να διαπλάσουν πρωτίστως το ήθος των μαθητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης, το οποίο αξίζει να αναφερθεί, αν και δεν είναι στα υπό εξέταση σχολεία, καθώς η Θεσσαλονίκη δεν ανήκε ακόμα στην ελληνική επικράτεια. Στον κανονισμό του διδασκαλείου του 1878, αναφέρεται ότι σκοπός του είναι να συντελέσει στη βελτίωση της εκπαίδευσης «χριστιανικώς και εθνικώς και επιστημονικώς» παρέχοντας τις αναγκαίες ειδικές γνώσεις και «το προσήκον ήθος» σε κάθε δάσκαλο. Ο παραπάνω σκοπός εξειδικεύεται μάλιστα στις επιμέρους τάξεις του διδασκαλείου: «Σκοπός της διδασκαλίας εν μεν τη κατωτάτη τάξει του διδασκαλείου είναι μάλιστα να αφομοιώνται μεν όσον ενδέχεται πλείστον ως προς τας γνώσεις οι εκ διαφόρων σχολείων προσερχόμενοι μαθηταί, [...] και να προσκτώνται την παντί ανεπτυγμένω ανθρώπω αρμόζουσιν συμπεριφοράν. Εν δε τη δευτέρα τάξει είναι να ευρυνθώσι μεν κατά το προσήκον μέτρον αι γνώσεις αι αποκτηθείσαι κατά την προηγουμένην τάξιν, [...] και να διαπλασθή το ήθος διά των διαφόρων θεσμών και εθίμων του διδασκαλείου. Κατά δε την ανωτάτην τάξιν επικρατούσι μάλλον τα ειδικά διδασκαλικά μαθήματα, δι' ων ο μέλλον να αποφοιτήση μαθητής δύναται να αποβή κατά τε τας γνώσεις και τους καθ' όλου τρόπους διδάσκαλος ικανός να εμφυτεύση εις τους νέους ελληνόπαιδας ανθρωπίνας και ελληνικάς αρετάς» (Αντωνίου, 1987Β'). Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του διδασκαλείου αναφέρεται η διδασκαλία ωδικής, τετραχόρδου, δηλαδή βιολιού, για τη συνοδεία των τραγουδιών καθώς και αρμονικής, δηλαδή κανόνων θεωρίας και αρμονίας. (Αντωνίου, 1987Β') Η παρουσία του μαθήματος της Μουσικής, συγκεκριμένα της ωδικής, εντοπίζεται σε όλα τα ωρολόγια προγράμματα των διδασκαλείων της περιόδου αυτής.

Η επαγγελματική εκπαίδευση των νέων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα κινούταν σε δύο άξονες, αφενός την παροχή πρακτικών γνώσεων, αρκετών για την άσκηση ενός επαγγέλματος που θα εξασφάλιζε στους μαθητές τα προς το ζην, αφετέρου τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους προκειμένου να γίνουν πολίτες χρήσιμοι για την κοινωνία (Θεοδώρου, 1992' Κοκκινάκης, 1999' Κορασίδου, 1995). Η παρουσία ενός μεγάλου αριθμού ορφανών και εγκαταλειμμένων παιδιών ως συνέπεια του πολέμου κατά τη διάρκεια της Ελληνικής επανάστασης, καθώς και των ασθενειών που αποδεκάτιζαν τον πληθυσμό, αποτελούσε απειλή για τη συνοχή της κοινωνίας. Η εκπαίδευση αποτέλεσε το κύριο όπλο της άρχουσας τάξης για την ηθική διάπλαση των άπορων νέων προκειμένου αυτοί να ενσωματωθούν στην

κοινωνία. Τον ίδιο στόχο, της ενσωμάτωσης των νέων στην κοινωνία διακρίνουμε στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών Ευρωπαϊκών κρατών, τα οποία προσπαθούν μέσω της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν το σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα της συσσώρευσης ορφανών και εξαθλιωμένων παιδιών στις πόλεις. Σημαντική είναι στο επίπεδο αυτό η συμβολή ενός εκτεταμένου δικτύου φιλανθρωπίας, το οποίο το 19<sup>ο</sup> αιώνα αρχίζει σε όλη την Ευρώπη να φεύγει σταδιακά από τα χέρια των ιδιωτών και της Εκκλησίας και να γίνεται όλο και περισσότερο υπόθεση του κράτους (Barbaki, 2014). Τα ορφανοτροφεία και οι νυχτερινές σχολές απόρων παιδιών, που λειτουργούσαν άλλοτε με τη φροντίδα του κράτους, άλλοτε ιδιωτών που συγκροτούσαν συλλόγους, αντιπροσωπεύουν τις κύριες προσπάθειες για τη δημιουργία επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ρηγίνος, 1995). Ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, Ιωάννης Καποδίστριας, ιδρυτής του πρώτου ορφανοτροφείου που λειτούργησε στην πρώτη πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους, στην Αίγινα το 1828, διατυπώνει την πεποίθησή του ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, αλλά η ηθική, εθνική και χριστιανική διαπαιδαγώγηση (Χαρίλα, 2006). Στις απόψεις του αυτές επηρεάστηκε μεταξύ άλλων από τις ιδέες του Ελβετού παιδαγωγού Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), τις αρχές του οποίου προσπάθησε να εισαγάγει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Barbaki, 2014).

Στα ιδρύματα αυτά, που λειτουργούσαν στις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, έχει βρεθεί ότι το μάθημα της Μουσικής καταλαμβάνει σημαντικό μέρος των διδασκόμενων μαθημάτων, λόγω αυτής της διττής ωφέλειας, του βιοπορισμού και της ηθικής διαπαιδαγώγησης (Barbaki, 2014). Πολλές είναι οι γραπτές αναφορές για τη χρησιμότητα της μουσικής στην ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, καθώς και στην εξασφάλιση βιοτικών πόρων από το επάγγελμα του μουσικού, κυρίως μέσω της συμμετοχής των νέων σε πάντες αλλά και ως δασκάλων μουσικής σε σχολεία. Για παράδειγμα, αρθρογράφος πειραϊκής εφημερίδας συγκρίνει τις νυχτερινές σχολές του Πειραιϊκού συνδέσμου με αυτές του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός» θεωρώντας τις πρώτες τελειότερες, γιατί οι δεύτερες περιορίζονται στα γράμματα και στην ηθική μόρφωση των φοιτώντων, «αύται δε επί ευρύτερον κύκλον μορφώσεως αποβλέπουσαι στοχάζονται και επιτυγχάνουσιν ου μόνον μορφωτικόν σκοπόν, αλλά και εις την προπαρασκευήν των φοιτώντων εις τον πρακτικόν βίον δια τεχνικής ασκήσεως και πρακτικών μαθημάτων (Σφαίρα, 1903). Σε έκθεση πεπραγμένων του Ορφανοτροφείου Χατζηκώστα αναφέρεται: «η δε μουσική παιδευσίς πολλών τροφίμων, καίπερ εν ολίγοις μόνον ώραίς της εβδομάδος ασκουμένην, είνε τοσούτον υπέρροχος, ώστε και εξ αυτής μόνης δύνανται να πορίζονται τα του βίου των άνευ πολλού κόπου και μόχθου. Η δ' εκ της μουσικής εις τας καλὰς ψυχὰς των ορφανών καθ' εκάστην ενσταλαζομένη ανακούφισις και τέρψις είνε ου μόνον σπουδαία και γόνιμος πολλών ηθικών αγαθών, αλλά και αναγκαία και απαραίτητος εντός ιδρύματος, κύριον έχοντας έργον την άσκησιν

αγοραίων παιδών εις τέχνας χειρωνακτικάς και ανελευθέρους.» (Έκθεσις της διαχειρίσεως του ορφανοτροφείου Γεωργίου και Αικατερίνης Χατζη-Κώνστα διά το έτος 1905, 1906).

### 3. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ<sup>40</sup>

Σχεδόν εξ ολοκλήρου στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας ήταν η γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Για το λόγο αυτό αποτελούσε προνόμιο ενός μικρού αριθμού κοριτσιών. Η στοχοθεσία της γυναικείας εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε σχέση με αυτή των ανδρών στην υπό εξέταση εποχή, αφού, σύμφωνα με το πρώτο Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων των Παρθεναγωγείων του 1893, η εκπαίδευση των κοριτσιών πρέπει να είναι προσαρμοσμένη «προς τας εκάστοτε προφαινομένας ψυχικάς τε και σωματικάς δυνάμεις, άμα δε μη αφισταμένη του φύλου και του προορισμού αυτών». (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986). Οι διαφορετικοί στόχοι της αγωγής ανάλογα με το φύλο μπορούν εύκολα να εντοπιστούν στα σχολεία εκείνα που έχουν τμήματα για αγόρια και κορίτσια. Στον κανονισμό του Λυκείου και Παρθεναγωγείου Β.Γεννηματά, επισημαίνεται: «πάση δυνάμει μεριμνώμεν [...] να παρασκευάσωμεν τους μεν παιδας χρηστούς πολίτας, τα δε κοράσια φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986). Με το βασιλικό διάταγμα της 24ης Απριλίου 1881, άρθ. 3, η Πολιτεία για πρώτη φορά καθορίζει τους στόχους της γυναικείας εκπαίδευσης αναφορικά με το Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας: «Σκοπός της διδασκαλίας πάντων των εν τοις Παρθεναγωγείοις τούτοις διδασκόμενων μαθημάτων τίθεται η ηθική κυρίως μόρφωσις των νεανίδων και η προπαρασκευή αυτών εις το διδασκαλικόν έργον. Προς τον σκοπόν δε τούτον ρυθμίζεται η διδασκαλία των μαθημάτων επί το πρακτικώτερον» (Αντωνίου, 1987Α).

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι επηρεάζουν την επιλογή και την ύλη των διδασκόμενων μαθημάτων. Για παράδειγμα, στο κείμενο των συντακτών των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1889, Χαρίσιου Παπαμάρκου, επιθεωρητή εκπαίδευσης και Γεωργίου Θεοτόκη, υπουργού παιδείας στην κυβέρνηση Τρικούπη, διατυπώθηκε η θέση για πλήρη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση των κοριτσιών από τα αγόρια θεωρώντας ότι μαθήματα όπως η Ζωολογία, η Χημεία, η Αριθμητική και μάλιστα η Γραμματική και η Τεχνολογία, θεωρούνται «ήκιστα προσήκοντα» στην εκπαίδευση «του θήλεος φύλου». Αντίθετα, η «ακροτάτη κατά τα θήλεα παιδευσίς» έπρεπε να περιλαμβάνει γνώσεις Μουσικής, Γυμναστικής, Ζωγραφικής, Αρχαίας Ελληνικής ποίησης και ξένων Γλωσσών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986β). Κυρίαρχη είναι η άποψη ότι η μουσική είναι κατάλληλη ως γυναικεία ενασχόληση, καθώς θεωρείται ταιριαστή με

<sup>40</sup> Η ενότητα αυτή αποτελεί επεξεργασμένη μορφή της ανακοίνωσης της γράφουσας «Ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στα ελληνικά Παρθεναγωγεία του 19ου αιώνα» στην ημερίδα *Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: από το χθες στο αύριο*, που διοργάνωσε το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών στις 9 Ιουνίου 2007 στην Αθήνα, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Αίθουσα Giorgio de Chirico.

τη φύση της γυναίκας. Τη συναντάμε μεταξύ άλλων σε κείμενα των παιδαγωγών Ξενοφώντα Ζύγουρα και Παναγιώτη Ζωντανού (Μπακαλάκη και Ελεγκίτου, 1987· Φουρναράκη, 1987).

Μία ακόμα συνέπεια αυτού του διαχωρισμού είναι ότι οι γνώσεις που προορίζονται για τη γυναίκα θεωρούνταν ότι έπρεπε να είναι απλούστερες από αυτές των ανδρών και πρακτικά προσανατολισμένες. Ακούγονται πολλές επικριτικές φωνές για τα περιττά στοιχεία της εκπαίδευσης των κοριτσιών, την έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, την τάση για επίδειξη και την ξενομανία. Στο στόχο της κριτικής μπαίνει και η τάση να φορτώνονται οι μαθήτριες με «διακοσμητικά» μαθήματα. Πρόκειται για τα μαθήματα που από την άλλη ασκούσαν μεγάλη γοητεία στην κοινωνία της εποχής, αν κρίνουμε και από τη μεγάλη προβολή τους στις διαφημίσεις των παρθεναγωγείων (Μπακαλάκη και Ελεγκίτου, 1987). Στα μαθήματα αυτά συγκαταλέγεται η διδασκαλία διακοσμητικών εργοχειρών, τα Γαλλικά, η Ιχνογραφία, η Καλλιγραφία και η Μουσική, ιδίως το μάθημα του Πιάνου. Η υπερβολική ενασχόληση με τα μαθήματα αυτά θεωρήθηκε ότι είχε ως αποτέλεσμα να παραμελούνται τα πρακτικά μαθήματα, που χρησίμευαν για το μελλοντικό ρόλο των κοριτσιών ως οικοδέσποινες, κυρίως τα μαθήματα οικιακής οικονομίας. Παρότι, το μάθημα του Πιάνου ήταν προαιρετικό στα προγράμματα των παρθεναγωγείων και οι μαθήτριες που το παρακολουθούσαν πλήρως επιπλέον δίδακτρα, από τις αναφορές στον τύπο, φαίνεται ότι ήταν μεγάλη η συμμετοχή σ' αυτό των μαθητριών των ιδιωτικών παρθεναγωγείων. Τα μαθήματα αυτά θεωρούνταν ότι αποτελούσαν το πλαίσιο καλής συμπεριφοράς μίας αστής, η οποία ήθελε να ακολουθεί τις επιταγές της ευρωπαϊκής μόδας. Ο Weber στη μελέτη του για την κοινωνική δομή των συναυλιών σε μεγάλες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες το 19<sup>ο</sup> αιώνα, επισημαίνει ότι για τα κορίτσια η εκμάθηση του πιάνου δεν ήταν χόμπι, αλλά κοινωνική υποχρέωση, αναπόσπαστο κομμάτι της ανατροφής τους. Ο χώρος όπου έπαιζαν πιάνο περιοριζόταν, στο μεγαλύτερο βαθμό, στο περιβάλλον της οικογένειας και η ικανότητα παιζίματος πιάνου διέυρνε τις δυνατότητες εξασφάλισης ενός καλού γάμου (Weber, 2004). Μεταξύ των όσων εκφράζουν επικρίσεις και αμφιβολίες για τη σκοπιμότητα της ύπαρξης του μαθήματος του Πιάνου στα σχολεία των κοριτσιών είναι σημαντικές προσωπικότητες της εποχής, όπως η Καλλιρόη Παρρέν, η Καλλιόπη Κεχαγιά, ο Γρηγόριος Παππαδόπουλος, ο Κωνσταντίνος Ξανθόπουλος και η Αθηνά Σερεμέτη. Συνήθως, μαζί με τις επικρίσεις τους για το μάθημα του Πιάνου εκφράζονται θετικά για το μάθημα της Ωδικής, με έμφαση στα τραγούδια εθνικού περιεχομένου (*Εφημερίς*, 1900· *Εφημερίς των Κοριών*, 1895· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986β· Φουρναράκη, 1987). Αρκετά είναι τα ονόματα των μουσικών που αναφέρουν οι πηγές ότι δίδαξαν Ωδική, όπως αυτά των Αθανασίου Αβραμιάδη, Ιουλίου Ένιγγ, Ιανουάριου Φαβρικέζι, Ραφαήλ Παριζίνι, Γεωργίου Λαμπίρη, Αλέξανδρου Κατακουζηνού, Ιωάννη Σακελλαρίδη, Τιμόθεου Ξανθόπουλου, Γεωργίου Νάζου, Λίνας φον Λότνερ, Αδέλης Βέσσελ κ.ά.

Συχνά το πεδίο της γυναικείας προσφοράς διευρύνεται από το περιβάλλον της οικογένειας και περιλαμβάνει ολόκληρο το έθνος, αφού πολλές πηγές αναφέρουν την ανάγκη της πατρίδας για υποδειγματικές μητέρες και συζύγους, οι οποίες με κατάλληλη αγωγή, στην οποία σημαντική θέση έχουν και τα εθνικά άσματα, θα διαμορφώσουν τους μελλοντικούς πολίτες. Η ιδέα ότι η μητέρα είναι εκείνη που μεταδίδει στα παιδιά τα πρώτα στοιχεία της χριστιανικής θρησκείας και του εθνικού αισθήματος τροφοδοτεί την επιχειρηματολογία για τη γυναικεία εκπαίδευση σε όλο το 19<sup>ο</sup> αιώνα και την πρώτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> (Φουρναράκη, 1987). Τη χρησιμότητα της διδασκαλίας των εθνικών ασμάτων στα σχολεία των κοριτσιών ως εξυπηρετικών των σκοπών της αγωγής υποστηρίζουν μεταξύ άλλων, ο Βλάσιος Σκορδέλης σε δημοσίευμα του 1892 και η Καλλιόπη Κεχαγιά, σε δημοσίευμα του 1876, η οποία θα πει ότι το μάθημα της Μουσικής σχεδόν παντού αποτυγχάνει του υψηλού του προορισμού, όταν δε διδάσκεται η «εθνική παιδαγωγική μουσική» (Φουρναράκη, 1987). Σύμφωνα με την Anastasopoulou, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να προβάλλεται ο ρόλος των γυναικών στη διαφύλαξη των ελληνικών παραδοσιακών αξιών και της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στο σχηματισμό της εθνικής ταυτότητας (Anastasopoulou, 1997).

Πολλές είναι οι γραπτές αναφορές της εποχής, στις οποίες τονίζονται οι θρησκευτικοί και ηθικοί στόχοι της μόρφωσης των Ελληνίδων. Ανάμεσα στα μαθήματα που θεωρήθηκε ότι εκπληρώνουν αυτούς τους στόχους μαζί με τα Θρησκευτικά, και ιδίως τη Χριστινική Ηθική και τα Παιδαγωγικά, συμπεριλαμβάνεται και η Μουσική. Ο Αριστοτέλης Κουρτίδης, σε άρθρο του το 1887 αναφερόμενος στο Ελληνικό Παρθεναγωγείο της Αικατερίνης Λασκαρίδου επισημαίνει ότι το παρθεναγωγείο εκπλήρωσε τους παραπάνω στόχους και με το μάθημα της Μουσικής, στο οποίο «δεν επεξητείτο μηχανική τις εμπειρία περί την κρούσιν του κλειδοκυμβάλου [...], αλλά βαθύτερα τις μόρφωσης και ημέρωσις του ήθους.» (Φουρναράκη, 1987). Το Ράλλειο βραβείο απονέμεται εξάλλου στη μαθήτρια του Αρσακείου η οποία πρωτίστως επιδεικνύει καλή συμπεριφορά, αφού εκπαιδευτικοί στόχοι όπως η επιμέλεια και η πρόοδος στα μαθήματα είναι δευτερεύουσας σημασίας (Θαναηλάκη, 2005). Η Φράνσις Χίλλ, διευθύντρια του ομώνυμου παρθεναγωγείου, στο ημερολόγιό της το Φεβρουάριο του 1843 προβάλλει θετικά την προσήλωση του παρθεναγωγείου της στις παραδόσεις κατηγορώντας από την άλλη τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρία ότι διδάσκεται εκεί μόνο «μοντέρνα» Μουσική, ενώ οι προσευχές και οι ύμνοι έχουν εγκαταλειφθεί (Θαναηλάκη, 2005β). Η τελευταία κατηγορία έρχεται σε αντίθεση με άλλες πηγές, όπως άρθρο του Διομήδη Κυριακού στο περιοδικό *Εστία* το 1886 που υποστηρίζει το θρησκευτικό και εθνικό χαρακτήρα του Αρσακείου με τη διδασκαλία εθνικών ασμάτων, καθώς και ανώνυμα άρθρα στην εφημερίδα *Εφημερίς* που επαινούν το Αρσάκειο για την εισαγωγή για πρώτη φορά δημοδών ασμάτων «κατά την εθνικήν αυτών μελωδιάν» στις εξετάσεις (*Εφημερίς*, 1893· Φουρναράκη, 1987). Όλες οι παραπάνω αναφορές είναι

ενδεικτικές της έμφασης που έδιναν όλα τα σχολεία των κοριτσιών στους στόχους της ηθικής, θρησκευτικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης, καθώς και της σύνδεσης της Μουσικής με αυτούς τους στόχους.

Τους ίδιους εκπαιδευτικούς σκοπούς προβάλλει και η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, η οποία παρέχει περιορισμένες δυνατότητες, σε σχέση με την αντρική. Και στην επαγγελματική εκπαίδευση κυριαρχούν οι περιορισμοί της γυναίκας στα του οίκου, με αποτέλεσμα ελάχιστα επαγγέλματα να θεωρούνται κατάλληλα για τις γυναίκες, με κυριότερο αυτό της δασκάλας, το οποίο θεωρείται ως το μόνο κατάλληλο και για τις γυναίκες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όπως παρατηρεί ο Τσουκαλάς, παρόλη την έλλειψη συγκεκριμένων στοιχείων, είναι περίπου βέβαιο ότι το ποσοστό «επαγγελματοποίησης» των γυναικών που ολοκλήρωσαν τη μέση εκπαίδευσή τους, με εξαίρεση τις δασκάλες, είναι σχεδόν μηδενικό (Τσουκαλάς, 1992). Το επάγγελμα της δασκάλας εμφανίζεται διευρυμένο σε ποικίλες εκδοχές, όπως δασκάλα ερχοχείρων, γυμναστικής, νηπιαγωγός και παιδαγωγός σε σπίτια εύπορων οικογενειών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986). Μία ακόμα εκδοχή του επαγγέλματος της δασκάλας είναι αυτό της δασκάλας Μουσικής, που θεωρούνταν αποδεκτό επάγγελμα σύμφωνα με τα ήθη της εποχής, σε αντίθεση με αυτό της μουσικού και ιδίως της τραγουδίστριας. Η Καλλιρόη Παρρέν, μία από τις προμάχους του πρακτικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης των γυναικών, σε άρθρο της στο περιοδικό *Εφημερίς των Κυριών* με τίτλο «Είς τι να ασχοληθώμεν», παροτρύνει τα κορίτσια να ασχοληθούν με τη μουσική επαγγελματικά ως δασκάλες λέγοντας: «Η θέση της μουσικοδιδασκάλου εν τη κοινωνία είναι πολύ καλλιτέρα ή η της παιδαγωγού και διδασκάλου» (*Εφημερίς των Κυριών*, 1895). Ένα παράδειγμα είναι αυτό της Αδέλης Βέσσελ, γερμανικής καταγωγής, ταλαντούχας απόφοιτου της σχολής τραγουδιού του Ωδείου Αθηνών, για την οποία αφθονούν τα εγκωμιαστικά σχόλια στον τύπο της εποχής. Ο Μπεκατώρος παρατηρεί ότι παρά το μεγάλο της ταλέντο, δεν άσκησε το επάγγελμα της τραγουδίστριας, αλλά διάλεξε την οικογενειακή ζωή και μία καριέρα δασκάλας, αποδίδοντας αυτή της την επιλογή στα κοινωνικά δεδομένα της εποχής (Barbaki, 2014). Τα υπόλοιπα επαγγέλματα για τα οποία προορίζονται τα κορίτσια των κατώτερων στρωμάτων δεν ξεφεύγουν από το περιβάλλον της οικίας, όπως αυτό της οικιακής βοηθού, ή επαγγελμάτων σχετικών με τη ραπτική, την υφαντική, το κέντημα και άλλα παρόμοια.

Η μη αποδοχή του επαγγέλματος της μουσικού ως μέσο βιοπορισμού είναι ο λόγος που, σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ιδρύματα των αγοριών, όπως αναφέρθηκε ήδη, το μάθημα της Μουσικής έχει περιορισμένη έως μηδαμινή παρουσία στα ιδρύματα αυτά. Οι μόνες αναφορές στο μάθημα της Μουσικής σε σχολεία επαγγελματικού προσανατολισμού για κορίτσια χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων το 19<sup>ο</sup> αιώνα είναι η λειτουργία χορωδιών στα ιδρύματα αυτά με σκοπό την εκμάθηση χριστιανικών και παρόμοιων ηθικοπλαστικού χαρακτήρα τραγουδιών. Παράδειγμα αποτελεί η χορωδία του

Αμαλίου ορφανοτροφείου στην Αθήνα από το 1855, η οποία δίνει δημόσιες εμφανίσεις σε θρησκευτικές γιορτές, όπως η ακολουθία του επιταφίου της Μ. Παρασκευής (Barbaki, 2014).

#### 4. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ο στόχος της ηθικής διαπαιδαγώγησης του λαού μέσω της μουσικής δεν είναι εμφανής μόνο στη σχολική εκπαίδευση. Παρουσιάζεται ως κύριος εκπαιδευτικός και γενικότερα εκπολιτιστικός στόχος των μουσικών συλλόγων του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα και σε πολλές περιπτώσεις άλλων Ευρωπαϊκών χωρών. Ο στόχος αυτός διατυπώνεται σε πολυάριθμες γραπτές πηγές, όπως τα καταστατικά και άλλα επίσημα έγγραφα των μουσικών συλλόγων, καθώς και στον τύπο της εποχής. Οι υπόλοιποι γενικοί στόχοι των μουσικών συλλόγων που διατυπώνονται στα παραπάνω έγγραφα μπορούν να συνοψιστούν στους εξής: η καλλιέργεια και ανάπτυξη του μουσικού αισθήματος και η αγάπη προς τη μουσική και τις τέχνες γενικότερα, η τέρψη του κοινού με δημόσιες συναυλίες, η σπουδή και η εκτέλεση αξιόλογων μουσικών συνθέσεων, καθώς και η διάδοση της μουσικής με κάθε εφικτό μέσο και ιδίως με τη δωρεάν διδασκαλία. Υπάρχουν και οι ειδικοί στόχοι κάποιων συλλόγων, όπως η δημιουργία εθνικού θεάτρου, η κατάρτιση ορχήστρας, η έρευνα, καλλιέργεια, διάδοση και ανάπτυξη της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής (Μπαρμπάκη, 2009). Οι μουσικοί σύλλογοι, οι οποίοι γνωρίζουν μεγάλη άνθηση σε όλη την ελληνική επικράτεια από την τελευταία τριακονταετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup>, ασκούσαν σημαντικό εκπαιδευτικό και εκπολιτιστικό έργο συμβάλλοντας στη γνωριμία των μεσαίων και των κατώτερων αστικών στρωμάτων με την έντεχνη μουσική. Το εκπαιδευτικό τους έργο ασκείται με δύο κυρίως τρόπους, με την παροχή μαθημάτων μουσικής και τη διοργάνωση συναυλιών. Οι μουσικοί σύλλογοι συμβάλλουν στη διάδοση της έντεχνης μουσικής στο λαό μέσα από το πρίσμα των απόψεων για τη συμβολή της μουσικής στην ηθική βελτίωση των ανθρώπων. Εκτός από τους ηθικούς στόχους προβάλλονται και εθνικοί στόχοι, ιδίως την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα και την πρώτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> (Barbaki, 2013). Τους ίδιους άλλωστε σκοπούς διατυπώνουν και πολλοί άλλοι σύλλογοι εκπαιδευτικού, εθνικού ή πολιτιστικού περιεχομένου. Για παράδειγμα τα μαθήματα του Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως απευθύνονταν αποκλειστικά «προς τας λαϊκάς τάξεις της ημετέρας κοινωνίας» με στόχο «την ηθικήν των διαμόρφωσιν και την διανοητικήν των ανάπτυξιν.» (Εξερτζόγλου, 1996). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η Φιλαρμονική Εταιρία Κέρκυρας, σε έγγραφο για την οποία αναφέρεται ότι στην εταιρία σπούδαζαν μουσική 60 φτωχοί νέοι «δια ταύτης [της μουσικής] προσποριζομένων την ζωάρκειαν ταις οικογενείαις αυτών», επαναλαμβάνοντας για πολλοστή φορά τη βιοποριστική διάσταση που δινόταν στη μουσική. Στο ίδιο έγγραφο επισημαίνεται και η άλλη διάσταση της μουσικής, που επίσης προβάλλεται συχνά, η επίδραση



της στα ήθη, τονίζοντας ότι η χρηματική αυτή βοήθεια θεωρείται «σωτήριον μέτρον δια την εταιρίαν και τον τόπον υπό την έποψιν ως εΐρηται της ηθικής νέων διατελεσάντων ποτέ εν ταις κρεπάλαις και προξενησάντων ζημίαν ενίοτε τη Κοινωνία» (Καπάδοχος, 1991).

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία ενισχύει τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα που έχουν αναδείξει το τρίπτυχο των ηθικών, θρησκευτικών και εθνικών στόχων στο μάθημα της Μουσικής στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Εκτός από λίγες εξαιρέσεις, στις οποίες παρουσιάζονται στόχοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, όπως οι φωνητικές ικανότητες ή η αντίληψη του ρυθμού, ο συντριπτικά μεγάλος όγκος των ερευνητικών δεδομένων αποκαλύπτει ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι εξωμουσικοί και κινούνται στο παραπάνω τρίπτυχο. Επίσης επιβεβαιώνονται και ενισχύονται τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών που θέλουν τους στόχους αυτούς να συμβαδίζουν με τους γενικούς στόχους της νεοελληνικής εκπαίδευσης της εποχής.

Το αν η μουσική συντελεί ή όχι στη διαμόρφωση του ήθους και το αν μπορεί να συνδεθεί με ηθικές αξίες είναι φιλοσοφικά ζητήματα, που απασχολούν ειδικούς ερευνητές (Carr, 2006). Το ερώτημα που απασχόλησε τη συγκεκριμένη ιστορική έρευνα αφορά στο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι συγκεκριμένοι στόχοι. Η απάντηση θα πρέπει να αναζητηθεί στις ιδιαίτερες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της διαμόρφωσης του νεοελληνικού κράτους. Η αναζήτηση των σχέσεων της νέας με την αρχαία Ελλάδα, που διατυπώθηκε ως κύρια ιδεολογική τάση στην πορεία της διαμόρφωσης του νεοελληνικού κράτους, είναι μία παράμετρος που εξηγεί την έμφαση που δόθηκε στην ηθική διάσταση της Μουσικής στη σχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι εκφραστές της νεοελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεασμένοι από τα κυρίαρχα ιδεολογικά ρεύματα και τις αρχές Ευρωπαίων παιδαγωγών, όπως ο Herbart και ο Pestalozzi, μεταφέρουν στην ελληνική εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα τους ίδιους ηθικούς και θρησκευτικούς στόχους, οι οποίοι κυριαρχούσαν στην εκπαίδευση των δυτικοευρωπαϊκών κρατών του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Το μάθημα της Μουσικής χρησίμευσε ως μέσο για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων της εκπαίδευσης στο βαθμό που θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί τον ευρύτερο σκοπό της αναπαραγωγής του ηθικού, θρησκευτικού και εθνικού προτύπου της εποχής.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Εκθεσις της διαχειρίσεως του ορφανοτροφείου Γεωργίου και Αικατερίνης Χατζη-Κώνστα διά το έτος 1905 (1906). Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».
- Anastasopoulou, M. (1997). Feminist awareness and Greek women writers at the turn of the century: the case of Kallirroë Parren και Alexandra Papadopoulou. Στο P.Carabott (Επιμ.), *Greek Society in the Making, 1863-1913. Realities, Symbols and*

- Visions*. London: Ashgate, Centre for Hellenic Studies, King's College London.
- Barbaki, M. (2013). The contribution of the music associations to the dissemination of art music to the people in nineteenth-century Greece: the case of Athens and Piraeus. Στο N.Maliaras (Επιμ.), *The National Element in Music* (117-125). Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, Ελλάδα, 18-20 Ιανουαρίου 2013. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών-Οι Φίλοι του Μεγάρου.
- Barbaki, M. (2014). The role of music in the education of young male workers in nineteenth-century Greece: the case of charity institutions. *Music Education Research*.
- Carr, D. (2006). The significance of music for the moral and spiritual cultivation of virtue. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2).
- Weber, W. (2004). *Music and the Middle Class. The Social Structure of Concert Life in London, Paris and Vienna between 1830 and 1848*, 2<sup>nd</sup> edition. London: Ashgate.
- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)* (σ.σ.1-3). Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαριανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Εξερτζόγλου, Χ. (1996). *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19<sup>ο</sup> αι. Ο ελληνικός Φιλολογικός σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως 1861-1922*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Εφημερίς* (1893).
- Εφημερίς* (1900).
- Εφημερίς των Κυριών* (1895).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). "Φρονίμιος δεσποινίδας και αρίστας μητέρας": Στόχοι παρθεναγωγείου και εκπαιδευτική πολιτική στον 19ο αιώνα. Στο *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμος Β' (σ.σ.479-496). Αμφιθέατρο Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Ελλάδα, 1-5 Οκτωβρίου 1984. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (1986β). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Θαναηλάκη, Π. (2005). Συνύπαρξη και ανταγωνισμός του σχολείου των Χιλ με τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. *Τα Ιστορικά*, 43.
- Θαναηλάκη, Π. (2005β). *Αμερική και Προτεσταντισμός. Η «Ευαγγελική Αυτοκρατορία» και οι οραματισμοί των Αμερικανών μισιονάριων για την Ελλάδα το 19ο αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Θεοδώρου, Β. (1999). Φιλανθρωπία και πόλη. Ορφανοί και άστεγοι παιδιά στον Πειραιά γύρω στο 1875. *Μνήμων*, 14.
- Καπάδοχος, Δ. (1991). *Το Θέατρο της Κέρκυρας στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Σύλλογος των εν Αθήναις Κάτω Γαρουσιωτών.

- Κοκκινάκης, Γ. (1999). Φιλανθρωπία, τεχνική εκπαίδευση και εργατικά ατυχήματα στον Πειραιά το τελευταίο τρίτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα. *Μνήμων*, 21.
- Κορασίδου, Μ. (1995). *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Μπακαλάκη Α. και Ελεγκίτου Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Μπαρμπάκη, Μ. (2009). *Οι πρώτοι μουσικοί σύλλογοι της Αθήνας και του Πειραιά και η συμβολή τους στη μουσική παιδεία (1871-1909)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ρηγίνος, Μ. (1995). *Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία 1870-1940*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Σοφιανός, Κ. (1988). *Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, 1833-1900. Συναγωγή νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων, καταστατικών, τ. Α'-Β'*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Σταύρου, Γ. (2005). Τραγούδια που διδάχτηκαν στα ελληνικά σχολεία κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. *Πολυφωνία*, 7, 123-148.
- Σταύρου, Γ. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφαίρα (1903).
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Ένα ανθολόγιο. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΓΝ.
- Χαρίλα, Θ. Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (1800-1870)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕ ΑΛΛΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ



# ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΔΥΣΑΡΜΟΝΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

**Κυριακή Διάμεση**

Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων

## Περίληψη

Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στην ελληνική πραγματικότητα θέτει ζητήματα και απαιτείται μια συγκεκριμένη και σαφής εκπαιδευτική πολιτική. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η αντιπαράθεση των σχολικών εγχειριδίων του γυμνασίου για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας action.fr-gr, του αναλυτικού προγράμματος και του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) όπως αυτό δόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» και όπως αυτό εφαρμόζεται πιλοτικά σε κάποια σχολεία από το σχολικό έτος 2011-2012. Στα πλαίσια αυτής της εισήγησης θα προσεγγιστούν κριτικά τα βασικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, αυτά του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και των σχολικών εγχειριδίων action.fr-gr για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Θα γίνει αντιπαράθεση των στόχων, της διδακτικής μεθοδολογίας, του περιεχομένου και του τρόπου αξιολόγησης. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται στην απουσία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία της γαλλικής στη δημόσια εκπαίδευση, στη πενιχρότητα του αναλυτικού προγράμματος και στο μεγαλεπήβολο χαρακτήρα του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), στοιχεία που σηματοδοτούν τη δυσαρμονία ανάμεσα στα επίσημα κείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια και φέρνουν τον εκπαιδευτικό σε δυστοκίες και αδιέξοδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτική πολιτική, διδασκαλία γαλλικών, αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια.

## 1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006) τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα σ' ολόκληρο τον κόσμο

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανότατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

(Groux, 2013).

Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τις καθιστά βασικό μάθημα σ' όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας κι αποτελεί πεδίο διδακτικής έρευνας. Οι επιλογές της πολιτείας σχετικά με τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα, συνδέονται με πολύπλοκα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και έχουν ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις (Δενδρινού, 1996α). Προϋποθέτουν, μεταξύ άλλων, αποφάσεις σχετικά με την αναγνώριση ή μη των μειονοτικών γλωσσών ενός τόπου, με την διδασκαλία κάποιων γλωσσών και όχι κάποιων άλλων, με την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας ή με την κυριαρχία των "ισχυρών" γλωσσών (Δενδρινού, 1996α· Pennycook, 1998· Phillipson, 1992· Tollefson, 1991).

Σήμερα, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περισσότερο παρά ποτέ, θέτει επιπρόσθετα ζητήματα, με την εισοδο του μαθητή σε ένα παγκόσμιο κλίμα πολυγλωσσίας και με την διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το θέμα είναι περισσότερο πολύπλοκο απ' ότι σε άλλες χώρες, δεδομένου την αναγκαιότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών όπως την αντιλαμβάνεται η ελληνική κοινωνία και τη διδασκαλία τους, όχι μόνο στο δημόσιο σχολείο αλλά και από ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό σχολείο είναι ένα ακανθώδες ζήτημα, διότι, ενώ, εδώ και σχεδόν έναν αιώνα, οι ξένες γλώσσες διδάσκονται συστηματικά, δυστυχώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, δεν έχει επιτευχθεί η επάρκεια γλωσσομάθειας και η δυνατότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας χωρίς την αρωγή ιδιωτικών φορέων.

## 2. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πρώτη φορά την δεκαετία του 1850-60 με την εισαγωγή της γαλλικής γλώσσας ως πρώτη ξένη γλώσσα στη Μέση Εκπαίδευση, καθώς αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα της εποχής (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008). Το 1945 σύμφωνα με το Νόμο 752 εισάγεται για πρώτη φορά η αγγλική γλώσσα στο Γυμνάσιο και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την εκμάθηση της αγγλικής ή της γαλλικής γλώσσας. Το 1987 με Προεδρικό Διάταγμα μπορούσαν στα

Πειραματικά Σχολεία να διδάσκονται 2 ή 3 ξένες Γλώσσες στα Δημοτικά (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008).

Το σχολικό έτος 1993-1994 εισάγεται η γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής παράλληλα με τη γαλλική (Μαλιβίτση, 2004).

Το 1996 καθιερώνεται ο διαχωρισμός τμημάτων σε επίπεδα αρχαρίων και προχωρημένων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, ενώ ένα χρόνο αργότερα το 1997 η διδασκαλία της αγγλικής ορίζεται με Προεδρικό διάταγμα ως υποχρεωτική από την Δ' Δημοτικού μέχρι και την Γ' Γυμνασίου. Το 1996 δίνεται η επιλογή εκμάθησης ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και το 1997 καθιερώνεται η αγγλική ως υποχρεωτική πρώτη ξένη γλώσσα και η παράλληλη διδασκαλία της γερμανικής ή της γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Μαλιβίτση, 2004).

Ας σημειωθεί βέβαια ότι, η διδασκαλία της αγγλικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν προβλέπεται για τα 1θésια, 2θésια και 3θésια δημοτικά σχολεία, στα οποία δεν μπορεί να διοριστεί καθηγητής, καθώς δεν μπορεί να συμπληρώσει ωράριο. Έτσι, υπολογίζεται ότι η αγγλική γλώσσα δεν διδάσκεται σε 2.789 ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία αποτελούν περίπου το 45% του συνολικού αριθμού των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008).

Το 2005-6 αρχίζει να διδάσκεται πιλοτικά στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου η ιταλική γλώσσα, ενώ το 2006-7 η ισπανική (Κάγκα, 2006). Το ίδιο σχολικό έτος ξεκινάει, επίσης, και η διδασκαλία της τούρκικης γλώσσας σε πιλοτικό επίπεδο στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου ως μάθημα επιλογής σε τέσσερα σχολεία της Κομοτηνής και της Ξάνθης. Από το 2008-9 η ιταλική γλώσσα καθιερώνεται πλέον ως μάθημα επιλογής στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο στο πλαίσιο της παράλληλης διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας μαζί με τη γαλλική και τη γερμανική και από το 2009-10 προστίθεται και η ισπανική. Το 2008 ξεκινάει σε πειραματικό επίπεδο και η διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου σε δεκαπέντε γυμνάσια της χώρας, όπου ο αριθμός των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά μεγάλος (Υπουργική Απόφαση: αρ. 89409/Γ2/08/07/2008 (ΦΕΚ Β' 1351). Ας σημειωθεί ότι η απόφαση αυτή δεν περιλαμβάνει τα εσπερινά Γυμνάσια, ούτε τα ΕΠΑΛ, όπου η μόνη ξένη γλώσσα που διδάσκεται είναι η αγγλική, χωρίς, επίσης, να είναι υποχρεωτική η διδασκαλία σε επίπεδα γνώσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008). Μετά το 2011 παρά την ισχύ των παραπάνω διαταγμάτων, η δυνατότητα να διαλέξουν οι μαθητές στο γυμνάσιο ως δεύτερη ξένη γλώσσα άλλη από τη γαλλική ή τη γερμανική περιορίζεται λόγω ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό.

Από το 2012, στα πλαίσια του Νέου Σχολείου (Νέο Σχολείο - Μέρος Α, 2014) με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) γίνεται μια προσπάθεια να τεθούν καινούριες βάσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

### **3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) καθορίζουν την ελληνική εκπαίδευση από την Μεταπολίτευση ως το 1997 με τον παραδοσιακό τους χαρακτήρα και τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Χαρακτηρίζονται από τον αυστηρό προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης, την ασάφεια στη στοχοθεσία και τη περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό (Διάμεση, 2012α). Από το 1997 μέχρι το 2003 τα ΑΠΣ αποκτούν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων. Με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το 1997 και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) το 2003, υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στο διδάσκοντα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, είναι ένα συνοπτικό κείμενο έξι σελίδων που προσπαθεί να εμφανίσει τη δομή των σύγχρονων curriculum: αρχικά παραθέτει ειδικούς σκοπούς, στο δεύτερο μέρος συγκεντρώνει τους στόχους, τις θεματικές ενότητες, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας και ακολουθούν χωρίς λεπτομέρειες, η διδακτική μεθοδολογία, η αξιολόγηση και το διδακτικό υλικό (Διάμεση, 2010b). Στις θεματικές ενότητες περιλαμβάνονται οι γλωσσικές λειτουργίες ανά τάξη. Αναφέρεται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στον στον πολυμεθοδολογικό εκλεκτισμό (Vigner, 1995:128) και ακροθιγώς και χωρίς καμία ανάλυση, εμφανίζονται οι προτάσεις για διαθεματικά σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002:217), για τη χρήση νέων τεχνολογιών και για πολυμορφικά κείμενα (χωρίς να αναφέρεται αυτός ο όρος). Πареισφρέουν οι όροι «κοινωνιογλωσσική διάσταση της γλώσσας», «επικοινωνιακή προσέγγιση» «διαδραστικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες» και «ομαδικές εργασίες», ατάκτως ειρημμένοι, χωρίς να καθοδηγούν ουσιαστικά το διδάσκοντα. Ενδεχομένως να δίνουν έναν στοιχειώδη προσανατολισμό, κυρίως με τα ενδεικτικά σχέδια εργασιών, αλλά ο καθηγητής έχει μοναδικό οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο για να οργανώσει το μάθημα του. Η διάχυτη ασάφεια του αναλυτικού προγράμματος δίνει εξαιρετική ελευθερία στο διδάσκοντα, που μπροστά στην ελλιπή επίσημη επιμόρφωση του κλάδου και στις δυστοκίες του συστήματος σε σχέση με τη θέση του κάθε σχολική χρονιά, μπορεί να καλλιεργήσει ανασφάλεια και προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο.

Τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, διαφοροποιούνται συχνά θετικά από αυτά των άλλων μαθημάτων προφανώς αφομοιώνοντας στοιχεία από την επιστήμη της διδακτικής μεθοδολογίας

όπως αυτή αποτυπώνεται στις μεθόδους που υιοθετούν τα εγχειρίδια διδασκαλίας, όμως το Α.Π.Σ για τη διδασκαλία της γαλλικής, ως εκφραστής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι εξαιρετικά φτωχό, ελλιπές και ασαφές.

#### 4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ (ΕΠΣ-ΞΓ)

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε και ΔΒΜ/Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 και περιλαμβάνει: α) το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, β) τον Οδηγό Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών, γ) το παράρτημα 1, το οποίο περιλαμβάνει γλωσσικά μέσα, λειτουργικά και δομικά στοιχεία ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, την αποτύπωση και την ενοποίηση της ύλης για την αγγλική, τη γαλλική, τη γερμανική την ιταλική και την ισπανική γλώσσα και όπου παρουσιάζονται οι επικοινωνιακοί στόχοι, η γλωσσική εστίαση που χωρίζεται στη γραμματική και στο λεξιλόγιο και οι κειμενικοί τύποι, δ) το παράρτημα 2, το οποίο περιλαμβάνει το οργανόγραμμα της ύλης των εγχειριδίων ξένων γλωσσών, δηλαδή τη παραμετροποίηση και την αποτύπωση της ύλης των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής και Ισπανικής σε ομοιογενή μορφή, περιγράφει τις δεξιότητες για τη κατανόηση και τη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, για όλα τα επίπεδα, ε)

δείγματα θεμάτων που βρίσκονται αναρτημένα στον επικουρικό οδηγό με ηλεκτρονικές διευθύνσεις, για τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις του Γυμνασίου των σχολείων που εφαρμόζουν πιλοτικά το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών» (ΕΠΣ-ΞΓ). Πρόκειται για ένα κείμενο ογκώδες, λεπτομερές και αναλυτικό. Είναι γραμμένο σε απλή γλώσσα, χρησιμοποιεί εκφράσεις της καθομιλουμένης και προσπαθεί να τεκμηριώσει τις θέσεις που προτείνει συνδέοντας τις με τη πραγματικότητα.

Στην εισαγωγή του ΕΠΣ-ΞΓ, γίνεται επίσημα αποδεκτή η προβληματική κατάσταση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο σήμερα και αναφέρονται εκτενώς οι μελέτες υποδομής που εκπονήθηκαν ώστε πριν τη σύνταξη του, να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι παράγοντες που οδηγούν στη κατάσταση αυτή. Αναφέρεται το οικονομικό κόστος του ελληνικού κράτους και της ελληνικής οικογένειας για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, αλλά και η αποτίμηση του χρόνου που απαιτείται, αποτιμώνται τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού. Η μελέτη υποδομής περιλαμβάνει επίσης την αποτύπωση του «επικοινωνιακού προφίλ» των χρηστών της Αγγλικής της Γαλλικής της Γερμανικής της Ισπανικής και της Ιταλικής γλώσσας, νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και της διαδικασίας της μάθησης και μια τεχνική μελέτη για την εφαρμογή του Π.Σ. των ξένων γλωσσών στο σχολείο.

Για τη σύνταξη του, αξιοποιείται το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) και λαμβάνονται υπ' όψη οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014-2020) για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας.

Το ΕΠΣ-ΞΓ συνάδει απολύτως με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία αναφέρει στη νέα πλατφόρμα της για την προώθηση της πολυγλωσσίας, ότι η Ευρώπη προσβλέπει στην προστασία της γλωσσικής ποικιλίας και στην προώθηση της γλωσσομάθειας – για λόγους πολιτιστικής ταυτότητας και κοινωνικής ένταξης αλλά και επειδή οι πολυγλωσσοί μπορούν καλύτερα να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικονομικές ευκαιρίες που δημιουργούνται χάρη στην ευρωπαϊκή ενοποίηση. Στους σκοπούς και στους στόχους του νέου Α.Π. Καθρεφτίζονται οι προτάσεις του διαλόγου για τη παιδεία. Όπως αναφέρεται, πρόκειται για το πρώτο πρόγραμμα το οποίο δεν στηρίζεται, όπως συνηθίζεται, στις απόψεις ειδικών ως προς το τί πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο γνώσης του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο σχολείο, αλλά σε ευρωπαϊκά και ελληνικά εμπειρικά δεδομένα έρευνας. Προτάσει δηλαδή, την εμπειρία και την αξιοποίηση δεδομένων της ελληνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ώστε το επιστημονικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται να το καθιστά λειτουργικό. Αναλύεται εκτενώς, η διαφορά της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην ιδιωτική και στη δημόσια εκπαίδευση: προσδίδεται χρηστικός χαρακτήρας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στο φροντιστήριο, με μοναδικό στόχο την απόκτηση διπλωμάτων και τονίζεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο σχολείο το οποίο θεωρείται χώρος καλλιέργειας της γλωσσικής επίγνωσης, της διαμεσολαβητικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής συναίσθησης.

Το καινούριο Α.Π.Σ από τις πρώτες σελίδες επαναπροσδιορίζεται σε σχέση με το παλιό, επιχειρεί μια σύγκριση με το προϋπάρχον Α.Π και απαριθμεί τα καινοτόμα στοιχεία του. Πέρα από το πώς «αυτοτοποθετείται», παρουσιάζει σημαντικές καινοτομίες:

- για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα προτείνεται κοινό πρόγραμμα σπουδών για όλες τις ξένες γλώσσες και ενιαίο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: πρόκειται για ένα curriculum που ισχύει για όλες τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο,
- προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής επάρκειας κατά επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες (ΚΕΠΑ) και συνδέεται με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης,
- καταργεί τον παραδοσιακό διαχωρισμό των σχολικών τάξεων και προτείνει τάξεις ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των μαθητών,

- δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαμεσολαβητική επικοινωνιακή ενέργεια,
- συνδέει άμεσα την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) και ενσωματώνει στις προδιαγραφές του συστήματος εξετάσεων του ΚΠΓ,
- παρακάμπτει το σχολικό εγχειρίδιο: ο διδάσκων με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνει ο ίδιος το μάθημα του με οποιοδήποτε εγχειρίδιο,
- προτείνει την ύλη των σχολικών εγχειριδίων ανά επίπεδο γλωσσικής ενέργειας,
- συνάδει με τη κυρίαρχη νοοτροπία για την εκμάθηση των γλωσσών: προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της γλωσσομάθειας,
- αποτελεί εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και συμβάλλει στη προσπάθεια του για δια βίου μάθηση,
- προτείνει στο διδάσκοντα να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και επιχειρεί να εντάξει ενδεικτικά δείκτες επάρκειας καθώς και τις ΤΠΕ στο επίπεδο της γλώσσας,
- συνδέει τους στόχους με τις ώρες διδασκαλίας,
- κάνει εκτενή αναφορά στις συνθήκες εφαρμογής για να πετύχει:

το διαχωρισμό επιπέδων των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας,

μικρό αριθμός μαθητών ώστε να επιτρέπει την εξάσκηση κάθε μαθητή,

υλικοτεχνική υποδομή αιθουσών,

επιλογή εγχειριδίων από το διδάσκοντα ανάλογα με το μαθητικό του κοινό,

ΚΠΓ στο σχολείο,

τη δυνατότητα επιλογής της δεύτερης ξένης γλώσσας από μαθητές σύμφωνα με μελέτες που θα εξασφαλίζουν την ανταποδοτικότητα των κρατικών δαπανών,

την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας ώστε να μην είναι σε περισσότερες από δύο σχολικές μονάδες, γιατί αυτό συχνά συνεπάγεται τη χαμηλή ποιότητα στην απόδοση του.

Το νέο Α.Π σηματοδοτεί μια θετική προσπάθεια για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση και συγκεντρώνει σημαντικά καινοτόμα στοιχεία σε σχέση με τα προηγούμενα. Μέσα από τη μελέτη όλου του υλικού όμως, προκύπτουν εύλογα ερωτήματα που δεν οδηγούν μόνο σε μια κριτική θεώρηση, αλλά και στην αμφιβολία της υλοποίησής του.

Παρουσιάζει σημεία ασάφειας που γεννούν ερωτηματικά όπως: γιατί ο οδηγός εκπαιδευτικού προτείνει και αναλύει τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο *Oh là là 1* και *Oh là là 2* του εκδοτικού οίκου CLE International, τα οποία αναφέρονται μάλιστα ως υφιστάμενα εγχειρίδια; Γιατί αγνοεί τα σχολικά εγχειρίδια *action.fr* του γυμνασίου ή τη λίστα επιλογής σχολικού εγχειριδίου για

το λύκειο; Γιατί αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες είναι οργανωμένο και δομημένο σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Αναλυτικού Προγράμματος για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας»; Πιθανόν, να δανείστηκε στοιχεία, αλλά πουθενά δεν δίνεται καμία τέτοια εξήγηση.

Όσον αφορά την απλή και κατανοητή γλώσσα του κειμένου, δε διαφωνούμε, αλλά μήπως εκφράσεις όπως, το «χαρτί» - το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας- και «να αποκτούν «πελατεία», όπως τα ρωσικά, κινέζικα, κ.λπ.» είναι ακατάλληλες και τελικά, ίσως και προσβλητικές;

Οι πηγές που προτείνονται στον επικουρικό οδηγό, δεν είναι εύκολα προσβάσιμες. Πιθανόν, οι διδάσκοντες να πρέπει να έχουν πρόσβαση μέσα από άλλες διευθύνσεις.

Τελείως άτοπη είναι η προσέγγιση του νέου αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα φροντιστήρια: γιατί αναγκαστικά, σε καθολική βάση η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εκτός της δημόσιας εκπαίδευσης έχει «χρηστικό» χαρακτήρα; Και τι ακριβώς σημαίνει αυτό; Η γλώσσα ως φορέας πολιτισμού, χάνει αυτήν της την ιδιότητα όταν η γνώση επικυρώνεται από μια πιστοποίηση γλωσσομάθειας; Κι αν είναι έτσι, γιατί το νέο Α.Π προτείνει τη σύνδεση της διδασκαλίας με το ΚΠΓ;

Οι στόχοι που θέτει το ΕΠΣ ΞΓ συνάδουν με τη προτεινόμενη μεθοδολογία και εναρμονίζονται με το πνεύμα και την οργάνωση του ΚΕΠΑ, βασικό έλλειμμα του προηγούμενου Α.Π (Διάμεση, 2010) αλλά είναι μάλλον τολμηροί. Δε μιλάμε ούτε για το γραμματισμό, ούτε για την επικοινωνιακή ικανότητα: αναφερόμαστε στη γλωσσική και πολιτιστική επίγνωση και στη διαπολιτισμική συνείδηση, που απαιτούν διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο της για να επιτευχθούν. Όμως, το νέο Α.Π αντιμετωπίζει εν γένει μεγαλεπήβολα, τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών: απαιτεί υπερβολικά από τον διδάσκοντα, όταν του ζητάει να διαμορφώνει το δικό του syllabus και να μπορεί να οργανώσει το μάθημα του ακόμα και χωρίς εγχειρίδιο. Εκτός εάν το αναλυτικό πρόγραμμα σταθεί η αφορμή για δια βίου μάθηση μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση.

Το στοιχείο πάντως που χαίρει ιδιαίτερης μελέτης είναι η εκτενέστατη αναφορά στις αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Επιβεβαιώνεται η αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης του ΑΠ: έχει πολύ προοδευτικά στοιχεία, αλλά έχει εκπονηθεί για ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Τουλάχιστον, είναι συνειδητοποιημένο ως προς την ουτοπία του.

## 5. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα σχολικά βιβλία τυπώνονται και εκδίδονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β) που αποτελεί τη συνέχεια του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών



Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β)<sup>41</sup> χαρακτηρίζεται ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας.

Ο Ο.Ε.Δ.Β γεννιέται στο πλαίσιο μίας σημαντικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 1999) που δεν επιφέρει όμως καμία καινοτομία στην έκδοση των σχολικών βιβλίων: διατηρείται η πρακτική του ενός και μοναδικού εγχειριδίου (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995) και ο οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων εξακολουθεί να μην παράγει ερευνητικό έργο πάνω στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο ρόλος του περιορίζεται στην έκδοση των βιβλίων που έχουν συγγραφεί από ομάδες που συγκροτεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κώτσης, 1996) μετά από ανάθεση ή προκήρυξη (Άρθρο 60, Ν.1566/85), ρόλος στον οποίο συχνά ανταποκρίνεται δύσκολα, δεδομένου ότι πολλές φορές, το σχολικό έτος αρχίζει και τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν ακόμη διανεμηθεί.

Στο ελληνικό γυμνάσιο για κάθε μάθημα υπάρχει ένα μοναδικό σχολικό βιβλίο, που εκδίδεται από τον κρατικό φορέα<sup>42</sup> και ο διδάσκων είναι υποχρεωμένος να εφαρμόσει την διδακτική μεθοδολογία που προτείνει το Α.Π στα περιεχόμενα που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο του Ο.Ε.Δ.Β. Η φιλοσοφία του ενός και μοναδικού εγχειριδίου παραμένει κυρίαρχη παρ' όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καθορίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αχλη, 1990). Εξασφαλίζει έναν κοινό παρανομαστή στην εκπαίδευση όλων, που πιθανόν να σημαίνει μία μορφή ισότητας στην εκπαίδευση, περιορίζεται, όσο είναι δυνατόν η αυθαιρεσία των διδασκόντων και ίσως διευκολύνονται στο έργο τους. Εξάλλου, το σχολικό βιβλίο, ως προϊόν της εκπαιδευτικής πολιτικής και εκφραστής του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι φορέας της επίσημης ιδεολογίας. Το μοναδικό εγχειρίδιο που εκδίδεται από κρατικό φορέα υπηρετεί την άποψη αυτή, γιατί το σχολικό βιβλίο ελέγχεται πριν ακόμα εκδοθεί.

Εξαιρεση αποτελούν τα ξενόγλωσσα σχολικά βιβλία: για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, το υπουργείο Παιδείας εκδίδει κάθε χρόνο μια λίστα με προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και ο καθηγητής επιλέγει αυτό που ταιριάζει στη τάξη του. Τα δημόσια σχολεία με χρηματοδότηση του κράτους αγοράζουν τα βιβλία αυτά από τους εκδότες/διανομείς και τα δίνουν δωρεάν στους μαθητές.

Κατά καιρούς για τη διδασκαλία των γαλλικών στο γυμνάσιο, γίνονται προσπάθειες να διανεμηθεί ένα μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Έτσι, έχουμε το 1985-1987 το γαλλικό βιβλίο «Allo France» και το 1987-1989 το σχολικό βιβλίο «ΤΑ ΓΑΛΛΙΚΑ». Από το 1989 μέχρι το 2007, επανέρχεται η λίστα βιβλίων με την εισαγωγή του

μοναδικού σχολικού εγχειριδίου «action.fr». Ας σημειωθεί ότι η επιλογή σχολικού εγχειριδίου από μια προτεινόμενη λίστα ισχύει για το λύκειο, όπου οι μαθητές αγοράζουν το βιβλίο και για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού, όπου δίνεται δωρεάν στους μαθητές.

## 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ACTION.FR

Στο πλαίσιο της εισαγωγής στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση των νέων σχολικών εγχειριδίων, των οποίων η συγγραφή έγινε με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. εισήχθη κατά το σχολικό έτος 2006-2007 και το καινούριο σχολικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας «action.fr» το οποίο απευθύνεται στους μαθητές της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου των ελληνικών δημόσιων σχολείων που επιλέγουν ως δεύτερη ξένη γλώσσα τα Γαλλικά.

Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί την πρώτη απόπειρα συγγραφής σχολικού βιβλίου διδασκαλίας Γαλλικών μετά από δέκα οχτώ περίπου χρόνια, χωρίς να δίνεται πλέον η δυνατότητα στους καθηγητές να επιλέξουν κάποιο άλλο βιβλίο στη θέση του από μία υπάρχουσα επίσημη λίστα σχολικών εγχειριδίων, εγκεκριμένων από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το καινούριο σχολικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας «action.fr» αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο από όλα τα διδακτικά μέσα (Τοκατλίδου, 1986).

Ιδιαίτερα δε στην ελληνική πραγματικότητα, (Βρεττάκου, 1997), όπου η πρακτική του πολλαπλού εγχειριδίου, η δυνατότητα δηλαδή παράλληλης χρήσης και επιλογής μεταξύ περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων, δεν έχει υλοποιηθεί, το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο αποκτά ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία στη σχολική πράξη.

Το σχολικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας «action.fr», για την Α' Γυμνασίου περιλαμβάνει το Βιβλίο του Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του Καθηγητή. Το βιβλίο του μαθητή περιλαμβάνει επτά κεφάλαια σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες και η κάθε ενότητα οργανώνεται σε επτά άξονες: το κεντρικό θέμα, που προφανώς καθορίζει τη θεματολογία της επικοινωνιακής προσέγγισης, το λεξιλόγιο, τα γραμματικά φαινόμενα, τον επικοινωνιακό στόχο, τη φωνητική, το πολιτισμό και την επανάληψη μέσα από ασκήσεις ανακεφαλαίωσης. Στην αρχή κάθε κεφαλαίου ανακοινώνονται οι στόχοι. Τα κείμενα που προτείνει πολυμορφικά, διάλογοι, κόμικς, πίνακες ζωγραφικής, σκίτσα, χάρτες, κείμενα σε μείλ ή σε καρτ ποστάλ. Οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, πολλές είναι διαθεματικές και ομαδοσυνεργατικές, γραπτές, προφορικές ή για τη κατανόηση προφορικού λόγου από cd. Προτείνονται παιχνίδια ρόλων και στο τέλος κάθε κεφαλαίου ένα πρότζεκτ που έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα και μία σελίδα με το portfolio. Ας σημειωθεί ότι στις επαναληπτικές δραστηριότητες ορίζεται το επίπεδο γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες). Οι ήρωες των διαλόγων είναι μια παρέα μαθητών γυμνασίου και σ' όλο το βιβλίο κυριαρχούν τα

<sup>41</sup> Ο «Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων» ιδρύεται με τον αναγκαστικό νόμο 952/1937 του καθεστώτος της 14<sup>ης</sup> Αυγούστου. Το νομοθετικό διάταγμα 4320/1963 τον μετονομάζει σε «Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων».

<sup>42</sup> Το Κρατικό Μονοπώλιο για τα αναγνωστικά βιβλία ιδρύθηκε το 1908. Κατά τη δικτατορία του Μεταξά ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.), που είναι πρόδρομος του Ο.Ε.Δ.Β.

χρώματα και η έντονη εικονογράφηση. Ας σημειωθεί, ότι τόσο οι στόχοι στην αρχή όσο και οι εκφωνήσεις των ασκήσεων δίνονται και στα γαλλικά και στα ελληνικά. Το Βιβλίο Ασκήσεων περιλαμβάνει κυρίως δομικές ασκήσεις για την εμπέδωση των μορφοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου. Το Βιβλίο του Καθηγητή δίνει οδηγίες για κάθε κεφάλαιο και τις λύσεις των ασκήσεων.

Το σχολικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας «action.fr», για την Γ΄ Γυμνασίου ακολουθεί το ύφος του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου και φαίνεται σα συνέχεια, με οχτώ κεφάλαια και επτά ανάλογους άξονες. Διαφορετικός άξονας και αρκετά δυσνόητος είναι αυτός της ανάλυσης γραφικών σε έξι από τα οχτώ κεφάλαια. Ας σημειωθεί ότι δεν αναφέρονται επίπεδα γλωσσομάθειας και ότι τόσο οι στόχοι όσο και οι εκφωνήσεις είναι μόνο στα γαλλικά.

Δεν υπάρχει βιβλίο για τη Β΄ Γυμνασίου. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι το βιβλίο της Α΄ επαρκεί και για την Α΄ και για τη Β΄ τάξη δεδομένου ότι το μάθημα διδάσκεται μόνο δύο ώρες την εβδομάδα. Πώς εξασφαλίζεται όμως η συνέχεια στη Γ΄ Γυμνασίου;

## **7. ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Θα αντιπαραθέσουμε τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το ΕΠΣ-ΞΓ με το σχολικό εγχειρίδιο action.fr-gr ως προς τους στόχους τους, το περιεχόμενο τους, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Ας σημειωθεί ότι το ΕΠΣ-ΞΓ εφαρμόστηκε πιλοτικά μόνο σε κάποια σχολεία από το σχολικό έτος 2011 μέχρι και το 2014, οπότε στο μεγαλύτερο μέρος της επικράτειας το μάθημα γίνεται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα που ίσχυε και πριν το σχολικό εγχειρίδιο «action.fr», όταν υπήρχε η ελευθερία επιλογής εγχειριδίου από την εγκεκριμένη λίστα.

Ως προς τους στόχους και τα δύο αναλυτικά προγράμματα σε κάποιο βαθμό συνάδουν με τη στοχοθεσία του σχολικού εγχειριδίου «action.fr»: διδακτικοί στόχοι όπως αυτός της ανάπτυξης των φωνολογικών, λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων ενδεχομένως να μπορεί να επιτευχθεί, όμως αυτός της διάκρισης του ύφους ή της εξοικείωσης με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη θα απαιτούσε άλλης μορφής εγχειρίδιο και ποικιλία διδακτικού υλικού. Όμως, ακόμα και για τους βασικούς επικοινωνιακούς στόχους το σχολικό εγχειρίδιο που μελετάμε εμφανίζεται εξαιρετικά αντιλειτουργικό στη Γ΄ Γυμνασίου εξαιτίας της έλλειψης της φυσικής συνέχειας της Α΄ Γυμνασίου και του μη καθορισμού του επιπέδου, γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ.

Ως προς η μεθοδολογία, το αναλυτικό πρόγραμμα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνάδει σε κάποια σημεία με αυτήν που υπαγορεύει το σχολικό εγχειρίδιο: αναφέρεται σε επικοινωνιακές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που συναντάμε στο βιβλίο του μαθητή, περιέχει πρότζεκτ και προτείνει εργασίες μέσω του διαδικτύου. Η όλη όμως αναφορά του αναλυτικού προγράμματος στη διδακτική μεθοδολογία είναι μια στείρα παράθεση κάποιων τρόπων

διδασκαλίας χωρίς καμία εφαρμογή μέσα από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Ο διδάσκων μπορεί να αρκεστεί σε ότι του προτείνει το βιβλίο (Φλουρής, 1995), το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι εργαλείο για τη βελτίωση του μαθήματος. Αντίθετα, το ΕΠΣ-ΞΓ ξεπερνάει το εγχειρίδιο: προτείνει στο διδάσκοντα να κάνει σχέδια μαθήματος με σεβασμό στις διαφορετικά ανεπτυγμένες δεξιότητες των μαθητών, τον προτρέπει να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας τις ΤΠΕ καταργώντας το παραδοσιακό διαχωρισμό των σχολικών τάξεων και συστήνει ως απαραίτητη τη προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και τη γλωσσομάθεια.

Αντίστοιχα, ως προς το περιεχόμενο, το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει το αναλυτικό πρόγραμμα Δ.Ε.Π.Π.Σ.: οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες είναι αυτές του βιβλίου. Μπορεί για την ικανοποίηση κάποιων στόχων το περιεχόμενο του βιβλίου να μην είναι επαρκές, αλλά το βασικό περιεχόμενο του Α.Π ταυτίζεται με το εγχειρίδιο, ενώ το ΕΠΣ-ΞΓ ουσιαστικά υπαγορεύει το πολλαπλό εγχειρίδιο, τη δυνατότητα του διδάσκοντα να οργανώσει το μάθημα του σύμφωνα με το υλικό που θα εξυπηρετεί τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.

Ως προς την αξιολόγηση και τα δύο αναλυτικά προγράμματα προς μελέτη προτείνουν το portfolio: στο Α.Π γίνεται μια στοιχειώδης αναφορά στην αξιολόγηση και στο portfolio, στο ΕΠΣ-ΞΓ υπάρχει εκτενής ανάλυση και συγκεκριμένες προτάσεις. Το σχολικό εγχειρίδιο προτείνει σε μορφή πολύ απλή και με δομή επαναλαμβανόμενη, το portfolio για αξιολόγηση της διδακτικής πράξης σε κάθε κεφάλαιο και είναι πολύ μακριά από το ότι υπαγορεύει το ΕΠΣ-ΞΓ.

## **8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η παραπάνω μελέτη μας οδηγεί στο συμπέρασμα μιας διγλωσσίας στην εκπαιδευτική πολιτική για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας: δύο αναλυτικά προγράμματα, το ένα φτωχό, το άλλο υπερβολικά φιλόδοξο σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, που προτείνει δύο βιβλία για τρεις τάξεις, με σημαντική ανεπάρκεια ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία και αξεπέραστα προβλήματα στη συνέχεια και στη συνοχή των στόχων και της ύλης.

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας μας οδηγούν στην απουσία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία της γαλλικής και ενδεχομένως, κατ' αναλογία της οποιασδήποτε δεύτερης ξένης γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση. Η πενιχρότητα του Α.Π από τη μια και ο μεγαλεπήβολος χαρακτήρας του ΕΠΣ-ΞΓ από την άλλη, σηματοδοτούν δυσαρμονία ανάμεσα στα επίσημα κείμενα και το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και φέρνουν τον εκπαιδευτικό σε δυστοκίες και αδιέξοδα.

Αξίζει να συζητηθεί μήπως οι δυσαρμονίες που διαπιστώνονται ανάμεσα στα Α.Π και στο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των γαλλικών ισχύουν και στη διδασκαλία της αγγλικής, που ως πρώτη γλώσσα κατέχει σημαντική θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας. Η όλη μελέτη μπορεί να είναι αφορμή

έρευνας για τη σχέση του Α.Π και του μοναδικού, για κάθε μάθημα, σχολικού εγχειριδίου.

## 9. ΠΗΓΕΣ

- Αχλη, Κ. (1990). Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, 1964, 1976: Ιστορική, κριτική και συγκριτική παρουσίαση, *Νέα Παιδεία*, 54.
- Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Δενδρινού, Β. (1996). *Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Πρακτικά Ημερίδας (σ.σ.163-173). Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Διάμεση, Κ. (2010a). Un regard critique sur les enjeux didactiques des instructions officielles pour l'enseignement du FLE à l' école primaire et au collège grecs. Actes du 7ème Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Αθήνα.
- Διάμεση, Κ. (2010b.) Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα των ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια κριτική παρουσίαση. Στα Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 19.08.2014 από: [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/27\\_diamesi.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/27_diamesi.pdf)
- Groux, D. (2013). L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs, *Revue Raisons, comparaisons, éducations, La Revue française d'éducation comparée, numéro 9, L'Harmattan*
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008). *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση: προβλήματα και αναβάθμισή της*. Αθήνα.
- Κώτσης, Κ. (1996). *Εκπαιδευτική νομοθεσία*. Αθήνα: Εκδ.Δ.Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.
- Μαλιβίτση, Ζ. (2004). *Το Μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση: η θέση του μαθήματος και οι διδακτικές προσεγγίσεις του, όπως παρουσιάζονται στη σχολική νομοθεσία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νέο Σχολείο - Μέρος Α' - Από το Σήμερα ... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή* (2014). Ανακτήθηκε 17.08.2014 από: <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=1&limitstar>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006.) *Οι Ξένες Γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 19.08.2014 από [http://www.pischools.gr/download/news/pract\\_sinedr\\_xenes\\_glosses.pdf](http://www.pischools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf)
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London – New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: Προβλήματα –πρότασεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*. London – New York: Longman.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Vigner, G. (1995). Présentation et Organisation des Activités dans les Méthodes, *Le français dans le monde, no spécial Méthodes et Methodologies*, 121-129.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΜΕ ΑΝΑΝΕΩΤΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑΣ

**Γεωργία Ρογάρη**

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

### Περίληψη

Διερευνώντας τα στοιχεία εκείνα που σηματοδοτούν τη διαφοροποίηση στη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, διαπιστώνεται η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την εκπαιδευτική πολιτική και την εθνοπολιτισμική ετερογένεια. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η παρουσίαση των ευρωπαϊκών πολιτικών στην εκπαίδευση που πραγματοποιούνται μέσω μιας διαδικασίας διάδρασης των πολιτικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική καθώς και η ιστορική διαπλοκή της γλωσσικής πολυμορφίας μιας κοινωνίας με την εκπαίδευση και την πολιτική είναι θέματα που αναπτύσσονται στο περιεχόμενο των ευρωπαϊκών θεσμικών διατάξεων και ως αντικείμενα της Ιστορικής Έρευνας εντάσσονται στην περιοχή μελέτης των Πολιτικών της Εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροσδιορίζεται, σε μια σειρά επίσημων κειμένων της, ως κοινότητα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική. Επιδίδοντας να παρουσιάσει κανείς μια εικόνα της εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και να προσδιορίσει βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής που επηρεάζουν και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, διαπιστώνει ότι η εκπαίδευση προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας και οι στόχοι της διαμορφώνονται με βάση τις νέες προκλήσεις. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση του 21<sup>ου</sup> αιώνα οι γλώσσες αποτελούν βασικό μοχλό μετεξέλιξης της ευρωπαϊκής κοινωνίας σε μια κοινωνία της γνώσης και ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της.

**Λέξεις κλειδιά:** Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στρατηγική, ποιότητα, πολυγλωσσία.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έντονη είναι στις μέρες μας η αναπτυσσόμενη προβληματική για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία καθώς και την επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τους τρεις δηλαδή βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

Πολιτική είναι κατά κανόνα μια ορισμένη διάθεση και εκδήλωση του ανθρώπου ως όντος κοινωνικού που η μακρά πείρα το δίδαξε ότι, για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, πρέπει ένα μέρος της δραστηριότητάς του να το αφιερώνει στην οργάνωση, τον έλεγχο και την καθοδήγηση της συμβιωτικής ομάδας, του συλλογικού όντος. Όποια σκέψη ή πράξη, θεωρία ή ενέργεια, σκοπιμότητα ή ωφέλεια αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα σ' αυτή την ουσιαστικά και προνομιακά ανθρώπινη διάσταση, ονομάζεται πολιτική, σε όλες σήμερα τις γλώσσες του πολιτισμένου κόσμου. Πολιτική, κατά τον Αριστοτέλη, είναι η κυριότερη από τις επιστήμες «τα καλά και τα δίκαια σκοπούμενη». Βασικά η έννοια της πολιτικής πραγματοποιείται από μέσα προς τα έξω, ξεκινά από τον εσωτερικό κόσμο του πολιτικού και κατευθύνεται στους πολίτες. Μετουσιώνεται σε μια διαρκή προσπάθεια για να θεσπιστούν ισχυροί και δίκαιοι κοινωνικοί νόμοι και να περιφρουρήσουν τα αναφαίρετα δικαιώματα του ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη. Ο κοινός λόγος όμως μεταχειρίζεται τη λέξη πολιτική και με μια ειδική σημασία. Με τη λέξη πολιτική εννοείται ένα καταστρωμένο και οπωσδήποτε συνειδητό, εμπρόθετο πρόγραμμα δράσης και μαζί μ' αυτό μια προμελετημένη και προληπτικά σχεδιασμένη τακτική για την πραγματοποίησή του.

Στον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» το επίθετο αποδίδει την οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα παρεχόμενη μόρφωση των νέων, που εποπτεύεται από τη δεσπόζουσα στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες εξουσία, δηλαδή την πολιτεία. Και το ουσιαστικό «πολιτική» έχει και τα δύο νοήματα που αναλύθηκαν, σημαίνει και τη διάθεση, τάση ή ενέργεια που αναφέρεται στη ζωή και στη διακυβέρνηση της πολιτικά συγκροτημένης ομάδας, αλλά και ορισμένο πρόγραμμα δράσης, που η εφαρμογή του σχεδιάζεται με ορισμένη πάλι τακτική. Με αυτό το περιεχόμενο μπορούν να συνυπάρξουν οι δύο έννοιες μέσα στην έκφραση «εκπαιδευτική πολιτική». Στις πολιτικά οργανωμένες κοινότητες οι νέοι ανέκαθεν εκπαιδεύονται με την πρωτοβουλία, την ευθύνη και τον έλεγχο της κατ' εξοχήν κοινωνικής εξουσίας, της πολιτικής αρχής.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του λαού και ο καθορισμός των μέτρων που θα τις ικανοποιήσουν, σε συνάρτηση με τον εθνικό χαρακτήρα, την ιστορική παράδοση και την υφή της οικονομίας της χώρας ή της ένωσης χωρών, είναι θέματα πολιτικά. Επίσης, τα εκπαιδευτικά ζητήματα, εκείνα που αναφέρονται στις κατευθύνσεις και στην οργάνωση της εκπαίδευσης, στους τρόπους και στους στόχους της, είναι πολιτικά, θέματα δηλαδή που χωρίζουν πολιτικές παρατάξεις και πολιτικές

ιδεολογίες και από καθεμιά λύνονται ανάλογα με το πρίσμα της, με την τοποθέτησή της απέναντι στα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Τα παραδείγματα από την εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας αφθονούν. Για παράδειγμα, το πολύκροτο ζήτημα της γλώσσας, της μορφής της γλώσσας που πρέπει να επικρατήσει σε όλες τις εκδηλώσεις του δημοσίου βίου και να διδάσκεται συστηματικά στα σχολεία ως μοναδικό εκφραστικό όργανο του έθνους, απετέλεσε κυρίως ζήτημα πολιτικό, ή το θέμα του προσανατολισμού των νέων προς τα τεχνικά επαγγέλματα, προκειμένου να ανακοπεί το ρεύμα της αστυφιλίας και η επιδημία της μετανάστευσης, που δυσκολεύουν την οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας, είναι κατ' εξοχήν πολιτικό θέμα.

Δεν έχει πολλούς υποστηρικτές η άποψη ότι το κράτος έχει το δικαίωμα να εποπτεύει με τα όργανά του και να ρυθμίζει με τη νομοθεσία του το εκπαιδευτικό έργο, αφού η πείρα έχει διδάξει ότι συχνά η πολιτική εξουσία κάνει κατάχρηση της δύναμής της και με τις άτοπες παρεμβάσεις της μεταβάλλει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε τόπους κομματικής προπαγάνδας. Αυτό είναι ασυμβίβαστο με την έννοια της εκπαίδευσης ως λειτουργίας που αποβλέπει στη μόρφωση ελεύθερων και αυτοδύναμων ατόμων και έχει την υποχρέωση να προστατεύει τους νέους από κινδύνους ψυχικού βιασμού, αλλά και με την έννοια της πολιτικής που στοχεύει όχι στην κοινωνική προβολή ματαιόδοξων προσώπων ή στην προώθηση ευτελών συμφερόντων, αλλά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου.

Από την άλλη πλευρά, η άποψη που σχετίζεται με το σύνθημα «εκπαίδευση απολιτική», δηλαδή η εκπαίδευση που δεν θέλει να έχει καμιά εξάρτηση από την πολιτεία και τους νόμους της επιδιώκοντας να μένει μακριά από τη σφαίρα επιρροής του κράτους, δεν ευσταθεί γιατί μια τέτοια εκπαίδευση αδυνατεί να εργαστεί για την πρόοδο της κοινότητας όντας αποκομμένη από τις δυνάμεις που εκφράζουν τη βούληση του κοινωνικού συνόλου. Εξάλλου, σύμφωνα και με την άλλη έννοια της πολιτικής, που συνδέεται με την οργάνωση, τον έλεγχο και την καθοδήγηση του συλλογικού όντος, η εκπαίδευση, ως έργο που γίνεται από πολλούς και με συνέχεια, δεν μπορεί να τελεσφορήσει χωρίς στόχους και μέθοδο που να καθορίζει τη χρήση των προσφερόμενων μέσων για την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών. Επομένως, κάθε μορφή εκπαίδευσης οφείλει να έχει την πολιτική της.

## 2. ΣΤΟΧΟΙ

Στις ευρωπαϊκές χώρες, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι πλέον εμφανές και σαφές το γεγονός ότι σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας βιώνουμε μια θεμελιώδη αλλαγή. Για τον λόγο αυτό οι παραδοσιακές μας ιδέες σχετικά με την εκπαίδευση και την αγωγή των νέων έχουν θεθεί υπό εξέταση.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η παρουσίαση των ενεργών ευρωπαϊκών πολιτικών στην εκπαίδευση που πραγματοποιούνται μέσω της ανταλλαγής δεδομένων,

μεθόδων και μιας διαδικασίας διάδρασης των πολιτικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική παρά μόνο ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών.

Η ερευνητική αυτή μελέτη αναζητά να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα/προβληματισμούς: 1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής που επηρεάζουν και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική; 2. Ποιες είναι οι κατευθυντήριες γραμμές στους τομείς δράσης για την πολυγλωσσία στο ενιαίο θεσμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

## 3. ΜΕΘΟΔΟΙ

Η μελέτη αυτή παρακολουθεί τα κείμενα των αποφάσεων των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού όσα στοιχεία αναδεικνύονται από τη μελέτη τους, συνδεόμενα με την εποχή τους, θα επιτρέψουν να προβεί κανείς σε διαπιστώσεις και να ενισχύσει απόψεις.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ως αντικείμενο έρευνας αλλά και η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εντάσσονται στο ερευνητικό πεδίο της Ιστορικής Έρευνας (Μελανίτης, 1957:36' Cohen και Manion, 1997:70). Η Ιστορική Έρευνα, ως συστηματική και αντικειμενική εστίαση, εκτίμηση και σύνθεση αποδεικτικών στοιχείων, αποσκοπεί σε μια πράξη ανασύνταξης που γίνεται με πνεύμα κριτικής αναζήτησης. Η σύνθεση της ιστορικής διαδικασίας απαιτεί από τον ερευνητή να χρησιμοποιεί τη γνώση του μη συμβαντολογικού περιεχομένου για να εξηγήσει τόσο τα συγκεκριμένα γεγονότα όσο και τις κανονικότητες που τα συνδέουν ως σύνολα (Topolski, 1983:33). Η αξία της Ιστορικής Έρευνας συνίσταται στο ότι ρίχνει φως σε τάσεις του παρόντος και του μέλλοντος και υπογραμμίζει τη σχετική σημασία και τα αποτελέσματα των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που μπορούμε να βρούμε μέσα σε όλους τους πολιτισμούς (Hill και Kerber, 1967:72).

Η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου στο έργο της «Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική» επισημαίνει ότι η σημασία της Ιστορικής Έρευνας, ως οργανικού τμήματος του πολιτισμικού γίνεσθαι, τείνει να συρρικνωθεί και να περιοριστεί στην αντίληψη ότι η έρευνα αυτή δεν συνιστά τίποτα περισσότερο από μια συσσώρευση δεδομένων. Η πιο ευδιάκριτη από αυτές τις τάσεις είναι το κυνήγι του θεωρητικού λόγου αποσπασμένου από τα ερευνητικά του ερείσματα. Το κυνήγι αυτό της θεωρητικοποίησης της θεωρίας έχει βάλει σε δεύτερη μοίρα τον επίπονο ερευνητικό αγώνα που διεξάγεται προκειμένου να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα της πραγματικότητας με τα οποία θα συνδεθεί και θα αναμετρηθεί η θεωρία. Τα στοιχεία αυτά δεν μπορούν να είναι άλλα από τα προϊόντα της έρευνας. Η διόγκωση της σημασίας ενός αφηρημένου λόγου με τη συνεπακόλουθη χαλάρωση των δετήρων που συνδέουν τα θεωρητικά σχήματα με την ερευνητική υποδομή, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας νέας ρητορείας και στην απαξιωτική στάση απέναντι σε ένα εγγενές στοιχείο της

ιστορίας ως επιστήμης. Το στοιχείο αυτό είναι η τεχνική της. Και η τεχνική αυτή έχει ως στόχο να αναδείξει, μέσα από την προσέγγιση των πηγών, τους μηχανισμούς που οικοδομούν μια κοινωνία στο σύνολό της (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999:16-17).

Η ιστορική διαπλοκή της γλωσσικής πολυμορφίας μιας κοινωνίας με την εκπαίδευση και την πολιτική είναι θέμα που αναπτύσσεται στο περιεχόμενο των ευρωπαϊκών θεσμικών διατάξεων και ως αντικείμενο της Ιστορικής Έρευνας εντάσσεται στην περιοχή μελέτης των πολιτικών της Εκπαίδευσης.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν μπορεί να προσεγγιστεί όπως η εκπαιδευτική πολιτική ενός συγκροτημένου εθνικού κράτους (Γκόβαρη-Ρουσσάκη, 2008:11). Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου και διαρκώς εξελισσόμενου υπερεθνικού σχηματισμού. Τα γνωρίσματα της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αντανακλούν σίγουρα στις διαδικασίες, στις δομές, στα περιεχόμενα και στα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών και δράσεών της στα πεδία της πολιτικής στα οποία σύμφωνα με τις ισχύουσες συνθήκες δραστηριοποιείται. Στις προσεγγίσεις της μελέτης αυτής περιγράφεται μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία: α) δεν εξερίχθη και δεν εξελίσσεται με τη μορφή της σταδιακής υλοποίησης μιας αρχικής κοινωνικής και παιδαγωγικής ιδέας και η οποία β) λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας ενωτικής διαδικασίας με κύρια χαρακτηριστικά τις αλληπάλληλες επιβραδύνσεις και επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις και αντιφάσεις, συγκρούσεις και συναινέσεις.

Ως σημεία χρονολογικής οριοθέτησης των περιόδων εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορούν να χρησιμεύσουν οι ημερομηνίες εκείνων των αποφάσεων της Ένωσης οι οποίες δρομολόγησαν σημαντικές ποιοτικές αλλαγές τόσο στον τομέα των πολιτικών όσο και στο γενικότερο πλαίσιο προσανατολισμών του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Με βάση τις χρονολογίες οι οποίες ορίζουν τις σημαντικότερες τομές στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, και κατ' επέκταση και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004:49), διακρίνουν τρεις περιόδους διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: 1957-1976, 1976-1992 και 1993 έως σήμερα. Στην ίδια λογική κινούνται και οι περιοδολογήσεις του Πασιά (Πασιάς, 2006:20), διάκριση, με κεντρικά σημεία αναφοράς τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, τριών βασικών περιόδων: 1957 έως 1992, 1993 έως 1999 και την περίοδο μετά το 2000. Κριτήριο της διάκρισης αποτελούν οι τομές στους οικονομικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς της Ένωσης οι οποίες σηματοδότησαν αλλαγές και στον ρόλο της εκπαίδευσης εντός του ευρωπαϊκού οικοδομήματος: α) Εκπαίδευση για την Οικονομία (περίοδος 1957- 1985), β) Ευρώπη των Πολιτών (1986 - 1992), γ) Εδραίωση της Εσωτερικής Αγοράς (1993 έως 2000) και δ) Η στρατηγική της

Λισσαβόνας (η περίοδος μετά το 2000) για ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία.

Η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση σηματοδοτεί την αρχή σειράς δράσεων που στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης και θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις. Αυτές οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης οδηγούν και στην ίδρυση μιας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Επιτροπή, η οποία έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερις κεντρικούς άξονες δράσης, οι οποίοι διέπουν όλα τα μέσα που χρησιμοποιεί, δηλ. κείμενα πολιτικής και κυρίως χρηματοδοτήσεις (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004:64): προώθηση και κινητικότητα (φοιτητική-μαθητική) και συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους, σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων - αγοράς εργασίας, διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας, διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το 1995 η Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης». Η Λευκή Βίβλος σηματοδοτεί μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας» (Πασιάς, 2006:429).

Ανάμεσα στις στοχεύσεις που διασαφηνίζονται από τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση στην Ευρώπη (Commission Européenne, 1994:151), αναφέρεται ως προτεραιότητα η περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, προβλέπεται εξύψωση της ποιότητας της επαγγελματικής και προαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας μέσω του πολλαπλασιασμού ανταλλαγών, εμπειριών και πληροφοριών αναφορικά με τις καλές πρακτικές και την ανάπτυξη κοινών σχεδίων. Στον τομέα κατάρτισης προβλέπεται δημιουργία ενός αληθινού ευρωπαϊκού χώρου και μιας αγοράς ειδικοτήτων και καταρτίσεων μέσω της βελτίωσης της διαφάνειας και της ανάπτυξης της αμοιβαίας αναγνώρισης των ειδικοτήτων και των ικανοτήτων.

Η προαγωγή της κινητικότητας των διδασκόντων, των σπουδαστών και των ατόμων που παρακολουθούν κατάρτιση σε ευρωπαϊκή κλίμακα, αλλά και η προαγωγή της φυσικής κινητικότητας που επιτρέπουν οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας, αποτελεί έναν ακόμη στόχο στα πλαίσια της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Ακόμη, κρίνεται σκόπιμη αφενός η ανάπτυξη κοινών βάσεων δεδομένων και βάσεων γνώσεων για τις ανάγκες σε ειδικότητες αφετέρου η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών επί των μεθοδολογιών και των ακολουθούμενων πολιτικών. Παράλληλα, η βελτίωση της δυνατότητας διαλογικής

λειτουργίας των συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση και της τυποποίησης των νέων αποκεντρωμένων εργαλείων κατάρτισης με χρήση πολλαπλών μέσων, κρίνεται αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Αναφερόμενη στην ταχεία εξέλιξη του επαγγελματικού κόσμου, η Λευκή Βίβλος (Commission Européenne, 1994:17) υπογραμμίζει μερικές βασικές αλήθειες που εξακολουθούν να είναι και σήμερα πολύ σπουδαίες. Τονίζεται ότι, για να προετοιμαστεί κανείς για την κοινωνία του αύριο, δεν είναι αρκετό να διατηρήσει την τεχνογνωσία που αποκτήθηκε αλλά απαιτείται κυρίως ικανότητα μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αξιολόγησης της προσωπικής κατάστασης. Διασαφηνίζεται ότι τα επαγγέλματα του μέλλοντος απαιτούν ικανότητες που προσδίδει η γνώση, όπως απαιτούνται διάγνωσης, διατύπωσης προτάσεων βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα, αυτονομία, πνευματική ανεξαρτησία και ικανότητα ανάλυσης. Βασική θέση είναι η επιδίωξη ανάπτυξης αληθινών πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης όπου θα συνεργάζονται οι δημόσιες αρχές, οι επιχειρήσεις και οι κοινωνικοί εταίροι (Commission Européenne, 1994:150).

Με τη Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση ενός συστήματος εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων ακαδημαϊκών βαθμών, καθώς και μέσα από την προώθηση της κινητικότητας σπουδαστών, διδασκόντων και ερευνητών.

Κατά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής η Κοινότητα ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας που ρυθμίζει την άσκηση των αρμοδιοτήτων. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η Ένωση μπορεί να παρέμβει σε τομείς οι οποίοι δεν εμπίπτουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα μόνον εάν και στον βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε επίπεδο Ένωσης (Γκόβαρη και Ρουσσάκη, 2008:17). Αυτό σημαίνει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να θεσμοθετήσει και να επιβάλλει μια δεσμευτική για τα μέλη της κοινή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αντίθετα υλοποιεί, για παράδειγμα, στον τομέα της αγροτικής οικονομίας. Τα κράτη-μέλη εξακολουθούν να φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί, στη βάση της αρχής της επικουρικότητας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, στηρίζοντας τις συνεργασίες μεταξύ των μελών της και υποστηρίζοντας συμπληρωματικά δράσεις που το καθένα από αυτά υλοποιεί σε συγκεκριμένους τομείς.

Η στρατηγική της Λισσαβόνας, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας σειράς Ευρωπαϊκών Συμβουλίων μετά το 2000, αναφορικά με τον τομέα εκπαίδευσης στοχεύει κυρίως (Γκόβαρη και Ρουσσάκη 2008:18) στην προετοιμασία της μετάβασης προς μια δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να διαδραματίσει

σημαντικό ρόλο στην οικονομία της γνώσης, καθώς τα άτομα που εισέρχονται ή θα εισέρθουν στην αγορά εργασίας πρέπει να είναι εφοδιασμένα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ο προαναφερόμενος στόχος σχετίζεται και με πεδία άσκησης πολιτικής τα οποία εμπίπτουν στις αρμοδιότητες των κρατών μελών, για τον λόγο αυτό η Ένωση εισήγαγε την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού με στόχο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.

Ένα βασικό σημείο αναφοράς για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι η έννοια «Κοινωνία της Γνώσης». Οι δυτικές κοινωνίες έχουν μετεξελιχθεί από «Βιομηχανικές Κοινωνίες» σε «Κοινωνίες της Γνώσης» γιατί χαρακτηρίζονται από αλλαγές που έχουν επιφέρει κυρίως οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα βασικά δομικά γνωρίσματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Ταυτόχρονα υπογραμμίζεται, ο ρόλος της γνώσης στην αυξανόμενη σημασία του τομέα παροχής υπηρεσιών. Σημειώτεον ότι η γνώση δεν αποτελεί μόνο παράγοντα οικονομικής και κοινωνικο - πολιτισμικής εξέλιξης, είναι επιπλέον μια σημαντική προϋπόθεση κοινωνικής δράσης. Για τον λόγο αυτό η «Κοινωνία της Γνώσης» μπορεί να οριστεί ως «Κοινωνία της Παιδείας και της Εκπαίδευσης», γιατί δεν έχει πρώτη σημασία πλέον η μετάδοση πληροφοριών, αλλά η καλλιέργεια ατομικών ικανοτήτων για την αποτελεσματική και δημιουργική χρήση της γνώσης σε περιβάλλον πλουραλισμού και παγκοσμιοποίησης. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην «Κοινωνία της Γνώσης» οφείλει να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ατομικής ετοιμότητας και ικανότητας για τη δια βίου μάθηση αλλά και να προσφέρει σε όλους την πρόσβαση σε πολύπλευρες ευκαιρίες δια βίου μάθησης.

Οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα κληθούν όλοι οι φορείς να υλοποιήσουν το δεκαετές στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Γκόβαρη και Ρουσσάκη, 2008: 22)<sup>43</sup>, για την εκπαιδευτική πολιτική έως το 2020, δεν είναι οι ιδανικότερες λόγω της οικονομικής κρίσης και των πιέσεων στα δημοσιονομικά των κρατών μελών που επηρεάζουν όλους τους τομείς πολιτικής, και ειδικότερα την εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι το πρόβλημα των ανταλλαγών οδηγεί τον παιδαγωγό να εξετάσει σοβαρά το ζήτημα της εκμάθησης των γλωσσών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροσδιορίζεται, σε μια σειρά επίσημων κειμένων της, ως κοινότητα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική, ως «ένα κοινό σπίτι στο οποίο η πολυμορφία τιμάται και όπου οι πολλές μητρικές μας γλώσσες αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005: 596).

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας με στόχο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις

<sup>43</sup> Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020).

ποιοτικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής της πληροφόρησης, προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη. Συγκεκριμένα, γενικότερος στόχος πρέπει να είναι η αξιοποίηση διεθνών εμπειριών, η ενίσχυση διακρατικών συνεργασιών και η εμπλοκή Ελλήνων εκπαιδευτικών στις σχετικές δραστηριότητες. Εκπαιδευτικά θέματα και τομείς, όπως η διοίκηση των σχολικών μονάδων και η γνώση των αρχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, κρίσιμη παράμετρος για την αποτελεσματική υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012:45), η αξιολόγηση, η τεχνολογία και η τεχνολογία των πληροφοριών, ως νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα στο σύγχρονο σχολείο, η εξασφάλιση ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση και η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πρέπει να είναι οι διαρκείς επιδιώξεις για ευρύτερη διεθνή συνεργασία με στόχο την αποτελεσματικότερη και ταχύτερη ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

### 5.1. Εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια των στόχων της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης

Μια τέτοια οπτική, που υπερβαίνει τα εθνικά όρια των συστημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθιστά σαφή τα ακόλουθα:

- Πολλά προβλήματα και αλλαγές που μας απασχολούν στο στενό εθνικό μας πλαίσιο απαντώνται και σε γειτονικές ευρωπαϊκές χώρες.
- Διαφορετικές χώρες έχουν πραγματικά αντίστοιχα προβλήματα, αλλά ως ένα βαθμό βρίσκουν διαφορετικές λύσεις για την επιτυχή αντιμετώπισή τους.
- Οι λύσεις και οι τακτικές που ακολουθούνται σε διαφορετικές χώρες είναι στενά συνδεδεμένες με το συγκεκριμένο πολιτιστικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Έτσι, από αυτές τις προτάσεις μπορούν να διαμορφωθούν τρεις διαφορετικές οπτικές του εκπαιδευτικού ζητήματος:

i) Κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζει κανείς πού απαντώνται κοινά ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση. Δεν υπάρχουν πλέον εθνικές "νησίδες", αφού αυξάνονται οι οικονομικές σχέσεις, η διακίνηση πολιτιστικών αγαθών, η ανταλλαγή ιδεών, προγραμμάτων και τρόπων ζωής. Κάτω από το πρίσμα των αυξανόμενων τάσεων προς την παγκοσμιοποίηση, ακόμη και μια "φωτισμένη απομόνωση" -ανεξάρτητα από την ταυτότητα της ομάδας- αποδεικνύεται αντιπαραγωγική.

ii) Η διεθνής συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών αποτελεί ένα πρότυπο της από κοινού εκμάθησης και εξέλιξης.

iii) Ο ιδιαίτερος τρόπος δράσης και λειτουργίας είναι ο πραγματικός στόχος της διεθνούς ανταλλαγής ιδεών.

Τα μοντέλα που έχουν αποδειχθεί λειτουργικά σε μια χώρα δεν είναι δυνατόν απλά να εξαχθούν και να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα μιας άλλης χώρας. Μπορούν όμως αυτά να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα, να ενθαρρύνουν τις νέες ιδέες, να στρέψουν την προσοχή σε εναλλακτικές λύσεις, με βασικούς άξονες πάντα τον πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

### 5.2 Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη γλωσσική πολυμορφία

Δεδομένης της σπουδαιότητας της γλώσσας ως πρωταρχικού στοιχείου για την ύπαρξη συνεκτικών δεσμών ανάμεσα στους ανθρώπους, κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση στην εκπαίδευση η κατοχή του βασικού κώδικα που είναι η γλώσσα.

Η γλώσσα ως πρωταρχικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν ένα έθνος από τα άλλα, είναι η ένυλη έκφραση του πολιτισμού μιας χώρας αφού παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης στο παρελθόν και στον πολιτισμό. Οι "υλικές" λεγόμενες κατηγορίες, που είναι η φυλή, η γλώσσα και οι παραδόσεις, είναι οι βασικοί συνεκτικοί δεσμοί ανθρώπων που συγκροτούν ένα έθνος, καθώς είναι αναλλοίωτες "ουσίες" της εθνικής οντότητας, που «αποτελεί ζώσαν ύπαρξιν ήτις αναπτύσσεται υπό την επήρειαν υπερτέρας δυνάμεως ην συνιστά η εθνική ιδιοφυΐα» (Τενεκίδης, 1978:112).

Την εθνική ενότητα τη δημιουργεί κυρίως η συνείδηση και η πίστη των ομοεθνών ανθρώπων, πως ανήκουν στο ίδιο έθνος έχοντας ιδιαίτερους δεσμούς και ομοιότητες μεταξύ τους. Η ψυχική αυτή ομοιότητα έχει απώτερη βάση της, τουλάχιστον για τον πυρήνα του έθνους, τη φυλετική καταγωγή, το ίδιο αίμα, τον ίδιο φυσιολογικό οργανισμό, με τις ψυχικές του προδιαθέσεις και ικανότητες, που παρά τις επιμιξίες έχει διατηρήσει σε μεγάλο βαθμό την αρχική φυλετική υπόσταση. Χαρακτηριστικά σημάδια, γενετικά αίτια και αποτελέσματα της ψυχικής ομοιότητας, δημιουργήματα και της μακρόχρονης κοινής ζωής στον ίδιο τόπο, είναι η γλώσσα, τα κοινά ήθη και έθιμα, οι ιστορικές παραδόσεις, οι κοινοί εθνικοί πόθοι, και η κοινή θρησκεία.

Ο Δ. Γληνός (Δ.Ε.Ο. τ. Ε', σ. 47-62 και τ. Ι', σ. 47-93)<sup>44</sup> σε εκτενή μελέτη του για την εθνική ενότητα υποστηρίζει ότι κανένα στοιχείο της εθνικής ταυτότητας δεν αρκεί μόνο του να χαράξει τα σύνορα της περιοχής ενός έθνους, ενώ σημαντικότερα απ' όλα για την εθνική συνείδηση και την ψυχική συγγένεια είναι η γλώσσα που μιλούν οι άνθρωποι, τα κοινά ήθη και έθιμα, οι ιστορικές παραδόσεις και τα κοινά ιδεώδη.

Στις μελλοντικές σχολικές τάξεις, όπου σημειώνεται υψηλή αναλογία παιδιών μεταναστών που δεν μιλάνε τη γλώσσα της χώρας, ένα από τα πρώτα στάδια θα είναι η επαρκής κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου να περιοριστούν οι αποτυχίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Εξάλλου το άνοιγμα στις άλλες κουλτούρες προϋποθέτει τον καλό χειρισμό της γλώσσας που χρησιμοποιείται σ' αυτές τις κουλτούρες. Η καλή γνώση δύο ή τριών γλωσσών είναι ήδη αναγκαίοτητα, προκειμένου τα άτομα να επωφελούνται από τις δυνατότητες που προσφέρει η Ευρώπη.

Η ίδια αναγκαίοτητα υφίσταται και για τους ενηλίκους, των οποίων οι επιχειρήσεις γίνονται πολυεθνικές και οι ανάγκες του επαγγέλματός τους καθιστούν τη μετακίνησή τους υποχρεωτική σε πολλές

<sup>44</sup> Τη μελέτη αυτή υπογράφει ο Δ. Γληνός με το ψευδώνυμο Δ. Φωτεινός (Δ.Ε.Ο. τ. Ε', σ. 47-62 και τ. Ι', σ. 47-93)



ευρωπαϊκές χώρες. Οι γλώσσες αποτελούν βασικό μοχλό μετεξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια κοινωνία της γνώσης και ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι επισημάνσεις αυτές θέτουν επείγοντα παιδαγωγικά προβλήματα που αφορούν στην εκμάθηση γλωσσών.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναλάβει εδώ και πολλά χρόνια δέσμευση για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών βελτιώνει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενισχύει την κατανόηση της μητρικής γλώσσας, ενδυναμώνει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και αναπτύσσει γενικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Γκόβαρη και Ρουσάκη, 2008:155). Ιδιαίτερη σημασία για την εκμάθηση γλωσσών δίνεται, σύμφωνα με ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (21.09.2013), στην εκμάθηση μιας επίσημης γλώσσας παράλληλα με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε πολύ νεαρή ηλικία, αφού το παιδί αποκτά μια φυσική ικανότητα για τη μεταγενέστερη εκμάθηση περισσότερων γλωσσών.

Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε άλλες γλώσσες είναι σήμερα μια από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται οι πολίτες για να συμμετέχουν πλήρως στην ευρωπαϊκή κοινωνία.

Το 2001 οργανώθηκε το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών με βασικούς στόχους τη συνειδητοποίηση του πλούτου της γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συνειδητοποίηση από το ευρύτερο κοινό των πλεονεκτημάτων της γνώσης διαφόρων γλωσσών ως βασικού στοιχείου για την προσωπική ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσε το 2003 ψήφισμα σχετικά με τις περιφερειακές ή λιγότερο χρησιμοποιούμενες ευρωπαϊκές γλώσσες και καλούσε την Επιτροπή να συνεχίσει το έργο που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών με στόχο ένα πολυετές πρόγραμμα γλωσσών από το τέλος του 2003. Υπογραμμίζοντας τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος πρέπει να αναφερθεί πρώτον ότι οι εθνικές γλωσσικές πολιτικές φαίνεται να είναι πλέον πιο συνεκτικές και δεύτερον ότι υπάρχει μια γενική συναίνεση σχετικά με τα βασικά θέματα, όπως η σημασία των γλωσσών ως βασικής δεξιότητας σε μια προοπτική διά βίου μάθησης, η ανάγκη διδασκαλίας δύο γλωσσών στους μαθητές στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, καθώς και η ανάγκη ποιοτικής διδασκαλίας γλωσσών και αξιολόγησης με διαφανείς διαδικασίες.

Αναλυτικά, το στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς δράσης, καθώς και σε εκπαιδευτικές πρακτικές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005:596):

Εθνικές στρατηγικές. Εκτός από τον σαφή ορισμό των διδακτικών στόχων στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στη διδασκαλία των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών γιατί

υποστηρίζεται ότι οι μετανάστες οφείλουν να τύχουν υποστήριξης για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στη χώρα υποδοχής.

Κατάρτιση διδασκόντων. Θεωρείται απαραίτητο οι καθηγητές των ξένων γλωσσών να διδάσκουν έναν κοινό πυρήνα ικανοτήτων και αξιών στους μαθητές και στους φοιτητές.

Εκμάθηση ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία. Σύμφωνα με την άποψη της Επιτροπής η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία προσφέρει πλεονεκτήματα υπό την προϋπόθεση ότι οι διδάσκοντες είναι ειδικά εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε πολύ μικρά παιδιά και ότι διατίθεται κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου. Η καλύτερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται σύμφωνα με επιστημονικά πορίσματα όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν ένα μάθημα στην ξένη γλώσσα.

Οι ξένες γλώσσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει πιο ενεργό ρόλο στην προώθηση της πολυγλωσσίας τόσο στους φοιτητές όσο και στην τοπική κοινωνία.

Ανάπτυξη του ακαδημαϊκού πεδίου της πολυγλωσσίας. Ενίσχυση της προσπάθειας των πανεπιστημίων στη δημιουργία εδρών σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την πολυγλωσσία και την διαπολιτισμικότητα στην κοινωνία.

Ευρωπαϊκός δείκτης γλωσσών. Προώθηση των εργασιών που αφορούν στην έρευνα σχετικά με τις πραγματικές γλωσσικές δεξιότητες των νέων και αξιοποίηση αυτών των ερευνητικών δεδομένων στη διαμόρφωση πολιτικών για την πολυγλωσσία.

Το γεγονός ότι έχει καθιερωθεί ως ευρωπαϊκή ημέρα των γλωσσών η 26η Σεπτεμβρίου κάθε έτους και διοργανώνονται εκδηλώσεις προκειμένου να εορτάζονται οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των κρατών μελών και να προτρέπονται οι πολίτες στην εκμάθηση κι άλλων γλωσσών, σηματοδοτεί τις νέες εξελίξεις στον χώρο της γλωσσικής πολιτικής. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (European Centre for Modern Languages) και το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, ενθαρρύνουν σημαντικές πρωτοβουλίες και δράσεις για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρώπη.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιδιώκοντας να παρουσιάσει κανείς μια εικόνα της εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και να προσδιορίσει βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής που επηρεάζουν και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική - 1ο ερευνητικό ερώτημα - διαπιστώνει ότι η εκπαίδευση προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας και οι στόχοι της διαμορφώνονται με βάση τις νέες προκλήσεις που εμφανίζονται. Η ανάπτυξη της οικονομίας έχει επηρεάσει τόσο τον τομέα παραγωγής όσο και τον τομέα παροχής υπηρεσιών λόγω των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Με την ολοκλήρωση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς απαιτείται εργατικό δυναμικό ανωτέρου

επιπέδου, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έτσι, ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση, ενώ παλαιότερα περιστρέφονταν γύρω από την έννοια του εκδημοκρατισμού, κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες κυριαρχείται από το ζήτημα της ποιότητας.

Όταν προσεγγίζονται ζητήματα εκπαίδευσης, υπερβαίνοντας τα εθνικά όρια των συστημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνεται ότι πολλά προβλήματα και αλλαγές που μας απασχολούν στο στενό εθνικό μας πλαίσιο απαντώνται και σε γειτονικές ευρωπαϊκές χώρες. Διαφορετικές χώρες έχουν πραγματικά αντίστοιχα προβλήματα, αλλά ως ένα βαθμό βρίσκουν διαφορετικές λύσεις για την επιτυχή αντιμετώπισή τους ενώ οι λύσεις και οι τακτικές που ακολουθούνται σε διαφορετικές χώρες είναι στενά συνδεδεμένες με το συγκεκριμένο πολιτιστικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί κατεύθυνση των αποφάσεων στο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα εκπαίδευσης-κατάρτισης 2020.

Ακόμη, κοινή τάση των σύγχρονων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελεί η πεποίθηση ότι η διεθνής συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών αποτελεί ένα πρότυπο της από κοινού εκμάθησης και εξέλιξης. Με τη διεθνή συνεργασία στα εκπαιδευτικά ζητήματα ανακαλύπτεται ποιες χώρες έχουν βρει ελπιδοφόρες απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, πού υπάρχουν ενδιαφέρουσες εξελίξεις και ποιες πρακτικές έχουν αποδειχθεί αξιόλογες. Ο ιδιαίτερος τρόπος δράσης και λειτουργίας είναι ο πραγματικός στόχος της διεθνούς ανταλλαγής ιδεών. Τα μοντέλα που έχουν αποδειχθεί λειτουργικά σε μια χώρα μπορούν να στρέψουν την προσοχή σε εναλλακτικές λύσεις, με βασικούς άξονες πάντα τον πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση του 21ου αιώνα οι γλώσσες αποτελούν βασικό μοχλό μετεξέλιξης της ευρωπαϊκής κοινωνίας σε μια κοινωνία της γνώσης και ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι κατευθυντήριες γραμμές στους τομείς δράσης για την πολυγλωσσία στο ενιαίο θεσμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης – 2ο ερευνητικό ερώτημα – αφορούν στη διδασκαλία των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών, στην κατάρτιση διδασκόντων και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πρώτον ότι οι εθνικές γλωσσικές πολιτικές φαίνεται να είναι πλέον πιο συνεκτικές και δεύτερον ότι υπάρχει μια γενική συναίνεση σχετικά με τα βασικά θέματα, όπως η σημασία των γλωσσών ως βασικής δεξιότητας σε μια προοπτική διά βίου μάθησης, η ανάγκη διδασκαλίας δύο γλωσσών στους μαθητές, στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, καθώς και η ανάγκη ποιοτικής διδασκαλίας γλωσσών.

Τέλος, κοινό σημείο αναφοράς των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, αποτελεί η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση καθόσον ως

κοινός βασικός σκοπός στην εκπαίδευση καταγράφεται η ανάπτυξη της δυναμικής που θα οδηγήσει στη συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στην πολιτιστική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Cohen, L. και Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Μτφ.Χ. Μητσόπουλου και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Commission Européenne (1994). *Croissance, compétitivité, employ. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle*, Luxembourg: Office des Publications des Communautés Européennes.
- Γκόβαρης Χ. και Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την Πολυγλωσσία, COM 596*.
- Hill, J.E., & Kerber, A. (1967). *Models, Methods, and Analytical Procedures in Educational Research*, Detroit: Wayne State University Press.
- Μελανίτης, Ν. (1957). *Η μέθοδος της Ιστορικής Παιδαγωγικής Ερεύνης*. Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, Τόμ. 1 & 2. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χρ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρίδη, Ρ. και Πατρικίου, Α. (1999). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.
- Τενεκίδη, Γ. (1978). *Δημόσιο Διεθνές Δίκαιο*, τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Topolski, J. (1983). *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας* (Μτφ.Μ.Μαραγκού και Γ.Μαραγκού). Αθήνα: Θεμέλιο.

# ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

**Σοφία Σκλείδα**

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη μελέτη και αξιοποίηση των αρχών τόσο της Διαπολιτισμικής, όσο και της Μουσικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια μιας καινοτόμου προσπάθειας εκμάθησης των ελληνικών, μέσα από τη μουσική και το τραγούδι, σε παιδιά μεταναστών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μουσική Οδύσσεια και η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν και υλοποιήθηκαν στο Δήμο Φυλής (Διεύθυνση Κοινωνικής Πολιτικής). Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς 40 παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σε τέσσερις εκπαιδευτικούς (τρεις φιλόλογους και μία νηπιαγωγό), μια κοινωνιολόγο και σε δύο μουσικούς- συνθέτες. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων η έρευνά μας στηρίχθηκε σε δύο μεταβλητές. Η πρώτη είναι η χώρα προέλευσης (ανεξάρτητη) και η δεύτερη η ηλικία του κάθε παιδιού (εξαρτημένη). Η προσέγγιση του θέματός μας στηρίχθηκε στη θεωρία του Προτύπου της Γνωστικής Προσαρμογής του Piaget η οποία στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο άνθρωπος έχει ανάγκη προσαρμογής τόσο στο φυσικό όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Τέλος, η χρήση αυτής της προσέγγισης μας επέτρεψε να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την προτεινόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας, αλλά και τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσής της, με βάση τις αναλόμενες απόψεις, αλλά και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και των μεταβλητών μας.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Παιδιά Μεταναστών, Διδασκαλία ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Μουσική εκπαίδευση.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μουσική Οδύσσεια πραγματοποιήθηκε και υλοποιήθηκε στο Δήμο Φυλής και συμμετείχαν παιδιά μεταναστών, στα πλαίσια μιας

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μερους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

καινοτόμου προσπάθειας εκμάθησης ελληνικών μέσα από τη μουσική και το τραγούδι.

Για το Δήμο Φυλής, που είναι αποδέκτης πολλών μεταναστευτικών ομάδων, η υλοποίηση αυτού του προγράμματος είχε μεγάλη σημασία, αφού συνορεύει με δήμους της Δυτικής Αττικής όπου η παρουσία μεταναστών είναι έντονη.

Αναγκαία προϋπόθεση για να γίνει η ομαλή ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία είναι να έρθει ο μετανάστης σε επικοινωνία με την ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό μας. Έτσι θα μπορέσει να γνωρίσει τον ελληνικό πολιτισμό και τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, να εξοικειωθεί με τις συνήθειες, τα ήθη και έθιμα και τον τρόπο ζωής, να αναπτύξει πνεύμα κατανόησης και αλληλεγγύης, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, να διευκολύνει την καθημερινότητά του και να έχει ίσες ευκαιρίες τόσο ο ίδιος, όσο και η οικογένειά του. Ταυτόχρονα, όμως για να έχει επιτυχία αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να γίνονται σεβαστά τα ήθη και τα έθιμά τους, οι αξίες τους, η γλώσσα τους, η θρησκεία τους και όλο το πολιτιστικό τους υπόβαθρο (Colombo, 2004).

Επιπλέον, έχει καθοριστική σημασία για την πορεία της διδασκαλίας και για τις σχέσεις με τους μαθητές να τους γνωρίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο, να συναντήσουμε τις ανάγκες τους για να μπορέσουμε να αποκωδικοποιήσουμε το λόγο και τη συμπεριφορά τους, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στο πολιτιστικό τους κεφάλαιο, αλλά και ικανοποιώντας την επιθυμία τους να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (Κάτσικας κ.ά. 2007 De Beni και Moè, 2000).

Οι γενικότεροι στόχοι του προγράμματος ήταν:

Να αναπτύξουν τα παιδιά τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινότητας.

- Η καλύτερη ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Να προωθηθεί η διάδοση και καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και αλληλεγγύη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών στην Ελλάδα και την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης.
- Η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ωφελουμένων.

Τέλος, ως ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους εξής:

- Να αναπτύξουν σταδιακά οι μαθητές εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα και να τα απολαμβάνουν.
- Να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους.
- Να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να εκτελούν, τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα, τις δικές τους συνθέσεις.
- Να αναπαράγουν μουσικά κομμάτια με διάφορους τρόπους.
- Να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται μέσα από απλές μουσικές συνθέσεις.
- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.

Το καινοτόμο στοιχείο του προγράμματος ήταν ότι η εκμάθηση της ελληνικής πραγματοποιήθηκε μέσω της μουσικής και του τραγουδιού, με απώτερο σκοπό και στόχο να φέρει τα παιδιά πιο κοντά, αλλά και να τα εισαγάγει στον ελληνικό πολιτισμό και στη σύγχρονη πραγματικότητα με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Ο συνδυασμός Γλώσσας και Μουσικής είναι δυνατό να βοηθήσει στο να αναπτυχθούν οι δομές των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων εκείνων που θεμελιώνουν τη δυναμική ανάπτυξη της ομάδας της τάξης, δηλαδή από κοινού το σύνολο των μαθητών μας, αξιοποιώντας την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιώνουμε και καθημερινά στο σχολείο. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να πλαισιωθεί και με επιπλέον δραστηριότητες και εμπειρίες, όπως ψυχοκινητικές ασκήσεις, ποικίλες δραστηριότητες επικοινωνίας, ανακάλυψης και αυτοσχεδιασμού, εμπειρίες ζωής, ενίσχυση του εγώ και της ενσυναίσθησης κ.ά. (Gennari, 2006). Παράλληλα, η διαθεματική χρήση της μουσικής, αλλά και της τέχνης γενικότερα είναι γνωστή στη εκπαιδευτική πρακτική εδώ και πολλά χρόνια. Τα παιδιά μέσα από αυτή αναπτύσσουν ένα ισχυρότερο κίνητρο για μάθηση και διευκολύνονται στην απόκτηση της γνώσης μέσα από την έρευνα και το παιχνίδι (Winnicott, 2003). Τέλος, με την οικειοποίηση της νέας εμπειρίας και την αλλαγή στη συμπεριφορά τους, τα παιδιά προσαρμόζονται πιο εύκολα στο περιβάλλον τους και γενικότερα στη ζωή τους (Δανασής και Αφεντάκης, 1960).

Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι γλώσσα και μουσική:

- i. Έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα.
- ii. Έχουν γνωστικό περιεχόμενο, αλλά προσβλέπουν επίσης στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.
- iii. Καλλιεργούν συναισθήματα, στάσεις και αξίες και ωθούν τους μαθητές σε ενεργητική συμμετοχή στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία.
- iv. Στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ - ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ

Στο πρόγραμμα Μουσική Οδύσσεια εγγράφηκαν 40 παιδιά. Πολλά από αυτά προέρχονται από την ίδια οικογένεια αφού είναι αδέρφια και συμμετείχαν μαζί στο πρόγραμμα. Η χώρα προέλευσής τους είναι σε μεγάλο ποσοστό η Αλβανία, η Αίγυπτος, η Ρωσία και η Συρία, αλλά υπάρχει και περίπτωση παιδιού με καταβολές από Σερβία. Η ηλικιακή φάση των παιδιών εκτείνεται από τα 3-9 χρόνια και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία πηγαίνουν από το προνήπιο έως και το Δημοτικό.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν κορίτσια. Ως μητρικές γλώσσες των παιδιών αναφέρθηκαν από τους ίδιους τους γονείς κυρίως η Αλβανική, η Ρωσική, η Σερβική, η Αραβική και η Κουρδική. Η προσέγγιση του θέματός μας στηρίχτηκε στη θεωρία του Προτύπου της Γνωστικής Προσαρμογής του Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι για να υπάρξει μάθηση απαιτείται οι μαθητές να είναι ενεργητικοί για να προσαρμόσουν τις νέες γνώσεις στις γνωστικές τους δομές. Παράλληλα, σημαντικές είναι και οι εμπειρίες των μαθητών, που αποκτώνται με άσκηση και πειραματισμό, σε περιβάλλον προσεκτικά σχεδιασμένο για τέτοιες δραστηριότητες (Βερτσέτης, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο της γνωστικής μάθησης ο άνθρωπος είναι πολύπλοκος οργανισμός, που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και την εξέλιξή του. Ταυτόχρονα, αυτό ενισχύεται με τη διαμεσολαβητική επενέργεια των εσωτερικών- γνωστικών λειτουργιών. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση (Κολιάδης, 1991). Η παραπάνω θεωρία, αν συνδυαστεί και με τη γενικότερη θεωρία του ουμανισμού, που αναζητά την τελείωση και βελτίωση του ατόμου, σεβόμενο την ατομικότητά του, καθώς και την ιεράρχηση των αναγκών του Maslow, θα μπορούσε με τη σωστή εφαρμογή της να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ferracuti, 1998).

### 2.1. Δείγμα

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μία από τις βασικότερες πρακτικές διερεύνησης, το ερωτηματολόγιο. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό SPSS (Superior Performance Software System) που είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε κατά τέτοιο τρόπο ώστε, αφενός να μεταφραστούν οι αντικειμενικοί σκοποί της έρευνας σε ειδικές ερωτήσεις και αφετέρου να μπορούν να αναλυθούν και να ταξινομηθούν οι απαντήσεις των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μουσικών ώστε τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους να είναι στατιστικά μετρήσιμα. Χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι ερωτήσεων: ανοιχτές και κλειστές. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια συνολικά σε τέσσερις εκπαιδευτικούς (τρεις φιλόλογους και μία νηπιαγωγό) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σε μια κοινωνιολόγο και σε δύο μουσικούς. Επίσης στους γονείς των 40 παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

### 3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

1. Ανάγνωση βιβλίων που ήταν γραμμένο σε άλλη γλώσσα π.χ. έφερε το αλλόγλωσσο παιδί ένα παραμύθι-κατά προτίμηση πολύ σύντομο - και το διάβασε στην τάξη η μητέρα του. Έπειτα έγινε μετάφραση και ακολούθησε η επεξεργασία στην πρότυπη γλώσσα.
2. Αντιστοίχιση ελληνικών και ξένων λέξεων που αφορούν στο ίδιο αντικείμενο.
3. Συλλογή κοινών παραμυθιών (σχολιασμός εικονογράφησης, σύγκριση ξένων γλωσσικών στοιχείων με αντίστοιχα της μητρικής γλώσσας).
4. Αναζήτηση και καταγραφή ξένων τραγουδιών που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και το αντίθετο. Ορισμένες κατηγορίες τραγουδιών που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία ήταν Παραδοσιακά- Δημοτικά- Νησιώτικα, Ρεμπέτικο-Λαϊκό, Σύγχρονο- Έντεχνο. Παράλληλα διδάχτηκαν επιλεκτικά Λαϊκοί Ύμνοι των Εορτών και Κάλαντα.
5. Σύγκριση των ονομάτων των παιδιών με αντίστοιχη αναφορά σε άλλες γλώσσες.
6. Διεξαγωγή έρευνας για κοινά ή διαφορετικά έθιμα που αφορούν π.χ. θρησκευτικές γιορτές στην Ελλάδα και σε άλλες Χώρες.
7. Συνεντεύξεις γονέων δίγλωσσων παιδιών της τάξης.
8. Σύμφωνα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών διευρύνονται οι παραπάνω δραστηριότητες και υλοποιούνται με ποικίλους τρόπους (σχέδια εργασίας, χορός, νοηματικοί χάρτες, γλωσσικές-αριθμητικές ασκήσεις, δραματοποίηση τραγουδιών π.χ. βάρκα στο γιαλό, τα παιδιά του Πειραιά, τα καβουράκια).
9. Δραματοποίηση: αποτελεί αυτοσχέδια μίμηση θεατρικής παράστασης και παρουσίαση από μαθητές μιας σκηνής, μιας κατάστασης, μιας πράξης ενός κειμένου, ενός διαλόγου ή μιας συζήτησης. Η προετοιμασία της είναι σχεδόν ανύπαρκτη και στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το σκωπτικό τραγούδι ο Χαραλάμπης κατά τη διδασκαλία του οποίου μοιράστηκαν ρόλοι. Κάποιος μαθητής ανέλαβε να παίξει το ρόλο του Χαραλάμπη ενώ η υπόλοιπη ομάδα εξέφραζε παραστατικά τα όσα εξιστορούσαν οι στίχοι του τραγουδιού. Σκοπός μιας τέτοιας προσπάθειας είναι η αυθόρμητη έκφραση του ψυχισμού, των συναισθημάτων και της σκέψης των μαθητών.
10. Με αφορμή την επεξεργασία των τραγουδιών της μουσικής πολυγλωσσίας, έγινε ανάγνωση, ανάλυση των μύθων του Αισώπου. Στο τραγούδι τα καβουράκια έγινε δραματοποίηση και ανάγνωση του μύθου ο κάβουρας και η αλεπού. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους από τους μύθους που χρησιμοποιήθηκαν: Γιατί ονομάζεται Ελλάδα, Λουλούδια και μυθολογία (η ονομασία των λουλουδιών μέσα από την αρχαιοελληνική μυθολογία), Ελιά και μυθολογία (καταμεσήμερο

Ιουλίου που κι αν ακόμα δεν υπήρχαν ελαιώνες θα τους είχα επινοήσει, Ο. ΕΛΥΤΗΣ), Η ιστορία της Αμυγδαλιάς (αυτός ο μύθος συμβολίζει την αγνότητα της ψυχής της Αμυγδαλιάς και την Αγάπη του Βορά γι' αυτήν). Ο ήλιος και ο Βοριάς (διδάσκει πώς η ταπεινότητα είναι και πιο πρακτική και πιο αποτελεσματική από την αλαζονεία) κ.ά.

11. Σταδιακή γνωριμία και πειραματισμός με όλα τα μουσικά όργανα.
12. Μουσικά παιχνίδια: Σύνθεση και ανάλυση ενός μουσικού παραμυθιού και μιας μουσικής ιστορίας, με σκοπό την ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης των παιδιών, να αναπτύξουν μια ενεργό σχέση με τη μουσική και να κατανοήσουν με εμπειρικό τρόπο ορισμένες βασικές έννοιες.

Με την παρουσίαση και διδασκαλία αυτών των ακουσμάτων μπορούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την αδιάσπαστη συνέχεια και ομοιογένεια του ελληνικού πολιτισμού, καθώς και το ότι τα ήθη και οι αντιλήψεις μορφοποιούνται και διαφοροποιούνται, αλλά παραμένουν ακλόνητα τα βασικά χαρακτηριστικά της φυλής μας (Προμπονάς, 1989). Μάλιστα, σύμφωνα με το οικολογικό - πολιτιστικό πρότυπο, πρέπει να εξετάσουμε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται (Segal et al., 1993:78).

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τους 6 εκπαιδευτικούς (4 φιλόλογους και 2 μουσικούς) και τον έναν κοινωνιολόγο του δείγματος οι 4 (ποσοστό 66,6%) απάντησαν και χαρακτήρισαν την οργάνωση του προγράμματος ως άριστη, ένα ποσοστό 16,6% ως καλή και άλλος ένας ως μέτρια.

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι το πρόγραμμα ήταν άριστα οργανωμένο και ότι διέθετε πληρότητα, ποιότητα, επάρκεια και καταλληλότητα ως προς τα επιμέρους βασικά στοιχεία του.

Σε σχέση με τη λειτουργικότητά του (επάρκεια χρόνου, βαθμός συνεργασίας με τους υπεύθυνους του προγράμματος κ.ά.) οι 2 (ποσοστό 33,3%) τη θεωρούν άριστη και 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66,6%) απάντησαν ότι είναι καλή.

Συμπέρασμα: Εκείνο που προκύπτει λοιπόν είναι ότι πιστεύουν στην καλή λειτουργία του προγράμματος, αλλά ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν μελλοντικά ορισμένα στοιχεία

Η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες κρίνεται από τους ίδιους ως άριστη (ποσοστό 50%), ως πολύ καλή (ποσοστό 33,3%) και ως μέτρια (ποσοστό 16,6%).

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και άρα το ενδιαφέρον τους είναι έντονο και αμείωτο για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Οι διδακτικοί στόχοι που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία της διδασκαλίας τους συνέβαλαν, κατά τη γνώμη τους, στην ανάπτυξη τόσο του γνωστικού, του συναισθηματικού όσο και του ψυχοκινητικού τομέα της ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών (Bloom, 1986) - ποσοστό 83,3%- και μόνο ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 16,6%) απάντησε ότι οι διδακτικοί στόχοι ενίσχυσαν περισσότερο το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και όχι το γνωστικό.

Συμπέρασμα: Το αποτέλεσμα αυτό έχει να κάνει τόσο με το είδος της διδασκαλίας που κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν, όσο και με τα ίδια τα παιδιά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (καταγωγή, γλώσσα ομιλίας, χώρα προέλευσης κ.ά.). Ο συνδυασμός και των τριών αυτών τομέων κρίθηκε απαραίτητος για την ολοκλήρωση και την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε σχέση με τις διδακτικές φάσεις, από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι τρεις (ποσοστό 50%) πιστεύουν ότι η επεξεργασία της νέας γνώσης και η έκφρασή της είναι σημαντικές για την επιτυχία της διδασκαλίας, δύο (ποσοστό 33,3%) ότι περισσότερο σημαντικές θεωρούν την αφόρμηση και την παρουσίαση της νέας γνώσης και ένας (ποσοστό 16,6%) πιστεύει ότι η ανάκληση της παλιάς γνώσης σε συνδυασμό με την έκφραση της νέας είναι ουσιαστικές φάσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπέρασμα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι, ο τρόπος που θα προσεγγίσουμε και θα επεξεργαστούμε το νέο υλικό διδασκαλίας και η έκφρασή του με διάφορες μορφές, αποτελούν ουσιαστικές φάσεις διδασκαλίας, που σε συνδυασμό με τις άλλες, μπορούν να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Από τους έξι εκπαιδευτικούς, στην ερώτηση για το ποια ήταν τα παιδαγωγικά μέσα που χρησιμοποίησαν, οι τέσσερις (ποσοστό 66,6%) απάντησαν τη μουσική, το χορό, το τραγούδι και τους στίχους των τραγουδιών, ενώ δύο (ποσοστό 33,3%) προτίμησαν τα σκίτσα, τις ζωγραφιές, τα παραμύθια, τους χάρτες κ.ά.

Συμπέρασμα: Η χρήση περισσότερο της μουσικής και του τραγουδιού από τους εκπαιδευτικούς έχει να κάνει και με τη γενικότερη φιλοσοφία του προγράμματος και τους βασικούς και ειδικότερους στόχους του, αφού έγινε προσπάθεια από την αρχή να συνδεθεί άμεσα η διδασκαλία με τη μουσική και με αυτόν τον τρόπο να μπορέσουμε να έχουμε πιο άμεσα αποτελέσματα και να μπορέσουν τα παιδιά των μεταναστών να οικειοποιηθούν τα μέγιστα από τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην ερώτηση για το ποιοι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66,6%) συμφωνούν ότι ο βασικός στόχος που τέθηκε από την αρχή του προγράμματος, δηλαδή η εμβάθυνση στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό, επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,3%) επίσης απάντησαν ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος επήλθε καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής, τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν δεξιότητες για την καλύτερη αντιμετώπιση επικοινωνιακών καταστάσεων της καθημερινότητας και για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσής τους.

Συμπέρασμα: Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο βασικός σκοπός του προγράμματος Μουσική Οδύσσεια, δηλαδή η εμβάθυνση στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό.

Σε σχέση με το πώς διαπιστώθηκε η επίτευξη των διδακτικών στόχων οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν με το να συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, με το διάλογο, την ευχέρεια έκφρασης και κίνησης καθώς και από το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Συμπέρασμα: Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ενεργή αντίδραση και η συμμετοχή των παιδιών των μεταναστών στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω του διαλόγου και της έκφρασης, ήταν η μεγαλύτερη απόδειξη ότι με τη διδασκαλία εκπληρώθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή.

Αναφορικά με το πώς μπορεί να επηρεάσει η χρήση της μουσικής και του τραγουδιού την εκμάθηση της ελληνικής και την εμβάθυνση στον ελληνικό πολιτισμό χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν οι εξής ενδιαφέρουσες γνώμες από τους εκπαιδευτικούς:

*«Η αφομοίωση γνώσεων γίνεται πιο γρήγορα και ο τρόπος διδασκαλίας μέσω της μουσικής γίνεται ελκυστικός για όλες τις ηλικίες».*

*«Με εντυπωσιακό τρόπο η μουσική διεισδύει τόσο στην ψυχή των παιδιών και ξεκλειδώνει τη νοητική λειτουργία της απορρόφησης εννοιών και ρυθμών. Και αυτό γιατί η μουσική δεν είναι ποτέ στα παιδιά άγνωστη εντελώς και η οικειότητα με την οποία συνοδεύει τη γλώσσα διευκολύνει την κατανόησή της. Ως κουλτούρα η μουσική είναι διαπεραστικά διεθνική. Ειδικότερα, μάλιστα, η ελληνική που συμπίπτει με δρόμους, διαστήματα και μέτρα κοινά στα Βαλκάνια, στις αραβικές και ανατολικές χώρες».*

*«Μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό γιατί με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο μπορούν να περαστούν αξίες και γνώσεις για τα ήθη και έθιμα του τόπου μας».*

*«Η μουσική και το τραγούδι είναι ένας ευχάριστος τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει συναισθήματα και να προσεγγίσει την κουλτούρα και τον πολιτισμό με έναν ιδιαίτερο και λειτουργικό τρόπο».*

Συμπέρασμα: Τόσο η μουσική όσο και το τραγούδι αποτελούν, σύμφωνα με την ομόφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, δύο υπέροχους διδακτικούς τρόπους με απίστευτες δυνατότητες οι οποίοι μπορούν να επιφέρουν θαυμαστά αποτελέσματα υπό κατάλληλες χωροχρονικές συνθήκες.

#### 4.1. Ανάλυση Ερωτηματολογίου Γονέων

Και σε αυτή την περίπτωση η ανάλυση και επεξεργασία έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, στηριζόμενοι στις απαντήσεις που δόθηκαν σε ειδικά επιλεγμένες ερωτήσεις, από τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Στην ερώτηση για το πώς κρίνουν το πρόγραμμα, στο σύνολό τους (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον.

Συμπέρασμα: Το πρόγραμμα έγινε αρεστό από όλους τους γονείς, γεγονός που έχει να κάνει με τον τρόπο

λειτουργίας, οργάνωσης, και λειτουργίας του, αλλά και τη γενικότερη δομή του.

Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους απάντησαν σε ποσοστό 90% ότι ανταποκρίθηκε απόλυτα.

**Συμπέρασμα:** Είναι σημαντικό αυτό το αποτέλεσμα γιατί σημαίνει ότι δεν διαψεύστηκαν οι ελπίδες τους και τα όνειρά τους για μια καλύτερη, αμεσότερη και ουσιαστικότερη επαφή των παιδιών τους με την ελληνική κουλτούρα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Στην ερώτηση για το πώς χαρακτηρίζουν την οργάνωση του προγράμματος ένα ποσοστό 62,5% των γονιών απάντησε ότι ήταν άριστη και ένα ποσοστό 37,5% ότι ήταν πολύ καλή.

**Συμπέρασμα:** Θεωρώντας τους γονείς των παιδιών καλούς κριτές και αξιολογητές του προγράμματος με δεδομένο ότι ενδιαφέρονται για το καλό των παιδιών τους, (στηριζόμενοι και στις γνώμες των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα,) μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα από άποψη οργάνωσης λειτούργησε πάρα πολύ καλά. Οι γονείς αναφέρουν ότι η επαφή που είχαν με το προσωπικό του προγράμματος ήταν σε ποσοστό 75% άριστη και σε ένα ποσοστό 25% πολύ καλή. Επίσης, ότι ο χώρος διεξαγωγής του προγράμματος ήταν (σε ποσοστό 87,5%) άριστος και σε ποσοστό 12,5% πολύ καλός.

Ένα ποσοστό 75% συμφωνεί ότι η επάρκεια των μέσων διδασκαλίας ήταν άριστη και το 25% ότι ήταν πολύ καλή. Επιπλέον, απάντησαν σε ποσοστό 62,5% ότι η ποιότητα του διανεμηθέντος υλικού και το περιεχόμενό του ήταν άριστα και ένα ποσοστό 37,5% ότι ήταν πολύ καλά. Χαρακτηριστικά κάποιο παιδί είπε: «Μαθαίνουμε γρήγορα. Στην αρχή δεν νομίζαμε ότι θα μαθαίναμε τόσο γρήγορα.»

**Συμπέρασμα:** Το πρόγραμμα λειτούργησε με επιτυχία και αυτό σχετίζεται τόσο με τα εσωτερικά δομικά στοιχεία του, όσο και με τη σωστή συνεργασία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτό.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι ένα ποσοστό 50% των γονιών θεωρούν ότι η διάρκεια του προγράμματος ήταν μεγάλη και ένα ποσοστό 50% ότι ήταν μικρή.

Ένα παιδί είπε σχετικά με αυτό: «Θα θέλαμε περισσότερο χρόνο, αν γινόταν και μετά το σχολείο».

**Συμπέρασμα:** Ικανοποιητική θεωρείται από πολλούς γονείς η διάρκεια του προγράμματος ενώ από ορισμένους μικρή. Αυτό το στοιχείο ίσως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μια μελλοντική εφαρμογή του ίδιου προγράμματος και να αυξηθεί χρονικά ο χρόνος διάρκειας του.

Στην ερώτηση για το ποιος είναι ο κύριος ή οι κύριοι λόγοι συμμετοχής των παιδιών στο πρόγραμμα πολλοί γονείς ανέφεραν περισσότερους από έναν λόγους. Ποσοστό 75% απάντησε ότι οι κύριοι λόγοι είναι η εμπάθουση στην ελληνική κουλτούρα και στον πολιτισμό καθώς και η βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

**Συμπέρασμα:** Όπως προκύπτει από την ανάλυσή μας οι γονείς των παιδιών ήθελαν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, τόσο για να εμπάθουν στην ελληνική κουλτούρα όσο και για να μπορέσουν να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.

Στην τελευταία ερώτηση για τυχόν προβλήματα που μπορεί να προέκυψαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δεν είχαν κάτι να αναφέρουν. Οι αναφορές τους ήταν σύντομες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Κανένα πρόβλημα», «Όλα εντάξει, πολύ καλά οργανωμένο», «Είμαστε ευχαριστημένοι γιατί τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον και έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον», «Αυτός ο χρόνος ήταν πολύ καλός».

## 5. ΑΝΑΛΥΣΗ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θεωρούν ότι το πρόγραμμα *Μουσική Οδύσσεια* ήταν πολύ καλά οργανωμένο και ότι διέθετε πληρότητα σε σχέση με τα επιμέρους στοιχεία του (επάρκεια, καταλληλότητα, ποιότητα κ.ά.).
2. Από άποψη λειτουργικότητας όλοι συμφωνούν ότι ήταν καλή, αλλά ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν μελλοντικά κάποια σημεία του, που θα επιτρέψουν να εφαρμοστεί με πολύ θετικά αποτελέσματα.
3. Ουσιαστικό και αμείωτο παρουσιάζεται, μέσα από την έρευνα, το ενδιαφέρον, η συμμετοχή και η ανταπόκριση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.
4. Σύμφωνα με την ομόφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών επιτεύχθηκε ο βασικός σκοπός του προγράμματος, που ήταν η εκμάθηση και εμπάθουση στην ελληνική γλώσσα, στην ελληνική κουλτούρα και στον πολιτισμό.
5. Τέλος, σύμφωνα με τη γενική άποψη, η μουσική και το τραγούδι αποτελούν δύο υπέροχους και ευχάριστους τρόπους εκμάθησης της ελληνικής και δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει συναισθήματα και να προσεγγίσει την κουλτούρα με ιδιαίτερο και λειτουργικό τρόπο.

## 6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τις χρήσιμες συμβουλές όσων συμμετείχαν στο πρόγραμμα *Μουσική Οδύσσεια* καταλήγουμε στα εξής:

Κρίνεται απαραίτητη η συνεννόηση των εκπαιδευτικών με τους μουσικούς, πριν καταρτίσουν πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσας έτσι ώστε, αφού γίνει πρώτα γνωστή η πολιτιστική σύνθεση της εκπαιδευόμενης ομάδας και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, να επιλεγούν τα τραγούδια και τα μουσικά θέματα, να κατανεμηθούν οι ώρες των μουσικών μαθημάτων και με αυτόν τον τρόπο να υποβοηθηθεί η φωνητική κατανόηση.

Για την καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος απαιτούνται περισσότερες διδακτικές ώρες, όχι σε ημερήσια, αλλά σε μηνιαία βάση. Το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε για παράδειγμα να είναι είτε τετραμηνιαίο, είτε να έχει διάρκεια 400 ώρες κατανεμημένες στο σύνολο της σχολικής χρονιάς. Το τελευταίο δίμηνο θα μπορούσε να περιλαμβάνει και συμμετοχή των γονιών για να μπορέσουμε να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Επέκταση του προγράμματος σε ένα μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών και διαμόρφωση ειδικού τμήματος για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από ειδικούς εκπαιδευτές.

Όλη η διδακτέα ύλη να γίνει σε μορφή μικρού βιβλίου για την ταχύτερη εκμάθηση και τη δυνατότητα μελέτης κατ' ιδίαν, κατ' οίκον. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη μια σύγχρονη προσέγγιση στην επιλογή των τραγουδιών.

Δημιουργία ξεχωριστού τμήματος για τα παιδιά που έχουν έφεση και επιθυμούν να διδαχτούν παράλληλα και κάποιο μουσικό όργανο.

Χρήση περισσότερων οπτικο - ακουστικών μέσων και τεχνολογιών για να κεντρίσουμε δημιουργικά το ενδιαφέρον των παιδιών και να κάνουμε πιο ελκυστική τη διδασκαλία μας.

## 7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους τους συντελεστές που βοήθησαν να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα (εκπαιδευτικούς, μουσικούς, γονείς, μαθητές κ.ά.) καθώς και το Δημοτικό Συμβούλιο του Δήμου Φυλής, του οποίου η συμβολή ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Bloom, B. (1986). *Ταξινόμια των διδακτικών στόχων*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Βερτσέτης, Α. (1997). *Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Colombo, E., (2004). *Le società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Δανασσίης, Α. (1991). *Μάθηση και ανάπτυξη*. τ. Γ'. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.
- De Beni και Moè. (2000). *Motivazione e Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Ferracuti, M. (1998). *Pedagogia per Educare*. Padova: CLEUP.
- Gennari, M. (2006). *Didattica Generale*. Bompiani.
- Κάτσικας, Καββαδίας, και Θεριανός (2007). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Προμπονάς, Ι. (1989). *Τα ομηρικά έπη και το Νεοελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*. Αθήνα.
- Segal, Dasen, Berry, και Poortinga (1993). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D.W. (2003). *Διαδικασίες Ωρίμανσης και Διεγκλοντικό Περιβάλλον* (Μτφ.Θ.Χατζόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



# ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

## Ναυσικά Τσιμά

Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Περίληψη

Η ελληνική γλώσσα σε σχέση με τη μουσική αδυνατεί σήμερα να παρακολουθήσει τις Ευρωπαϊκές εξελίξεις στη μουσική θεωρία και πράξη. Στη συρρίκνωσή της μέσα από τη διαρκώς αυξανόμενη, άκριτη υιοθέτηση ξένου λεξιλογίου και την άγνοια της σημασίας των ελληνικών λέξεων που έχουν απομείνει, μείζονα προβλήματα αναδεικνύονται εκ των οποίων θα επισημάνουμε ειδικά το ζήτημα της περιθωριοποίησης της μουσικής γραμματικής μεθόδου. Στην ακόλουθη εισήγηση θα αναπτύξουμε τι είναι μία γραμματική μέθοδος, τη λειτουργία της ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ως φορέας Ιδεολογίας, ενώ παράλληλα θα υποδείξουμε τη σωστή σημασία ορισμένων λέξεων που αυτή περιλαμβάνει. Θα δούμε έτσι, τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιώντας τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη, μπορούμε όχι μόνο να θέσουμε σε νέο πλαίσιο τα δικά μας εκπαιδευτικά δεδομένα, αλλά επίσης, να αντιστρέψουμε τον παθητικό ρόλο της Ελλάδας απέναντι στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Τα όσα θα εκτεθούν ακολούθως, προκύπτουν από τη μελέτη ελληνόγλωσσων τεκμηρίων μουσικού περιεχομένου του 19<sup>ου</sup> αιώνα που η ερευνήτρια συνέλλεξε και κατέγραψε υπό το Πρότυπο της Ακαδημίας Αθηνών στην υπό εκπόνηση διατριβή της, όπως επίσης σε σώμα δεδομένων το οποίο η ίδια διέκρινε και εισηγήθηκε για αυτό, το χαρακτηρισμό «μουσικές γραμματικές».

**Λέξεις κλειδιά:** Ελληνική μουσική γλώσσα, μουσική γραμματική.

### 1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΑΙΩΝΑ ΜΑΣ: ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Το μέλλον της ελληνικής γλώσσας προβληματίζει σήμερα κάθε ενεργό πολίτη που δραστηριοποιείται εντός της ελληνικής κοινωνίας καθώς, είτε στην καθημερινότητα, είτε στους διάφορους επιστημονικούς κύκλους είναι κοινή η διαπίστωση περί φτωχοποίησής της. Οφείλουμε δε ήδη από αυτές τις πρώτες γραμμές να τονίσουμε ότι η φροντίδα για μία υπογλώσσα – όπως ονομάζονται στην επιστήμη της Ορολογίας οι γλώσσες των επιμέρους επιστημονικών πεδίων (Κατσογιάννου και

Ευθυμίου, 2004) – σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ενός είδους έργο αποκλειστικής χρήσης και εσωτερικής κατανάλωσης, πλήρως αποκομμένη από την καθημερινή μας γλώσσα. Υφίσταται σε κάθε περίπτωση σχέση αλληλεξάρτησης διότι το πρόβλημα της φτωχοποίησης ξεκινά από αυτήν την δεύτερη· δε χρειάζεται εδώ να αναφερθούμε εκτενώς στη γενική του μορφή (γνωρίζουμε π.χ. όλοι σήμερα για τα περιβόητα Greeklish).<sup>45</sup> Επέκεινα το παρατηρούμε στις υπογλώσσες όπου σε δεύτερη φάση μεταφέρεται· εκεί μάλιστα, εκδιπλώνεται σε πιο οξεία μορφή, διότι αντίστροφα η εκάστοτε ειδική γλώσσα δε μπορεί να ανατρέξει και να καλύψει τα κενά της στην κοινή, η οποία ως πηγή λεξιλογικού πλούτου στερεοεί. Η έγνοια λοιπόν για κάθε μία υπογλώσσα δεν εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες της κάθε ομάδας ειδικών που τη χρησιμοποιούν, αλλά πολύ περισσότερο, μπορεί σε κάθε περίπτωση να ενεργοποιήσει εκ νέου λησμονημένες μνήμες της κοινής γλώσσας και να τη γονιμοποιήσει με επωφελή τρόπο για την κοινωνία στο σύνολό της – στην οποία ούτως ή άλλως και οι όποιοι ειδήμονες διάγουν το βίο τους.

Συγκεκριμενοποιώντας το ζήτημα που εξετάζουμε εδώ σε σχέση με τη μουσική γλώσσα, μπορούμε να εντοπίσουμε τους εξής δύο βασικούς άξονες:

Υφίσταται κατ' αρχάς η τάση για μία άκριτη υιοθέτηση λέξεων από ξένες γλώσσες π.χ., η λ. «νότα». Η τάση αυτή ενισχύεται από την μεγάλη ταχύτητα και τον υψηλό όγκο των μουσικών εξελίξεων στην Ευρώπη, είτε σε επίπεδο παραγωγής είτε σε επίπεδο διάθεσης των πολιτισμικών προϊόντων (λόγω κυρίως των σύγχρονων τεχνολογικών ανακαλύψεων και εφαρμογών, όπως π.χ. το διαδίκτυο). Το πρόβλημα χρονίζει, καθώς η αφετηρία του μπορεί να εντοπιστεί στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Βλάχος, 1888). Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι δεν αναφερόμαστε μόνο σε μία λεξιπενία και συνακόλουθα σε λεκτικό μιμητισμό που αφορά μόνο τα νέα πεδία της συνθετικής δραστηριότητας και των όποιων εξελίξεων στη Μουσικολογία, αλλά και το ελάχιστο λεξιλόγιο συνεννόησης, π.χ. αυτό που αφορά τα μουσικά όργανα.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

<sup>45</sup> Στην πραγματικότητα δεν είναι καινούργιο φαινόμενο, αλλά στην εποχή μας έχουν τέτοια διάδοση που τείνουν στους χώρους κοινωνικής δικτύωσης να αντικαταστήσουν πλήρως την ελληνική γλώσσα. Χρειάζεται να πραγματοποιηθεί εδώ αναφορά στο όνομα του μουσικολόγου Κώστα Καρδάμη, ο οποίος με πληροφόρησε σχετικά, από στοιχεία της προσωπικής του έρευνας σε κείμενα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου διαπίστωσε ότι τα Greeklish χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στα κείμενα νομικού περιεχομένου της εποχής εκείνης· με τον τρόπο αυτό καταγράφονταν λέξεις 'άκομψες' ή/ και υβριστικές στα πρακτικά και στις δικογραφίες π.χ., όταν κάποιος ύβριζε κάποιον άλλο, η καθ' αυτή λέξη σημειωνόταν στο χαρτί με Greeklish. Είναι μάλλον κομμοτραγικό να διαπιστώνει κανείς το πόσο άλλαξαν έκτοτε τα πράγματα και προς ποια κατεύθυνση.

Διόλου ήσσονος σημασίας είναι το γεγονός ότι έχουμε σε μεγάλο βαθμό (αν όχι πλήρως) άγνοια περί του εναπομείναντος ελληνικού μουσικού λεξιλογίου: άλλοτε θεωρούμε ότι χρησιμοποιούμε μεταφράσεις ξενόγλωσσων όρων, όπως π.χ. συμβαίνει με τα επίθετα «μείζων» και «ελάσσων» (δήθεν, από τα ιταλικά “maggiore” και “minore”) άλλοτε αντιλαμβανόμαστε μιν ότι είναι ελληνικές, αλλά δεν γνωρίζουμε τη σημασία τους, όπως π.χ. συμβαίνει με τη λ. «τόνος».

Θα χρειαζόμαστε πολλή μελάνη για να περιγράψουμε τις καταστρεπτικές συνέπειες των ανωτέρω πρακτικών. Η κυριότερη εξ αυτών είναι σαφέστατα η αδυναμία άσκησης πολιτισμικής πολιτικής ως προς δύο κατευθύνσεις δηλαδή, είτε προς το εσωτερικό, είτε ως προς την Ευρώπη. Επιγραμματικά ας αναφερθούν τα εξής:

Σε εσωτερικό επίπεδο, η μουσική εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει έντονα φαινόμενα εκφυλισμού: ο μαθητής αντί να αποκομίζει γνώσεις, επιβαρύνεται με πλεοναστικές και ανελαστικές πληροφορίες, αντενεργές ως προς κάθε είδους εξελικτική τους δυναμική. Παρά το γεγονός ότι διαθέτουμε πλέον κύκλους μουσικών σπουδών, αυτοί λειτουργούν μονοδιάστατα, καθώς η εκπαίδευση έχει θέση ως αυτοσκοπό την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης, δίχως ταυτόχρονα την εις βάθος επεξεργασία των δεδομένων του αντικειμένου διδασκαλίας. Χρησιμοποιούμε κατ’ επέκταση εκπαιδευτικά εργαλεία τα οποία δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό όργανο των μαθητών που διδάσκονται τη μουσική στην ελληνική γλώσσα, απλώς εφαρμόζονται χάριν μίας αόριστης, de facto χρήσης τους δίχως καμία επίγνωση των μηχανισμών λειτουργίας τους.

Σε πιο ευρύ επίπεδο παρατηρούμε αδυναμία άρθρωσης ελληνικών επιστημονικών θέσεων απέναντι στις Ευρωπαϊκές εξελίξεις, τις οποίες μόλις μετά βίας μπορούμε να παρακολουθήσουμε. Κάθε προσπάθεια μεταφοράς τους στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό καθυστερεί λόγω δυσκολίας τη μετάφραση. Η ελληνική μουσικολογική γλώσσα οδηγείται σε λεξιπενία και απομόνωση, που εν τέλει απομονώνει σε περιφερειακό ρόλο την Ελλάδα και το ανθρώπινο δυναμικό της.

Το ζήτημα της ελληνικής μουσικής γλώσσας είναι εξαιρετικά ευρύ και δε θα μπορούσαμε να το εξαντλήσουμε εδώ. Γι’ αυτό το λόγο επιλέχθηκε μία μόνο ομάδα όρων, τους περί την έννοια «μουσικά στοιχεία», από την οποία θα αντλήσουμε τα παραδείγματά μας. Η επιλογή είναι για ευνόητους λόγους δειγματοληπτική και αφορά τις περιπτώσεις εκείνες οι οποίες παρουσιάζουν τις συχνότερες παρανοήσεις από στατιστική άποψη. Παράλληλα θα εκτεθεί ο τρόπος που ανέκαθεν στο Δυτικό κόσμο η γνώση περί των όποιων στοιχείων (κι’ όχι απαραίτητα των μουσικών αποκλειστικά) αποκτά δομή σύμφωνα με το πρότυπο της «γραμματικής» –μία ακόμη ελληνική λέξη αποσχισμένη από την ουσία της σημασίας της.

## 2. Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Η λ. «γραμματική» είναι στην πραγματικότητα ένα ουσιαστικοποιημένο επίθετο· προέρχεται δε από την

έκφραση «γραμματική μέθοδος» και το ουσιάδες που χρήζει ερμηνείας εδώ είναι στην πραγματικότητα η λ. «μέθοδος». Απλώς, την αποκαλούμε ακόμη γραμματική ως κατάλοιπο, επειδή είναι παιδί του Ορθού Λόγου της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφικής σκέψης (Robins, 1989). Εκείνη την εποχή είχε πράγματι χρησιμοποιηθεί για τα γράμματα – εξ’ ου και η λέξη – όμως μη ξεχνάμε ότι στην Αρχαία Ελλάδα τα γράμματα χρησιμοποιούνταν ως σημάδια πολλών στοιχείων, όχι μόνο των γλωσσικών, π.χ. οι φθόγγοι της μουσικής σημειώνονταν με γράμματα επίσης.

Ας μην τρομάζει κανείς με τη φρασεολογία: όλοι έχουμε κρατήσει στα χέρια μας κάποιο τέτοιου είδους βιβλίο κι’ όχι απαραίτητα επειδή έχουμε διδάξει ή επειδή έχουμε διδαχτεί μουσική. Θυμηθείτε τα βιβλία των παιδικών σας χρόνων, εκείνα π.χ. από τα οποία διδαχθήκαμε να αναγνωρίζουμε τα ζώα: κάθε σελίδα η εικόνα ενός ζώου, από πάνω η ονομασία του, ως βάθος της εικόνας το φυσικό του περιβάλλον και πολύ πιθανόν, αν πατούσαμε την εικόνα του ζώου, ακουγόταν και ο χαρακτηριστικός του ήχος. Αυτό ακριβώς είναι μία γραμματική στην πιο απλοϊκή μορφή της. Πρόκειται λοιπόν για ένα τρόπο διαχείρισης της κατά τα λοιπά απειρομορφής πραγματικότητας που μας περιβάλλει: η εμπειρία μας, καθίσταται δια της ταξινομίας γνώση και σταδιακά οικοδομούμε τον κόσμο των γνώσεών μας στην πληρότητα (ως βάθος και πλάτος) που ο καθένας θα τον σχηματοποιήσει.

Οι μουσικές αντίστοιχα γραμματικές είναι εκείνα τα βιβλία από τα οποία διδασκόμαστε τα φθογόσημα και ακολούθως τα περισσότερα σημεία του ευρωπαϊκού σημειογραφικού συστήματος (εφόσον διδασκόμαστε την ευρωπαϊκή τεχνική, διότι αντιστοίχως υπάρχουν κα. τεχνικές, όπως αυτή του βυζαντινού μας μέλους) τις κλίμακες, κοκ., ό, τι δηλαδή λέμε σήμερα τα ‘εκ των ων ουκ άνευ’ της μουσικής γνώσης. Δεν απευθύνονται μόνο σε παιδιά, αλλά γενικά σε ανθρώπους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με το αντικείμενο για το οποίο συντάσσονται (και όχι ‘συγγράφονται’, όπως θα δούμε ακολούθως).

### 2.1. Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Σε ολόκληρο τον κόσμο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να δώσουμε δομή στη γνώση μεταφέροντας ή μεταγράφοντας σε αυτή ό, τι πρωτίστως γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις μας. Πριν ωστόσο πραγματοποιηθεί αυτή η συγκεκριμένη διαδικασία ακολουθούμε ένα είδος προγλωσσικής διαλογής το οποίο ο Μισέλ Φουκώ χαρακτηρίζει «δεύτερη γλώσσα» (που σε αντίθεση με την πρώτη είναι «βέβαιη» και «καθολική») σύμφωνα με την οποία, διακρίνουμε τον χαρακτήρα των πραγμάτων (με απλά λόγια τις ομοιότητες και τις διαφορές τους) και προβαίνουμε σε ταξινομίες. (Φουκώ, 1993) Για την κατασκευή της ωστόσο προκύπτει ένα μεγάλο πρόβλημα, επειδή το παιχνίδι των ομοιοτήτων και των διαφορών είναι έργο ατελεύτητο που θα ανέβαλε επ’ αόριστον την καταγραφή. Η «Μέθοδος» ως τεχνική είναι η μία λύση σε αυτό το πρόβλημα: σύμφωνα με αυτή «...κάνουμε ολικές συγκρίσεις στο εσωτερικό εμπειρικά

συγκροτημένων ομάδων όπου ο αριθμός των ομοιοτήτων είναι έκδηλα τόσο υψηλός ώστε η απαρίθμηση των διαφορών δε θα χρειάζεται πολύ καιρό για να περατωθεί· έτσι, λίγο-λίγο η πιστοποίηση των ταυτοτήτων και των διαφορών μπορεί αν διασφαλιστεί» (ο.π., σελ.204).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ο ορισμός της γραμματικής στην Γλωσσολογία (στη Φιλολογία για την ακρίβεια, όπου προνομιακά χρησιμοποιείται σήμερα) είναι ο εξής:

«Μία περιγραφική γραμματική (σημ. υπάρχουν σαφώς κα. είδη· αυτή είναι η πιο απλή και συνήθης μορφή της όπως αναφέραμε) είναι αρχικά η συστηματική περιγραφή μίας γλώσσας (σημ. η κατασκευή μίας δεύτερης γλώσσας κατά τον Φουκώ) όπως αυτή παρατηρείται σε δείγματα ομιλίας (σημ. στις εμπειρικά συγκροτημένες ομάδες και την 'πρώτη' γλώσσα)... Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται κανείς, μία τέτοια γραμματική μπορεί να διατυπώνει δηλώσεις για τη γλώσσα στο σύνολό της». (Κρύσταλ, 2003:91).

Πέρα από τη γλώσσα καθ' αυτή, στην πραγματικότητα μία γραμματική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί οπουδήποτε υπάρχουν στοιχεία δηλαδή, για το οτιδήποτε μπορεί ο άνθρωπος να παρατηρήσει. Με τον τρόπο αυτό συγκροτούμε υποομάδες στοιχείων και διακρίνουμε κλάδους γνώσης, ως Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική, κοκ. Εντός αυτών των κλάδων με τον ίδιο τρόπο, ταξινομούμε την γνώση, ομαδοποιώντας ομοίως τα στοιχεία κάθε κλάδου. Ας μεταφέρει λοιπόν ο αναγνώστης τον ανωτέρω ορισμό στη Μουσική δίχως σε τίποτε να αλλοιώσει την ουσία του. Ιδού ένα απλό παράδειγμα για το πως λειτουργεί η μουσική γραμματική στην πράξη και γιατί είναι κατάλληλη για ανθρώπους με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με το αντικείμενο. Στο περιβάλλον μας υπάρχουν οι μουσικοί ήχοι, υπάρχει π.χ. ο φθόγγος 'Λα', ως *στοιχείο* του περιβάλλοντος. Ένα παιδί ή κάποιος που δεν έχει ακολουθήσει τη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία, το γνωρίζει από την εμπειρία του και μπορεί επίσης να το προφέρει, δίχως να παίζει ρόλο η άγνοια του, ότι πράγματι προφέρει φθόγγο, τονικού ύψους 'Λα'. Η γραμματική μετασχηματίζει την εμπειρία σε γνώση, σηματοδοτώντας αυτό το 'Λα' (εξ' ου και η λ «φθογγόσημα» δηλαδή, το *σημάδι* ή *σημείο* του φθόγγου) πάνω στο χαρτί. Καμία φορά στις μουσικές γραμματικές υπάρχει και η εικόνα ενός μουσικού οργάνου ή τμήματος αυτού –συνήθως τα πλήκτρα που παραπέμπουν πιάνο– σα να πατούσε κανείς κάποιο κουμπί και να παραγόταν ο αντίστοιχος ήχος.

Προκειμένου να οργανώσει κανείς όλα αυτά τα στοιχεία σε ένα κοινό χώρο –δηλαδή για να 'συντάξει' ακριβώς, μία γραμματική, διότι εδώ δεν έχουμε συγγραφή βιβλίου με κάποιο νέο περιεχόμενο– χρειάζεται να κάνει χρήση των λεγόμενων «υπερώνυμων». Άλλη μία έκφραση που μπορεί να τρομάξει, αλλά δεν είναι τίποτε άλλο από την τεχνική ονομασία για τη λ. «ομοιότητα» του παραθέματος του Μ. Φουκώ: επειδή η πραγματικότητα που μας περιβάλλει έχει ποικιλόμορφα στοιχεία, δεν κοιτάζουμε τη διαφορά τους, αλλά αναπιανόμαστε με ό, τι μπορούμε να βρούμε κοινό ως χαρακτηριστικό. Έτσι υπάρχουν για παράδειγμα πολλών ειδών διαστήματα, όμως σε κάθε περίπτωση μιλάμε για αποστάσεις· η λ. «διάστημα» είναι δάνειο από

την ελληνική γλώσσα της Φυσικής και σημαίνει ακριβώς «απόσταση» ξεκινώντας από ένα φθόγγο προς κάποιον άλλο· κάθε διάφορη μορφή διαστήματος, περιλαμβάνεται εν δυνάμει στη λέξη αυτή.

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, ένα υπερόνυμο οφείλει να εκπληρώνει την απαίτηση για σαφήνεια (τη «βεβαιότητα» και «καθολικότητα» που είδαμε προηγουμένως) και ως προς τούτο χρησιμοποιούνται όροι που μπορούν να ερμηνευτούν μονοσήμαντα. Λέμε π.χ. «κλίμακα» που θα πει 'συνεχής (διαστηματική) διαδοχή' ασχέτως είδους και ασχέτως κίνησης επί το οξύ είτε επί το βαρύ· συνεπώς, όπως είδαμε και με τη λ. «διάστημα», όλων των ειδών οι διαδοχές μπορούν εν δυνάμει να σημειωθούν από αυτόν τον όρο. Ομοίως στις γραμματικές της γλώσσας.. Λέμε π.χ. «ουσιαστικό» δηλαδή 'αυτό που έχει ουσία (υπόσταση)'· συνεπώς, το οτιδήποτε έχει υπόσταση μπορεί εν δυνάμει να σημειωθεί από αυτόν τον όρο, κοκ. Τα παραδείγματα είναι σε κάθε περίπτωση ανεξάντλητα.

## 2.2. Η γραμματική ως φορέας Ιδεολογίας.

### 2.2.1. Οι απαρχές

Η πρώτη ελληνική μουσική γραμματική στο νέο ελληνικό κράτος, δε συντάχθηκε από ένα μουσικό, αλλά από έναν νομομαθή, έφερε δε ακριβώς αυτόν το τίτλο: πρόκειται για τη *Συνοπτική Γραμματική...* του Ν. Φλογαίτη, η οποία εκδόθηκε από το Εθνικό Τυπογραφείο το 1830· τη συνοδεύει επεξηγηματικά ο τίτλος (*είτε*) *Στοιχειώδεις αρχές της Μουσικής μετά προσαρμογής στην Κιθάρα*. Τότε επρόκειτο για ένα γεγονός πολύ μεγάλης σημασίας αφενός ως ένα καθ' όλα κρατικό εγχείρημα, αφετέρου εξαιτίας της χρονιάς έκδοσής του, εντός μίας πολύ δύσκολης για τη βιωσιμότητα του ελληνικού κράτους εποχής, της μεταβατικής καποδιστριακής περιόδου.

Το τεκμήριο αυτό έμεινε για πολλά χρόνια παραγκωνισμένο, καθώς θεωρήθηκε λανθασμένα ότι είναι αποκλειστικός φορέας κάποιων ευρωπαϊκών μουσικών αντιλήψεων, μόνο και μόνο επειδή χρησιμοποιεί την εικόνα του ευρωπαϊκού συστήματος σημειογραφίας. Η μουσικολογική έρευνα το έχει πλέον αποκαταστήσει αναγνωρίζοντας σε αυτό το πρώτο δείγμα μίας νέας ελληνικής μουσικοθεωρητικής και μουσικοπαιδαγωγικής σκέψης (Τσιμά, 2011).

Μπόρεσε να εκπληρώσει αυτές τις απαιτήσεις επειδή ακριβώς λειτουργεί ως μουσική γραμματική· έτσι στην πράξη συνδυάζει την εκκλησιαστική μας τεχνική η οποία ήταν ήδη οικεία στο ελληνικό στοιχείο στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τη 'νέα' τότε ευρωπαϊκή. Για να εναγκαλιστεί την ποικιλομορφία και τις διαφορές που προκύπτουν από τις δύο αυτές κατά τα λοιπά ετερόκλητες τεχνικές, χρησιμοποιεί ακριβώς τα υπερόνυμα. Επιστρέφουμε για παράδειγμα στη λ. «κλίμακα», την οποία πράγματι χρησιμοποιεί και ο Ν. Φλογαίτης στη μουσική του γραμματική (ο.π., σελ.2). Στην εκκλησιαστική μας τεχνική δε χρησιμοποιούμε κλίμακες όπως στην ευρωπαϊκή, αλλά συνδυασμούς τετραχόρδων τους οποίους ονομάζουμε «ήχους»· τους εφαρμόζουμε στη συνέχεια στο λεγόμενο πρότυπο της

φυσικής διαδοχής και αναλόγως επιφέρουμε στη διαδοχή του συγκεκριμένου προτύπου τροποποιήσεις. Δεν ισχύει φυσικά το ίδιο στην ευρωπαϊκή τεχνική όπου κάθε φθόγγος (είτε φυσικός, είτε με σημείο αλλοίωσης) είναι ο ίδιος αφετηρία έλλογης διαδοχής· με αρχή τον εκάστοτε φθόγγο, σχηματίζουμε ενιαίες διαδοχές 7+1 Φθόγγων, που τις ονομάζουμε «κλίμακες» –τις θεωρούμε δε όλες εξίσου φυσικές και πρότυπο. Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι διαφορές τους· έχουν ωστόσο και μία ομοιότητα: και στις δύο περιπτώσεις μιλάμε για συνεχή και όχι διαστηματική διαδοχή.

Να λοιπόν, πως πολύ εύκολα σχηματίζεται ένα υπερώνυμο. Κατ' αρχάς απονευρώνεται τη λ. «ήχος», η οποία χρησιμοποιείται στη *Συνοπτική Γραμματική...* για να ονοματίσει τον φθόγγο υπό φυσικομαθηματικούς όρους, ως αυτό που παράγεται από τις ταλαντώσεις του ηχητικού σώματος. Μας απομένει η λ. «κλίμακα», όχι από την ευρωπαϊκή τεχνική, αλλά από την αρχ. ελλ. λ. «κλίμαξ», η οποία προέρχεται από το ρήμα «κλίνω» δηλαδή, 'στρέφω προς μία κατεύθυνση'. Συνεπώς, έχοντας ξεκινήσει από ένα φθόγγο, είτε φτιάχνουμε την ευρωπαϊκή κλίμακα, είτε τον εκκλησιαστικό ήχο προσανατολιζόμαστε προς μία κατεύθυνση και βαθμηδόν την καλύπτουμε· η λ. «κλίμακα» παρουσιάζεται επέκεινα με δύο εκδοχές: ως «Κλίμακα», με το πρώτο της γράμμα κεφαλαίο, για το υπερώνυμο (η 'διαστηματική διαδοχή' γενικά) και ως «κλίμακα» για τις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες ειδικότερα, ώστε να δηλώσει τον τύπο της κατεύθυνσης (όπως στη γλώσσα λέμε «κλίση» την ίδια διαδικασία, που κρατάμε ίδιο το θέμα της λέξης και τη 'στρέφουμε' αλλάζοντας την κατάληξη). Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο Ν. Φλογαίτης, όλα του τα υπερώνυμα, επίσης τα υποδεικνύει με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο, μία μαρτυρία ότι γνώριζε πολύ καλά τι είδους εργαλείο χρησιμοποιεί. Αφού δεν υπάρχουν πια οι κανόνες ούτε της μίας τεχνικής, ούτε της άλλης, ο τρόπος που θα κινηθούμε (οι επιμέρους τύποι κλίσης δηλαδή, οι δύο τύποι κλιμάκων) είναι πεδίο που μένει ανοιχτό για να οριστεί εκ νέου κι' έρχονται να το ορίσουν οι κανόνες της φυσικής και των μαθηματικών.

Η επιλογή των υπερωνυμίων δεν είναι τόσο αθώα όσο δείχνει, μήτε εδώ έχουμε αντικατάσταση κάποιας εγχώριας τεχνικής από κάποια ευρωπαϊκή (τεχνικές οι οποίες ούτως ή άλλως, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν ήταν τόσο σταθεροποιημένες τότε, όπως τις γνωρίζουμε σήμερα). Το 'νέο' στοιχείο το οποίο προσπάθησε να εισάγει ο Ν. Φλογαίτης υπήρξε το ιδανικό περί ελευθερίας του ανθρώπου, όπως διατυπώθηκε στο πλαίσιο της Γαλλικής Επανάστασης και στα καθ' ημάς με τον ιδιαίτερο τρόπο της Ελληνικής Επανάστασης, μόλις λίγα χρόνια πιο πριν. Η ανεξαρτησία του φθόγγου από τον κλοιό του παλαιότερου δις διαπασών, συμπίπτει ιδεολογικά με την ανεξαρτησία του ανθρώπου από το παλιό καθεστώς της δουλείας· ανεξάρτητος πλέον, θα προσδιόριζε εκ νέου τη θέση του σε ένα καινούργιο τρόπο οργάνωσης, την κοινωνία, όπως αντίστοιχα ο φθόγγος αναλαμβάνει πλέον καθήκοντα εντός ενός περιβάλλοντος το οποίο έχει οικοδομήσει η λογική του ανθρώπου.

Η ταύτιση της έννοιας της τονικότητας με την έννοια της ελευθερίας (ανάμεσα στην ασυδοσία και δουλεία) ήταν ο κατεξοχήν λόγος, που ένας νομομαθής όπως αναφέρθηκε κλήθηκε για να εκπληρώσει αυτό το έργο κι' όχι ένας μουσικός (αν και ο Ν. Φλογαίτης γνώριζε βιολί, η ιδιότητα του δασκάλου της μουσικής δε συμπεριλαμβάνεται καθόλου στις αρμοδιότητες του). Το πολύ ενδιαφέρον είναι ότι ο ίδιος, λόγω ιδιότητας και επειδή ακριβώς αυτή ήταν η σκοπιμότητα του όλου εγχειρήματος, ακολούθησε για τη διάταξη των θεμάτων εντός της γραμματικής του το πρότυπο της Ρητορικής για τη σύνταξη ρητορικών λόγων (Lanham, 1991) και προβλέπει διάταξη των επιχειρημάτων εις επίρρωση ενός ισχυρισμού, κατά το ήθος, το πάθος και το λόγο (τη λογική): η αρχή του Προλόγου του είναι αφιερωμένη στο ήθος και αποδεικνύει ότι η διδασκαλία της Μουσικής δεν είναι αντίθετη προς τα χρηστά ήθη της εποχής του· ακολουθεί το δεύτερο μέρος του Προλόγου, όπου αποδεικνύει ότι το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας είναι εξελιγμένη εκδοχή του αρχαίου ελληνικού· συνεπώς, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις της εποχής για άμεση σύνδεση νεότερης Ελλάδας και Αρχαίας, μας αρμόζει· τέλος, ακολουθεί το λογικό επιχείρημα δηλαδή, το κυρίως σώμα της γραμματικής του.

Το διπλοπρόσωπο αυτό τεκμήριο ήθελε να πείσει όχι μόνο στιδήποτε λεγόταν τότε ελληνικό στοιχείο εντός των περιορισμένων ορίων της 'Ελλάδας' του 1830. Το άλλο της μισό πρόσωπο κοιτά προς την Ευρώπη και επιθυμούσε να αποδείξει ότι στην Ελλάδα αρμόζει η υποστήριξη εκ μέρους της και μία θέση εντός της αγκαλιάς της –όντας και η ίδια ένα φιλελεύθερο κράτος. Επρόκειτο δε τότε για ανάγκη στήριξης ζωτικής σημασίας, καθώς η Επανάσταση είχε λήξει μετά από δύο εμφύλιους πολέμους, αφήνοντας πίσω της ένα Κράτος ημιθανές και ημιανεξάρτητο.

### 2.2.2. Οι κατοπινές εξελίξεις ως τις ημέρες μας και η έκπτωση της γραμματικής μεθόδου

Από εκείνη την πρώτη μας μουσική γραμματική μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ακόμη τέσσερεις μουσικές γραμματικές υλοποιήθηκαν ως εκδόσεις. Σε τίποτε ωστόσο κανένα από τα μεταγενέστερα τεκμήρια μας δε μπορεί να συγκριθεί με εκείνο το πρώτο, το οποίο είναι μοναδικό στο είδος του.

Από τη μία πλευρά η γνώση του εργαλείου της γραμματικής μεθόδου αρχίζει σταδιακά να φθίνει· φτάνει σε σημείο που να χάνει την αίγλη της και την αποτελεσματικότητά της, καταντώντας να σημαίνει είτε τη μηχανική και εν πολλοίς στείρα γνώση κάποιου τομέα του επιστητού, είτε τις γνώσεις που απλώς είναι πολύ χαμηλού επιπέδου («στοιχειώδεις» που με την πάροδο του χρόνου θα πει 'άνευ ιδιαίτερης αξίας'). Πολύ περισσότερο στις ημέρες μας, παράλληλα με «την ψυχαναγκαστική τάση να αποδίδουμε στο παιδί όλα τα προτερήματα» (Φρόνιτ, 2012), το εργαλείο της μουσικής γραμματικής έχει τελειώς ευτελιστεί ως βιβλίο 'για μικρά παιδάκια' (ένας τομέας στον οποίον όσοι επιδιώκουν πλούσια συγγραφική παραγωγή, δραστηριοποιούνται κατά κόρον).

Από την άλλη πλευρά αρχίζει όπως αναφέραμε σταδιακά η υιοθέτηση ξένων λέξεων. Η τακτική των λεκτικών δανείων δεν έχει τίποτε το μεμπτό καθ' αυτή. Για να είμαστε ακριβείς, αντάμα με τους νεολογισμούς (ως άλλη σημασία σε λέξεις που ήδη υπάρχουν ή/ και δημιουργία νέων), αποτελεί έναν εκ των βασικών διαύλων ανανέωσης στη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας: έτσι, σήμερα χρησιμοποιούμε πολλές «ξένες» λέξεις δίχως να αμφιβάλουμε για την ταυτότητα της γλώσσας μας π.χ. η λ. «Παράδεισος» που είναι περσική. Ήδη από τις πρώτες γραμμές αυτού του κειμένου αναφέραμε ότι το πρόβλημα αφορά την άκριτη υιοθέτηση, που σημαίνει τριών λογίων πρακτικές:

Χρησιμοποιούμε ξένες λέξεις ενώ ήδη υφίστανται ελληνικές, οι οποίες είναι επαρκείς π.χ., σύμφωνα με τη μόδα του καιρού μας, σε τίποτε δε δικαιολογείται η υποκατάσταση της ελληνικής λέξης «διαδικασία» από τη λ. “process”.

Χρησιμοποιούμε απευθείας την ξένη λέξη, δίχως να έχουμε εξαντλήσει τη θαυμαστή δυνατότητα λεξιπλασίας που εμπεριέχεται στην ελληνική γλώσσα, όχι φυσικά κατά το δοκούν, αλλά αυτή που μπορεί να θεμελιωθεί από την επιστημονική έρευνα.

Χρησιμοποιούμε τις ξένες λέξεις δίχως κανένα κόπο να κατανοήσουμε τη σημασία τους, απλώς και μόνο επειδή λίγο-πολύ, τα πράγματα έτσι συνήθως ονομάζονται.

Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα όταν και ξεκινά αυτή η διαδικασία, αντάμα με το μύθο της οικονομικά αδύναμης χώρας (της «Ψαροκόσταινας» όπως χαρακτηριστικά λέγεται) ο μύθος της πολιτισμικά αδύναμης χώρας χτίζεται εξίσου. Η Ελλάδα της εποχής εκείνης, αντίθετα με την εποχή του Ν. Φλογαίτη, θα δει στην Ευρώπη και στις μουσικές της εξελίξεις ένα εργαλείο εσωτερικού εκβαρβαρισμού, όχι πλέον ένα γόνιμο τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ Ελλάδας και Ευρώπης, στον οποίο η Ελλάδα θα διαδραμάτιζε εξίσου σημαντικό ρόλο (Δούκας, 1892). Πόσο καιρό ακόμη είμαστε άραγε διατεθειμένοι, ειδικά ενώ διαθέτουμε τα μέσα της σύγχρονης επιστήμης, να συντηρούμε αυτόν τον καθ' όλα ανυπόστατο μύθο; Και πού βρίσκει στήριγμα η καθ' όλα επίσης ανυπόστατη αντίληψη ότι επειδή υφίσταται κάποιο πρόβλημα, είμαστε εις αει υποχρεωμένοι να το βιώνουμε;

### 3. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΜΙΑΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ.

Πριν αρκετά χρόνια είδε το φως της έκδοσης ένα ανεκτίμητο εγχειρίδιο για την ελληνική γλώσσα, η *Νεοελληνική Γραμματική* (πολυάριθμες εκδόσεις έως την πιο σύγχρονη μας, αυτή του 2005) γνωστή και ως ‘Γραμματική Τριανταφυλλίδη’ από το όνομα του κύριου συντελεστή της. Από το 1941 έως σήμερα παραμένει η κατεξοχήν γραμματική της ελληνικής γλώσσας, ως ένα επιστημονικό εγχειρίδιο σταθμός για τα δικά του δεδομένα, που ταυτόχρονα καλύπτει τις απαιτήσεις ενός αναγνωστικού κοινού με ευρεία ενδιαφέροντα και αναζητήσεις. Σε σχέση με τη μουσική ένα τέτοιο εργαλείο δυστυχώς ακόμη αναμένει τη σύνταξή του. Πολλές παρατηρήσεις θα είχαμε να κάνουμε για αυτή

αλλά επιλέξαμε να επισημάνουμε ειδικότερα δύο, αναφορικά με τα θέματα τα οποία θίξαμε σε αυτές τις γραμμές.

### 3.1 Ο ρόλος και οι δυνατότητες της νέας ελληνική γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα είναι εξαιρετικά πλούσια και με έναν εκπληκτικό μηχανισμό ανανέωσης. Μπορεί πράγματι σήμερα να παρατηρείται μία ιδιότυπη αλαλία, σύμφωνα προς την οποία μιλάμε μεν, αλλά δεν καταλαβαίνουμε τι λέμε (ακόμη χειρότερα, νομίζουμε ότι καταλαβαίνουμε) όμως αυτό είναι πρόβλημα της κώφωσής μας και όχι το γλωσσικού οργάνου. Μία καλή αρχή για να λυθεί αυτό το πρόβλημα θα ήταν στη σύνταξη της μουσικής γραμματικής την οποία αναφέραμε, να περιθάλψουμε τις ελληνικές λέξεις που μας έχουν απομείνει, προσφέροντας την ικανοποιητική επιστημονικά ερμηνεία τους. Δε μπορούμε εδώ να αναφερθούμε σε κάθε μουσικό στοιχείο. Θα εξετάσουμε ωστόσο επιγραμματικά τις λέξεις που αναφέραμε ήδη από την 1<sup>η</sup> Ενότητα του παρόντος κειμένου.

Προτείνεται αντί της λ. «νότα» (που σημαίνει ταυτόχρονα τον παραγόμενο μουσικό ήχο και το σημάδι του) να χρησιμοποιούμε τις ελληνικές λέξεις «φθόγγος» και «φθογγόσημο». Η λ. «φθόγγος» στη γλώσσα σημαίνει τον έναρθρο έλλογο ήχο που σε αντίθεση με την άναρθρη κραυγή, παράγεται από το στόμα του ανθρώπου· ομοίως και στη μουσική, όπου ο έλλογος μουσικός ήχος μπορεί να είναι επίσης από κάποιο μουσικό όργανο· σημαντικό είναι ότι με αυτή η λέξη – πέρα από την ακριβειά της – μπορούμε να υποδείξουμε σε ένα παιδί την αξία του πολιτισμού, ως έργο του πολιτισμένου ανθρώπου, ομοίως όπως δια της ομιλίας διακρίνουμε εαυτόν από τα (κατά τα λοιπά συμπαθή) ζώα. Αναφέροντας ότι ο ήχος των μουσικών οργάνων, λέγεται επίσης «φθόγγος», υποδεικνύουμε ότι ο άνθρωπος με τη δύναμη της λογικής του έχει εξορθολογίσει τα εργαλεία του προς τέτοια θαυμαστή κατεύθυνση (πλην της χρηστικής αξίας των όποιων εργαλείων) ώστε να ‘μιλάνε’ κι’ αυτά, όπως ο ίδιος. Ως φθογγόσημο εννοούμε βέβαια το σημάδι αυτού.

Οι επιθετικοί προσδιορισμοί «μείζων, -α, -ον» και «ελάσσων, -α, -ον» δεν είναι διόλου δάνεια της ελληνικής γλώσσας από την όποια ξένη, αλλά το ακριβώς αντίθετο: πρόκειται για ελληνικές λέξεις που κατά κόρον έχουν τροφοδοτήσει το ξένο λεξιλόγιο. Ακόμη περισσότερο είναι συγκριτικοί βαθμοί επιθέτων· αυτό σημαίνει ότι κάπου υπάρχει κάτι το «μεγάλο» και κάτι το «μικρό». Αυτές οι δύο λέξεις είχαν συντηρηθεί στο ελληνικό λεξιλόγιο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στην εκκλησιαστική μας τεχνική (μείζων, ελάσσων και ελάχιστος είναι τα είδη του τόνου). Απλώς, με τη *Συνοπτική Γραμματική...* υπό διαδικασία παρόμοια όπως αυτή που είδαμε ανωτέρω, αλλάζουν πλέον προσανατολισμό· έτσι, ως «μείζονα» κλίμακα εννοούμε τη μεγαλύτερη που υπάρχει στη φύση (όταν η φύση ερμηνεύεται με φυσικομαθηματικούς κανόνες δηλαδή, με τους κανόνες του συγκερασμού)· ακριβέστερα θα πει ‘αυτή που τα δύο πρώτα της βήματα, καλύπτουν τη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση στο πλαίσιο του συγκερασμού’ (ως

τόνος+τόνος) σε αντίθεση με την ελάσσονα (που προχωράμε ως τόνος+ημιτόνιο) κι' έτσι διακρίνουμε τη μία κατηγορία κλιμάκων από την άλλη.

Η λ. «τόνος» προέρχεται από την ονομασία του γνωστού σε όλους σημάδι της ελληνικής γλώσσας. Έτσι ονομάστηκαν οι φθόγγοι όταν αποτελούν αρχή κλίμακας από το Ν. Φλογαΐτη (ο.π.). Η λέξη δείχνει ακριβώς τη μεγάλη δύναμη του κάθε ανεξάρτητου φθόγγου (όπως εμφαντικά, ο τόνος σε μία λέξη μας λέει που θα υψώσουμε τη φωνή μας) ωστόσο κι' αυτός με τη σειρά του δεν τίθεται αυθαίρετα αλλά προκύπτει ως λογική θέση από μελέτη των στοιχείων της γλώσσας συνολικά και της λέξης ειδικά (στη γλώσσα με τα μακρά και βραχέα, στη μουσική με τους φυσικομαθηματικούς κανόνες, που ορίζουν πόσα και ποια σημεία αλλοίωσης θα φέρει). Γι' αυτό το σύστημα συνολικά ονομάστηκε ήδη από το 1875 «διατονικό» που θα πει 'δια τόνου (φθόγγου) βαίνοντες': πηγαίνω από φθόγγο σε φθόγγο και με τον κάθε ένα ως αφετηρία σχηματίζω διαδοχή – μία πρωτόλεια και περιγραφική εκδοχή της εικόνας του πολύ μεταγενέστερου κύκλου των πεμπτών. Οι μεταγενέστεροι, καθώς η μουσική γλώσσα αποσχίζεται από την ευρύτερη φιλοσοφία των πραγμάτων, όπου χάνονται νοήματα και σημασίες, άρχισαν να θεωρούν ότι το 'δια τόνου βαίνοντες' δεν είναι σωστό, επειδή και τις ελάσσονες κλίμακες τις λέμε «διατονικές» χωρίς ωστόσο στα δύο της πρώτα βήματα να έχουμε μόνο τόνους (!).

Όλες οι ανωτέρω ερμηνείες και πολλές άλλες προέρχονται από τα τεκμήρια του 19<sup>ου</sup> αιώνα και ειδικά από το πρώτο εξ αυτών, δηλαδή, τη *Συνοπτική Γραμματική...* (Φλογαΐτης, 1830). Πολλά πράγματα σε καμία περίπτωση δε μπορούν να μεταφερθούν σήμερα και θα οδηγούσαν μάλλον σε σύγχυση –ακόμη και από εκείνο το πρώτο μας τεκμήριο του οποίου η γλώσσα είναι απόλυτα ελληνική, δίχως καμία επίδραση. Όμως έχουμε να αποκομίσουμε από τη μελέτη τους δύο σημαντικά συμπεράσματα: το πρώτο αφορά το γεγονός ότι όπως είδαμε ανωτέρω, μπορούμε να βρούμε ίχνη της σημασίας των λέξεων που μας έχουν απομείνει σήμερα ώστε εκ νέου να τους δώσουμε πνοή· το κυριότερο ωστόσο, είναι ότι μπορούμε να δούμε τις συνέπειες τις απομόνωσης της μουσικολογικής σκέψης και την απονεύρωση της διάθεσης για κατανόηση του αντικειμένου. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση θα ολοκληρώσουμε κάπου εδώ τις σκέψεις μας, παρουσιάζοντας τα οφέλη από τη σύνταξη μίας ελληνικής μουσικής γραμματικής που δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία ρητή έκφραση εκ μέρους του επιστημονικού κόσμου, του αιτήματος για ουσιαστική γνώση.

### 3.2 Αναμενόμενα οφέλη

Η έκδοση μίας ελληνικής μουσικής γραμματικής υπό επιστημονικούς όρους σύνταξης, με φροντίδα για την ελληνική γλώσσα και κατανοώντας το εργαλείο το οποίο κατασκευάζουμε, μπορεί να έχει ανεκτίμητα οφέλη για την ελληνική κοινωνία, τόσο ως προς την εσωτερική της πρόοδο, όσο επίσης συνακόλουθα στις πολιτισμικές σχέσεις της Ελλάδας με το εξωτερικό.

### 3.2.1 Η αναδιάρθρωση της ελληνικής μουσικής παιδείας

Σπουδαία βήματα έχουν γίνει από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα στην ελληνική μουσική εκπαίδευση, στην οποία δε θα δυσκολευτεί να βρει κανείς ανθρώπους επαρκείς ως προς τη διδασκαλία, που με προσωπικό κόπο επιμορφώνουν τα παιδιά. Ωστόσο από τη μία πλευρά, είναι αδιανόητο να περιμένουμε ένα συνολικό όφελος από τη μοναχική προσπάθεια κάποιων ανθρώπων, που συνήθως επωμίζονται και περισσότερα από όσα προβλέπει η ιδιότητά τους. Από την άλλη οφείλουμε να εφοδιάσουμε τον εκπαιδευτικό με τα κατάλληλα και σύγχρονα εργαλεία, όπως συμβαίνει σε κάθε μία επιστήμη (κι' ως φανταστεί ο αναγνώστης τι θα ήταν ένας μικροβιολόγος για παράδειγμα, δίχως το μικροσκόπιό του). Ως προς αυτό το ζητούμενο μία έκδοση όπως αυτή την οποία αναφερόμαστε εδώ μπορεί να συμβάλει στις εξής ενδεικτικά κατευθύνσεις:

Δημιουργία ενός βιβλίου οδηγού, που θα βοηθήσει τον έλεγχο των ανεξέλεγκτων εκτιμήσεων γύρω από ζητήματα ονοματοδοσίας (και τη δεσποτεία της προσωπικής άποψης) προβάλλοντας την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώμη. Αυτή με τη συνέχεια, μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για περαιτέρω δημιουργική έρευνα και σε άλλους τομείς της μουσικής γλώσσας. Όχι ολιγότερη θα ήταν η συμβολή αυτού του εγχειριδίου στην προστασία της συλλογικής μας μνήμης, που μεταφέρεται είτε από τις σημασίες των λέξεων, είτε ακόμη και από τη μορφή τους –καθώς την γραπτή γλώσσα την γέννησε ούτως ή άλλως η ανάγκη για ιστορική μνήμη.

Δημιουργία ενός εργαλείου που θα ανταποκρίνεται στο γλωσσικό όργανο των μαθητών οι οποίοι διδάσκονται μουσική στη χώρα μας. Οι λέξεις με τον τρόπο αυτό θα επιδέχονται ερμηνείας και θα ενισχύουν αντίστροφα την διάθεση ανακάλυψης του περιεχομένου τους. Προστασία από το μιμητισμό και την ξενομανία· καλλιέργεια του αισθήματος αγάπης για την ελληνική γλώσσα (που δεν απέχει εν τέλει από την εκτίμηση της ίδιας της Ελλάδας άσχετα από το αν είναι η χώρα γέννησης ενός ανθρώπου ή όχι.). Αντίστροφα ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που θα ανταποκρίνεται στο γλωσσικό όργανο του εκπαιδευτικού, ώστε πρωτίστως ο ίδιος να κατανοεί το περιεχόμενο του αντικειμένου διδασκαλίας του.

Διεύρυνση των οριζόντων της διαθεματικότητας που προς το παρόν περιορίζεται στους κοινούς θεματικά τόπους από περιγραφική και όχι λειτουργική άποψη. Θα μπορούσαμε έτσι να εγκαταστήσουμε νέες σχέσεις μεταξύ της μουσικής και των ολιγότερο ίσως γοητευτικών μαθημάτων, όπως π.χ. τα μαθηματικά (που χρησιμοποιούν γραμματικές επίσης) ώστε να αναδείξουμε τον ουσιαστικό ρόλο του μαθήματος της μουσικής σε σχέση με ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Επανασύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φιλοσοφία και το όραμα για τη δημιουργία πολιτών. Απώτερος σκοπός της μουσικής παιδείας τίθεται πλέον όχι μόνο η επάρκεια σε γνώσεις αλλά και η παροχή εφοδίων υγιούς εκκοινωνισμού.

### 3.2.2 Η χάραξη ελληνικής πολιτισμικής πολιτικής

Δεδομένων των εξελίξεων έχει τεθεί εκ νέου το ερώτημα περί ενωμένης Ευρώπης και ειδικά για χώρες όπως η Ελλάδα, τίθεται επίσης το ερώτημα περί του ρόλου τους σε αυτή. Το ερώτημα δε μπορεί να λάβει άλλη απάντηση παρά εκείνη που είχε λάβει χρόνια πριν, αλλά διατυπωμένη πλέον με περισσότερη ένταση και σαφήνεια: η Ευρώπη είναι πρωτίστως ενωμένη πολιτισμικά ως η κληρονόμος του Ορθού Λόγου της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφικής σκέψης. Το γεγονός ότι γραμματικές συντάχθηκαν σε όλη την Ευρώπη και όχι μόνο στην Ελλάδα, με τον ίδιο τρόπο και τις ίδιες προθέσεις, αποδεικνύει περίτρανα την αλήθεια του ανωτέρω ισχυρισμού. Η δε ύπαρξη ενός τεκμηρίου, όπως η *Συνοπτική Γραμματική...* αποδεικνύει ότι η Ελλάδα αν κατανοήσει τα εφόδια της, σε τίποτε δεν υπολείπεται προκειμένου να διαδραματίσει ως προς αυτή την απαίτηση καίριο ρόλο.

Η λήθη σε σχέση με την γλώσσα δεν είναι ούτως ειπείν αποκλειστικό προνόμιο της χώρας μας αλλά ένα ευρύτερο, πανευρωπαϊκό φαινόμενο. Έχουμε την τύχη, αυτή η γλώσσα που τόσο επηρέασε τις υπόλοιπες της Ευρώπης να είναι η μητρική μας και βρισκόμαστε σε προνομακή θέση απ' ενός ως προς την κατανόησή της (και την βαθύτερη κατανόηση ξένων ονομασιών που προήλθαν από την ελληνική) αφετέρου ως προς τα μέσο εκείνο κατασκευής νεολογισμών που θα εξυπηρετήσουν τις ξένες γλώσσες επίσης. Με απλά λόγια, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε εκ νέου την ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα σκέψης.

Μπορούμε από την Ελλάδα να δώσουμε μία απάντηση στο ερώτημα περί πολιτισμικής ανανέωσης, ανανεώνοντας πρωτίστως εμείς οι ίδιοι τα εργαλεία μας, τα οποία μπορούμε κατόπιν να προσφέρουμε στην Ευρώπη. Η έκδοση μίας ελληνικής μουσικής γραμματικής σε καμία περίπτωση δεν αφορά αποκλειστικά τις ελληνικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μπορεί κάλλιστα, με την κατάλληλη μεταφραστική επεξεργασία, να χρησιμεύσει σε χώρες του εξωτερικού, σηματοδοτώντας την αρχή μίας αντίστροφης διαδικασίας από αυτή που έχουμε συνηθίσει έως σήμερα.

Οφείλουμε τέλος σε αυτή την εποχή αναζήτησης να δώσουμε μία απάντηση στο ερώτημα περί ανάπτυξης (που τόσο πολύ έχει εγκλωβιστεί σε μοντέλα παρωχημένα) η οποία θα λειτουργήσει ως υπόδειγμα και για άλλες χώρες: αν και δεν είναι μακριά τα χρόνια που αυτό αποτελούσε ενασχόληση ολίγων, σήμερα είναι απόλυτα κατανοητό ότι από την επένδυση στα εγχώρια προϊόντα οποιουδήποτε τύπου αλλά με εξωστρεφή προσανατολισμό, είτε ως προς τις μεθόδους μας, είτε ως προς τη διάθεσή των κόπων του έργου μας, μόνο κέρδη έχουμε να λάβουμε, τόσο εμείς ως πολίτες αυτής της χώρας όσο επίσης οι υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης.

## 4. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η φροντίδα για κάθε γλώσσα της Ευρώπης, οφείλει να είναι έγνοια του κάθε Ευρωπαίου πολίτη που δραστηριοποιείται εντός της, καθώς η πολιτισμική πρόοδος είναι πρωτίστως μία «κοινή εκμετάλλευση ευκαιριών», μία «συμμαχία» που συνάπτεται μεταξύ

πολιτισμών κατά τα λοιπά «διαφορισμένους», «συνεισφορές των οποίων ακριβώς η αρχική ποικιλομορφία έκανε γόνιμη και απαραίτητη τη συνεργασία τους» (Λεβί-Στρως, 1995:74). Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να δώσουμε στην ελληνική γλώσσα τον ενεργητικό ρόλο που της αρμόζει – κι' ας μη συγχέουμε τη δική μας φιλοσοφική κωφαλαλία με μία δήθεν δική της αδράνεια.

Κατανοώντας την ελληνική μουσική γλώσσα ειδικότερα, μπορούμε να αντιληφθούμε όπως είδαμε ότι η διδασκαλία της μουσικής δεν είναι μόνο εκμάθηση των φθόγγων, των κλιμάκων ή ό, τι άλλο φαντάζεται κανείς: είναι πολύ περισσότερο μετάδοση ιδεών και μηνυμάτων. Κυρίως διδάσκουμε την έννοια της ελευθερίας, συνθήκη στην οποία, κάθε άνθρωπος ως διακριτή προσωπικότητα θέτει εαυτόν στην υπηρεσία της πόλης, όπως ομοίως οι φθόγγοι - καθέννας ξεχωριστός και ιδιαίτερος - συνεργάζονται και συνεισφέρουν στο ιδανικό του μουσικού έργου.

Από εκεί και έπειτα, ό,τι το εγχώριο και ό, τι το ευρωπαϊκό, είναι σε κάθε περίπτωση συγκοινωνούντα δοχεία. Αν πράγματι θέλουμε ωστόσο, ένα σκεπτόμενο Έλληνα επιστήμονα, ο οποίος από τη δική του αφετηρία θα είναι ταυτόχρονα και Ευρωπαίος, ας μην περιμένουμε θαύματα. Τέτοιου είδους μορφές δεν είναι όντα αυτοφυή: πιο πίσω ανακαλύπτουμε ένα σκεπτόμενο μαθητή και ακόμη πιο πίσω ένα παιδί στο οποίο έχει καλλιεργηθεί η φιλομάθεια, μέριμνα η οποία οφείλει σε κάθε περίπτωση να είναι κρατική, ώστε να αυξήσουμε το εύρος επίδρασης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προσανατολισμού και να αυξήσουμε έτσι το ποσοστό επιτυχίας του.

## 5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά το προσωπικό από την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, τη Βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων και τη Βιβλιοθήκη Κ. Ψάχου, για την ευγενική παραχώρηση του υλικού και την πολύτιμη βοήθειά τους.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Βλάχος, Ι. Κ. (1888). *Ορφεύς*. Αθήνα: χ.φ.  
 Δουκας, Γ. Σ. (1892). *Στοιχειώδης θεωρία της μουσικής και τα πρώτα της αρμονικής μαθήματα*. Αθήνα: Ανέστης Κωνσταντινίδης.  
 Κατσογιάννου, Μ. και Ευθυμίου, Ε. (2004). *Θεωρία, μέθοδοι και πρακτικές της ορολογίας*. Στο Κατσογιάννου, Μ. και Ευθυμίου, Ε. (Επιμ.), *Ελληνική ορολογία: έρευνα και εφαρμογές* (σ.σ.25–60). Αθήνα: Καστανιώτη.  
 Κρύσταλ, Ν. (2006). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής*. Αθήνα: Πατάκη.  
 Λεβί-Στρως, Κ. (1995). *Φυλή και ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.  
 Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.  
 Ρόμπινς, Ρ. (1989). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.  
 Τσιμά, Ν. (2013). *Συνοπτική Γραμματική... υπό Ν. (Νικόλαου) Φλογαίτη: ένα πολύπλευρης σημασίας τεκμήριο*. Στο Ε.Ν. Sampson, G. Sakallieros, M. Alexandru, G. Kitsios και E. Giannopoulou (Επιμ.),

- Crossroads. Greece as intercultural pole of musical thought and creativity* (σσ.1175–1188). Teloglion Foundation of Arts, Greece, June 6–10, 2011. Thessaloniki: School of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.
- Φλογαΐτης, Ν. (1830). *Συνοπτική γραμματική*. Αίγινα: Εθνική Τυπογραφία.
- Φουκώ, Μ. (1993). *Οι λέξεις και τα πράγματα*. Αθήνα: Γνώση.
- Φρόντ, Σ. (2012). *Για το ναρκισσισμό. Μία εισαγωγή*. Αθήνα: Principia.
- Lanham, R. A (1991). *A handlist of rhetorical terms*. USA: University of California Press.



## ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

**Μαγδαληνή Τσιώλη**  
1<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Κερατσινίου

### Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση εξετάζεται η δυνατότητα καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας σε μαθητές της β λυκείου. Η αφορμή για την ενασχόληση με αυτό το θέμα δόθηκε στη γράφουσα εξαιτίας της διπλωματικής της που διερεύνησε τον κριτικό στοχασμό και τη λογοτεχνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων του βιβλίου της Β' λυκείου και οι τρόποι επεξεργασίας τους συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Στην ανακοίνωση θα αναφερθούν σύντομα παραδείγματα τρόπων προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων για να διαφανεί η διαφορά από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας. Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική διότι, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του κριτικού στοχασμού στους μαθητές μέσω λογοτεχνικών κειμένων σε ένα τμήμα είκοσι μαθητών. Ως τεχνική συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και η παρατήρηση/ημερολόγιο της γράφουσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα σημαντικότερα ευρήματα ήταν ότι η λογοτεχνία και η χρήση των καινοτόμων δράσεων γοήτευσε τους μαθητές, τους ενθάρρυνε για συμμετοχή, τους ευαισθητοποίησε, τους προβλημάτισε και ενίοτε συνέβαλλε στην επανεξέταση παραδοχών. Αποτελεί προϋπόθεση του εγχειρήματος η εξοικείωση των μαθητών με την ομαδική εργασία και η υπομονή, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα ενδεχόμενης φασαρίας μέσα στην τάξη και διαχείρισης του χρόνου.

**Λέξεις κλειδιά:** Κριτικός στοχασμός, Λογοτεχνία, Καινοτόμος προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

### 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση της επίτευξης του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας σε μαθητές λυκείου. Η έρευνα αυτή στηρίχτηκε στις απόψεις μαθητών που παρακολούθησαν το μάθημα της λογοτεχνίας με τη χρήση καινοτόμων δράσεων. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε αυτή η μελέτη λόγω του ενδιαφέροντος της γράφουσας να διερευνήσει αν τα ευρήματα της διπλωματικής της διατριβής που αφορούσε

στην επίτευξη του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συνάδουν με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα και οι τρόποι επεξεργασίας τους συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των ανηλίκων. Ορίστηκαν στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Επιδιώχθηκε, δηλαδή, να διερευνηθεί σε επίπεδο γνώσεων αν δύνανται οι μαθητές να προσδιορίζουν και να εξηγούν μέσω των έργων τέχνης τα προβλήματα και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτά και να αναγνωρίζουν την αξία των συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων. Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώχθηκε να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιοποιούν τα έργα τέχνης και να αναλύουν το περιεχόμενό τους για προβληματισμό και επαφή με ουσιαστικά προβλήματα. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων εξετάστηκε αν είναι δυνατόν οι μαθητές να αμφισβητούν υιοθετημένες απόψεις τους, να στοχάζονται κριτικά μέσα από τα έργα τέχνης και αν είναι εφικτό να μετασχηματίζουν τις στερεότυπες αντιλήψεις τους και να διαχειρίζονται τα πιθανά αρνητικά συναισθήματά τους.

Διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα που στηρίχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στο: α) τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με καινοτόμους τρόπους, β) αν η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και η κατάλληλη επεξεργασία τους είναι αποτελεσματική στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό τους, και, γ) αν ισχύει το προηγούμενο που οφείλεται η αλλαγή στην επιλογή των κειμένων ή/και στην επεξεργασία τους; Θεωρείται σημαντική από την ερευνήτρια αυτή η έρευνα διότι δεν περιορίστηκε θεωρητικά μόνο στις απόψεις των μαθητών για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας αλλά διερεύνησε και έμπρακτα τα αποτελέσματα της επίτευξης του κριτικού στοχασμού στους μαθητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα με την παρατήρησή τους μέσα στην τάξη από την ερευνήτρια.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας διαγράφεται το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Εξετάζεται η επιχειρηματολογία των θεωρητικών για τον κριτικό στοχασμό μέσα από την τέχνη και στη συνέχεια πιο συγκεκριμένα οι απόψεις τους για τον κριτικό στοχασμό μέσα από τη λογοτεχνία. Επίσης, καθορίζεται η έννοια της καινοτόμου δράσεως στην εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος, επιπλέον, καθορίζεται το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

έρευνας που εστιάζουν στην πιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της τέχνης/λογοτεχνίας για κριτικό στοχασμό. Στη συνέχεια καταγράφονται τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική διότι εκφράζει τις απόψεις και τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών της Β΄ λυκείου. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το δείγμα της έρευνας ήταν εννέα μαθητές. Αναφέρεται πως επιτεύχθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας και τέλος γίνεται λόγος για τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων και για τον τρόπο ανάλυσής τους.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας μελέτης παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας που συνίστανται σε δυο πηγές προέλευσης, δηλαδή παρουσιάζονται ευρήματα που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ευρήματα από τις συνεντεύξεις. Ακολουθεί συζήτηση για τα ευρήματα και για την ενίσχυσή τους ή τη διαφοροποίησή τους από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Επίσης, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## 2. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Κριτικός στοχασμός είναι η διεργασία που οδηγεί στην αξιολόγηση όσων γνωρίζει ο άνθρωπος (Mezirow, 1998:185-186).

Θεωρείται ότι ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιείται με τη βοήθεια της τέχνης. Η αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί πολύ περισσότερο από την απλή εμπειρία τη φαντασία που οδηγεί το άτομο στον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό. Θεωρείται, μάλιστα ότι η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη από την εμπειρία που αποκομίζει ο εμπλεκόμενος από την πραγματικότητα και ωθεί σε σκέψη. Ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται μέσω της φαντασίας του καλλιτέχνη που εντοπίζεται στο έργο του και μέσω της φαντασίας που ενεργοποιεί ο εμπλεκόμενος με τη βοήθεια του έργου τέχνης (Dewey, 1980). Το θέμα της επίτευξης του κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία μελετήθηκε, επίσης, από θεωρητικούς της Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, καθώς και από θεωρητικούς της ανθρώπινης επικοινωνίας και θεραπευτικής (Κόκκος, 2009). Οι τελευταίοι θεωρούν ότι για την ολοκληρωμένη σκέψη του ανθρώπου χρειάζεται η συνεργασία και των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, δηλαδή του αριστερού που λειτουργεί με τη λογική και του δεξιού που στηρίζεται στα συναισθήματα, τη φαντασία και τη διαίσθηση (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Μέσω της τέχνης το άτομο ανακαλύπτει τις εμπειρίες του και το τι υπάρχει μέσα στην ψυχή του και στο ασυνείδητο και τα φέρνει στην επιφάνεια, τους δίνει το χώρο τους και τα συνειδητοποιεί (Dirkx, 1997). Η Cranton (2009) πιστεύει ότι μέσα από τα έργα τέχνης κινητοποιείται η φαντασία, ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός, καθώς το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στις ιστορίες που διαβάζει και τον κατανοεί μέσα από αυτές. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Sartre

(1949'1971), ο αναγνώστης λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τη διαδικασία να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου κινητοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα. Με τη συμβολή των παραπάνω το άτομο ερμηνεύει το λογοτεχνικό κείμενο και ενίοτε προχωρά τη σκέψη του πέρα από αυτά που γράφει ο λογοτέχνης. Ο Brookfield (1995) που αναφέρεται στη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τον κριτικό στοχασμό, προτείνει πιο συγκεκριμένα τη συγγραφή ποιημάτων ή κειμένων, δραματοποιήσεις, ζωγραφική, θέατρο μέσω των οποίων ο εμπλεκόμενος με τη δημιουργία του βιώνει διάφορες καταστάσεις, αισθάνεται διάφορα πράγματα και συνειδητοποιεί ότι μπορεί να αναλάβει δράση και σε άλλους τομείς. Η Pleris (2013) γράφοντας για την τέχνη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρεί ότι πρέπει να στοχεύει όχι στη χειραφέτηση του ενήλικου αλλά στην αποδοχή και υιοθέτηση διαφορετικών μορφών μάθησης. Κάποιες από τις απόψεις αυτές, βέβαια, είναι διατυπωμένες κυρίως, από τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αφορούν στους ενήλικους. Για να ευοδωθεί ο κριτικός στοχασμός πρέπει να υπάρχει κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο ο εκπαιδευόμενος να νιώθει ασφάλεια, αυτονομία και τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς κανένα προβληματισμό. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα έχει ως γνωρίσματα του τον κριτικό στοχασμό, το διάλογο, την υποστήριξη στην ομάδα και τον εμπνευσμένο εκπαιδευτή-συντονιστή (Χασίδου, 2009). Ο Brookfield και ο Mezirow θεωρούν σημαντική προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό το διάλογο και την ομάδα γιατί τον θεωρούν έργο που βασίζεται στη συνεργασία, στους άλλους που συμπεριφέρονται ως *κριτικοί καθρέφτες* και συμβάλλουν στην επανεξέταση παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων των ατόμων (Mezirow και συνεργάτες, 2007:177).

Η φιλοσοφία πολλών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που στοχεύουν στον αποτελεσματικά σκεπτόμενο πολίτη στηρίζεται στην υποστήριξη της τέχνης είτε ως καλλιτεχνικής δημιουργίας είτε ως παρατήρησης και έκφρασης (Μέγα, 2011, όπ. αναφ. στο Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Θεωρείται ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ολοκληρωτική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου καθώς κινητοποιούν πολλές πτυχές της νοημοσύνης (Gardner, 1983). Η συναναστροφή με έργα τέχνης οδηγεί τη σκέψη σε προεκτάσεις και αυτό με τη σειρά του ενισχύει τη στοχαστική διάθεση του εκπαιδευόμενου. Τα έργα τέχνης διεγείρουν τις αισθήσεις και με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στον κριτικό στοχασμό (Μέγα, 2011, όπ. αναφ. στο Κόκκος και συνεργάτες, 2011).

### 2.1. Καινοτόμος δράση στην εκπαίδευση

Οι καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση διακρίνονται από νέες μεθοδολογίες και παιδαγωγική. Στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην προώθηση της φαντασίας, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη δημιουργικότητά του. Συμβάλλουν στη διαμόρφωση μαθητών ενεργών, που συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας και μέσα από αυτές

μαθαίνουν να συνεργάζονται και δημιουργούν. Αναμφίβολα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις και πληροφορίες αλλά το κυριότερο μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν τη γνώση. Σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων έχει ο εκπαιδευτικός που δεν είναι δασκαλοκεντρικός αλλά καθοδηγητής και συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καραϊσκος, 2003).

Η έρευνα για τις καινοτόμες δράσεις του ΟΕΠΕΚ όπως και άλλες αντίστοιχες στο παρελθόν έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα της χρήσης δημιουργικών δράσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αξιόλογες προσπάθειες χρήσης δημιουργικών δράσεων είναι ο θεσμός της ευέλικτης ζώνης στο Δημοτικό, ο εμπλουτισμός κάποιων καινούργιων βιβλίων με δραστηριότητες και διαθέσιμες προσεγγίσεις διαφόρων θεμάτων και οι προσπάθειες για την προώθηση καινοτόμων δράσεων στο Λύκειο (Παπαδοπούλου, 2008).

### 3. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξεταστεί αν επετεύχθη ο κριτικός στοχασμός των μαθητών ενός τμήματος της β λυκείου με τη βοήθεια της λογοτεχνίας και επομένως αν κάποιες από τις παραπάνω απόψεις του θεωρητικού πλαισίου που αφορούν στην επίτευξη του κριτικού στοχασμού στους ενήλικους ανταποκρίνονται και στους ανηλικούς. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή της τέχνης στην εκπαίδευση ανηλικών.

#### 3.1. Παραδείγματα καινοτόμων προσεγγίσεων σε λογοτεχνικά κείμενα

Τα λογοτεχνικά κείμενα που εξετάστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν τα εξής: *Το μοιρολόγι της φώκιας* του Παπαδιαμάντη, *Πατέρας στο σπίτι* του Παπαδιαμάντη, *η τιμή και το χρήμα* του Θεοτόκη, *Ελένη* του Σεφέρη, *«Επί Ασπλάθων...»* του Σεφέρη, *Ρωμιούνη* του Ρίτσου, *ο τόπος μας* του Ρίτσου, *Πούσι* του Καββαδία, *Νέα περί θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου του 1936, μέσα στο χαντάκι του Κάμινο Ντε Λα Φουέντε* του Εγγονόπουλου, *η μουσική παπαρούνα* του Μυριβήλη, *Απρίλης* του Τερζάκη και τα *χαταποδάκια* του Καραγάτση. Η προσέγγιση όλων των κειμένων άρχισε με αφορμή που είχε τη μορφή είτε του καταγισμού ιδεών σε σχέση με τον τίτλο του λογοτεχνικού έργου είτε οπτικοακουστικού ερεθίσματος σχετικό με το προς εξέταση κείμενο. Η ανάλυση του έργου γινόταν πάντα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οπότε προέκυπταν ποικίλα και διαφοροποιημένα σχόλια. Μετά την ανάλυση του ποιήματος ή του λογοτεχνικού κειμένου ακολουθούσε η παραγωγή έργου από τους μαθητές στην τάξη ή στο σπίτι μέσα από ομάδες εργασίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής: στο κείμενο *Μουσική παπαρούνα* και *Απρίλης* ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν μια επιστολή ή μια σελίδα ημερολογίου στα οποία θα κατέγραφαν τις προσωπικές σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους ως να ήταν αυτοί

οι ήρωες των συγκεκριμένων ιστοριών με σκοπό να αντιληφθούν τα δεδομένα βιωματικά. Στην εξέταση των ποιημάτων του Ρίτσου ζητήθηκε από τους μαθητές να παρουσιάσουν σε power point με τη χρήση εικόνας και ενίοτε ήχου τη ζωή και τη δράση του ποιητή, ώστε να γνωρίσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες σύνθεσε ο ποιητής όχι όμως αντιγράφοντας πληροφορίες από το διαδίκτυο. Στο ποίημα του Εγγονόπουλου για το Λόρκα ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν power point στο οποίο θα συνδύαζαν στίχους του ποιήματος με αντίστοιχους πίνακες του Εγγονόπουλου και καλούνταν να χρησιμοποιήσουν και μουσικό χαλί με στόχο να εντυπώσουν περισσότερο στο νόημα του ποιήματος, να καλλιερηθεί η φαντασία τους και να κινητοποιηθούν, ώστε να παράγουν έργο. Στο *η τιμή και το χρήμα* ακολούθησε δραματοποίηση των αποσπασμάτων καθώς και παραγωγή κειμένου από την οπτική γωνία κάθε επιμέρους ήρωα του λογοτεχνικού κειμένου. Σε αρκετά λογοτεχνικά κείμενα καλούνταν οι μαθητές να ζωγραφίσουν ή να σκισάρουν κάτι που τους προκάλεσε εντύπωση, ώστε να καλλιερηθούν και άλλες δεξιότητες των μαθητών. Στα *Χαταποδάκια* του Καραγάτση ζητήθηκε από τους μαθητές μετά την ανάλυση του κειμένου να παρουσιάσουν μέσα από τις ομάδες παιχνίδια ρόλων που θα παρουσίαζαν περιπτώσεις στις οποίες οι ίδιοι ένιωθαν περιθωριοποιημένοι ή είχαν συμβάλει στην περιθωριοποίηση άλλων ατόμων. Σε πολλά διηγήματα, όπως στο μοιρολόι της φώκιας ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν το δικό τους τέλος στο διήγημα. Γενικότερα πάντα επιδιώκονταν να βρίσκεται κάτι το οποίο να κινητοποιεί τους μαθητές, να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και να προκύπτει χαρά κατά τη διδακτική ώρα.

#### 3.2. Σκοπός, στόχοι της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν τα λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού βιβλίου της β λυκείου και οι τρόποι επεξεργασίας τους συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών και αν τους φαίνεται πιο ενδιαφέρουσα η επεξεργασία τους με αυτόν τον τρόπο. Οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων ήταν να διερευνηθεί αν μπορούν οι εμπλεκόμενοι να προσδιορίζουν και να εξηγούν μέσω των έργων τέχνης τα προβλήματα και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτά και να αναγνωρίζουν την αξία των συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων. Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώχθηκε να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιοποιούν τα έργα τέχνης και να αναλύουν το περιεχόμενό τους για προβληματισμό και επαφή με ουσιαστικά προβλήματα. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων εξετάστηκε αν είναι δυνατόν οι μαθητές να αμφισβητούν υιοθετημένες απόψεις τους, να στοχάζονται κριτικά μέσα από τα έργα τέχνης και αν είναι εφικτό να μετασχηματίζουν τις στερεότυπες αντιλήψεις τους και να διαχειρίζονται τα πιθανά αρνητικά συναισθήματά τους.

Εξετάστηκε, λοιπόν, αν οι μαθητές ενός τμήματος της β λυκείου μετά την παρακολούθηση λογοτεχνικών κειμένων με καινοτόμες δράσεις (το μοιρολόγι της φώκιας, το αμάξι στη βροχή, η μουσική παπαρούνα, νέα

περί του θανάτου του ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα, ο Απρίλης και άλλα) μπήκαν στη διαδικασία να προβληματιστούν, να δραστηριοποιηθούν και να ευαισθητοποιηθούν. Τα αποτελέσματα της μελέτης προσδοκείται να συμβάλλουν στην πιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των λογοτεχνικών κειμένων και του τρόπου επεξεργασίας τους για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού στους ανηλίκους.

### 3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με καινοτόμους τρόπους;
2. Η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και η κατάλληλη επεξεργασία τους ήταν αποτελεσματική στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και συνέβαλε στον κριτικό στοχασμό τους;
3. αν επετεύχθη κριτικός στοχασμός που οφείλεται στην επιλογή κειμένων ή/και στην επεξεργασία τους;

### 3.4. Μεθοδολογία

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα διότι, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του κριτικού στοχασμού σε μαθητές ενός τμήματος της β λυκείου μέσω λογοτεχνικών κειμένων. Η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη για διερευνητική εργασία (Robson, 2010).

#### 3.4.1 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων η συνέντευξη, καθώς είναι ευέλικτος τρόπος άντλησης πληροφοριών και συνεπικουρείται από τη γλώσσα του σώματος που ερμηνεύει τα λεγόμενα. (Κεδράκα, 2010). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι επιδιώχθηκε μια εις βάθος μελέτη των προσωπικών απόψεων των εμπλεκόμενων για το θέμα που διερευνήθηκε, καθώς και εστίαση στις απόψεις και τα αισθήματα των συγκεκριμένων ατόμων (Robson, 2010). Διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας και έχουν να κάνουν με το τι άρεσε στους μαθητές περισσότερο στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με καινοτόμους τρόπους. Στη συνέχεια υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού μέσα από τη λογοτεχνία και τον τρόπο επεξεργασίας της μέσα στην τάξη. Χρησιμοποιήθηκε και δεύτερη τεχνική συλλογής δεδομένων η καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος μέσα στην τάξη. Η διαφορά της παρατήρησης από τη συνέντευξη έγκειται στο ότι στην παρατήρηση όργανο μέτρησης είναι ο ίδιος ο παρατηρητής και όχι οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Συνίσταται σε έρευνες που έχουν να κάνουν με τις δυνατότητες των ομάδων (Παρασκευόπουλος, 1993). Πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η αμεσότητα διότι δεν ερωτάται το άτομο για τις σκέψεις του αλλά παρατηρείται την ώρα

που παρακολουθεί τη διδασκαλία. Η παρατήρηση ως τεχνική έρχεται να συμπληρώσει τα ευρήματα άλλου εργαλείου συλλογής δεδομένων (Robson, 2007). Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου που αφορά στην ανάλυση ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) πρώτα αποδόθηκε νόημα σε τμήματα της συνέντευξης και των παρατηρήσεων της γράφουσας, κατόπιν έγινε σχολιασμός των παραπάνω και στο τέλος επιδιώχθηκε η ερμηνεία τους.

#### 2.4.2. Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτελούν εννέα (9) μαθητές ενός τμήματος της Β' λυκείου που παρακολούθησαν το μάθημα της λογοτεχνίας με καινοτόμες δράσεις. Επίσης, κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων ήταν η εθελοντική ανταπόκριση των συγκεκριμένων μαθητών στο κάλεσμα της ερευνήτριας για συνέντευξη, ώστε να είναι θετικοί στο να συμμετέχουν και να ανοιχτούν για να πουν τις απόψεις τους. Το τελευταίο, ίσως να διακρίνεται από μια διάθεση ευκολίας στην επιλογή του δείγματος αλλά απαντά σε ποιοτικές έρευνες, καθώς επιτρέπει πληρέστερη διερεύνηση των ζητούμενων (Bird κ.ά., 1999 όπ.αναφ.στο Κεδράκα, 2009).

#### 2.4.3. Αξιοπιστία- εγκυρότητα

Στη συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της (reliability) η πρώτη συνέντευξη θεωρήθηκε ως πιλοτική για να ελεγχθεί η σαφήνεια και η ακρίβεια των ερωτημάτων, καθώς και εάν η ερευνήτρια εξασφαλίζει με τους χειρισμούς της οικείο και φιλικό περιβάλλον για τον ερωτώμενο. Επειδή, όμως, επιτεύχθηκαν τα παραπάνω με ικανοποιητικό τρόπο η πιλοτική συνέντευξη αποτέλεσε μια από τις συνεντεύξεις που ελήφθησαν. Σύμφωνα με το Faulkner (1999), μια έρευνα θεωρείται αξιόπιστη, εφόσον την επαναλάβει ο ίδιος ο ερευνητής ή κάποιος άλλος και καταλήξει στα ίδια περίπου αποτελέσματα. Επιπλέον, επιδιώχθηκε από τη ερευνήτρια να είναι όσο το δυνατόν πιο προσεκτική και τυπική κατά την ερευνητική διαδικασία και την καταγραφή της (Robson, 2007).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Robson (2007), η αξιοπιστία δεν μπορεί να εξασφαλίσει την εγκυρότητα (validity) ενώ εάν κάτι δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι και έγκυρο. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια αρχικά χρησιμοποίησε τον τριγωνισμό δεδομένων με τη χρήση δυο τεχνικών συλλογής δεδομένων της συνέντευξης και των παρατηρήσεών της που βοηθά στον κίνδυνο άρσης της εγκυρότητας, καθώς διασταυρώνονται τα δεδομένα (Robson, 2007). Ακόμα, η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων στη συνέντευξη σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να μην κατευθύνει ή επηρεάζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Σύμφωνα με τα παραπάνω η ερευνήτρια επιδίωξε να επιτευχθεί η φαινομενική εγκυρότητα που εκτιμά εάν οι ερωτήσεις της συνέντευξης στοχεύουν σε ό, τι υποστηρίζει ο ερευνητής ό, τι ερευνά (Ουζούνη και Νακάκης, 2011).

Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια προσπάθησε να ακολουθήσει τις οδηγίες του Robson (2007) σχετικά με

τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο ερευνητής της ποιοτικής έρευνας. Έτσι, λοιπόν, στο μέτρο του δυνατού η ερευνήτρια άκουσε με προσοχή αυτά που απαντούσαν οι ερωτώμενοι, προσπάθησε να είναι ευέλικτη σε ευρήματα που ενδεχομένως δεν περίμενε και τέλος επιχείρησε να ερμηνεύσει και όχι απλά να καταχωρήσει τα ευρήματα. Τέλος στην ανάλυση των δεδομένων υπήρχε μια αμφιβολία, ένας σκεπτικισμός για τα ευρήματα και το νόημά τους (Robson, 2010), θεωρείται ότι η εκτίμηση της εγκυρότητας μια έρευνας είναι πιο δύσκολη από την εκτίμηση της αξιοπιστίας αλλά είναι πολύ μεγάλης σημασίας για μια έρευνα (Scarth και Hammersley, 1999).

### 3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατά το μήνα Μάιο, αφού είχε περατωθεί το σχολικό έτος πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, όπως είχε προγραμματιστεί από την ερευνήτρια. Η πρώτη συνέντευξη ορίστηκε ως πιλοτική αλλά επειδή έγιναν αντιληπτές οι ερωτήσεις από την ερωτώμενη συμπεριλήφθηκε στις εννέα συνεντεύξεις. Επίσης, και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις για την ανταπόκριση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 3.5.1. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολούθησε την εξής διαδικασία. Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια έγινε προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων και κατηγοριοποίησή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων μετατράπηκε σε συνοπτικά ευρήματα για τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τα οποία ερμηνεύτηκαν (Κεδράκα, 2009). Επιπλέον, προσδιορίστηκε η μονάδα καταγραφής και ανάλυσης των τμημάτων των γραπτών κειμένων που είχαν ερευνητικό ενδιαφέρον και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες που ήταν οι απαντήσεις των ενθλίκων στα ερευνητικά ερωτήματα. Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε η φράση στην οποία διατυπωνόταν η άποψη του ερωτώμενου. Επίσης, συνεκτιμήθηκαν τα στοιχεία από τις σημειώσεις-παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

## 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Ευρήματα συνέντευξης

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν από εννέα συνεντεύξεις. Οι εννέα συνεντεύξεις δόθηκαν από μαθητές ενός τμήματος της Β' λυκείου.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές στην προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας με καινοτόμες μεθόδους. Η Ελένη, η Κορίνα και η Μαριάννα επεσήμαναν ότι το μάθημα είναι πιο ευχάριστο και ο Νίκος δήλωσε ότι με τον τρόπο αυτό ξέφυγαν από τη βαρετή, μετωπική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα η Ελένη είπε:

*«Η διαδραστική προσέγγιση του μαθήματος θεωρώ πως... μας παροτρύνει να εργαστούμε με μεγαλύτερη ευχαρίστηση»*

Η Ελένη, οι δύο Μαρίες και η Κορίνα θεώρησαν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Η Ελένη και η Γιώτα επεσήμαναν τη ζωντάνια και την παραστατικότητα του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα η Γιώτα αναφέρει:

*«αν και η λογοτεχνία είναι πολύ ωραίο μάθημα για τους περισσότερους μαθητές η ώρα αυτή του μαθήματος είναι ανιαρή. Όμως η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με καινοτόμες δράσεις δίνει ζωντάνια στο μάθημα και δραστηριοποιεί το μαθητή».*

Οι περισσότεροι εστίασαν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου μέσω των καινοτόμων δράσεων. Πιο συγκεκριμένα ο Νίκος λέει:

*«με αυτές τις μεθόδους κατάφερα να κατανοήσω και να συμπαθήσω περισσότερο κάποια κείμενα».*

Η Μαριάννα και η Ελένη επεσήμαναν ότι μέσω της προσέγγισης αυτής υπάρχει η δυνατότητα να δίνεται στο κείμενο η προσωπική ερμηνεία του καθενός. Πιο συγκεκριμένα η Μαριάννα ισχυρίζεται:

*«με την επεξεργασία των κειμένων με κάποιες δραστηριότητες προκύπτουν συμπεράσματα στα οποία δίνουμε και εμείς το δικό μας στίγμα μέσα από τις ομάδες στις οποίες χωριζόμαστε».*

Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τη συμμετοχή όλων και την ανταλλαγή απόψεων. Η Έλενα, η Γιώτα και η Μαρία αναφέρθηκαν στην ταύτισή τους με τον ήρωα του έργου και το συναισθηματικό του κόσμο. Πιο συγκεκριμένα η Έλενα σημειώνει:

*«...μεταφερόμαστε και προσεγγίζουμε τον κόσμο του ποιητή και του ήρωα και συχνά ταυτιζόμαστε και βρίσκουμε κοινά μας στοιχεία ή ερχόμαστε σε δίλλημα για τις αποφάσεις τους».*

Τέλος αρκετοί μίλησαν για την ενεργοποίηση της φαντασίας και την συνειδητοποίηση κάποιων δεξιοτήτων τους. Έτσι ο Σταύρος είπε:

*«μου άρεσε περισσότερο .....η κινητοποίηση της δικής μας φαντασίας και δημιουργικότητας».*

Ενώ η Γιώτα πρόσθεσε:

*«επίσης γείρεται η φαντασία του μαθητή κυρίως όταν του ζητείται να γράψει ένα μικρό θεατρικό έργο ή να γράψει τις σκέψεις του ήρωα, είτε μια επιστολή είτε μια σελίδα ημερολογίου που εκείνος θα έγραφε. Με άλλα λόγια ο μαθητής με τέτοιου είδους δράσεις συμμετέχει και αντιλαμβάνεται καλύτερα το λογοτεχνικό κείμενο».*

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε αν άλλαξε κάτι στις παραδοχές των μαθητών μετά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στον προβληματισμό που προέκυψε σε αυτούς, στα διλήμματα που ένιωσαν για τις επιλογές των ηρώων, στην επιρροή στον τρόπο σκέψης

τους και στη συνειδητοποίηση κάποιων απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, η Γιώτα είπε:

*«έμαθα να σκέφτομαι πιο βαθιά και να μη μένω στο- φαίνεσθαι- αλλά να ψάχνω το -είναι- όπου και αν είναι».*

Αρκετοί αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση και στην συναισθηματική εμπλοκή που προέκυψε σε αυτούς. Η Κορίνα επεσήμανε:

*«εγώ προσωπικά ξεδιπλώθηκα συναισθηματικά, καταρρίφθηκαν όλα τα στίγματα ρατσισμού που ενδέχεται να είχα. Για να είμαι ειλικρινής τις περισσότερες φορές έθετα τον εαυτό μου στη θέση του συγγραφέα/ποιητή και έτσι ένιωθα ότι βίωνα και εγώ μαζί του την ιστορία του».*

Την Μαρία την εντυπωσίασε που είχε τη δυνατότητα να δίνει τη δική της ερμηνεία σε κάθε κείμενο ανάλογα με την άποψή της. Τέλος ο Νίκος, η Γιώτα και η Μαριάννα σχολίασαν ότι είδαν με άλλο μάτι τη λογοτεχνία εξαιτίας του τρόπου προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα η Γιώτα είπε:

*«από το γυμνάσιο ως πέρσι οι καθηγητές μου δεν με είχαν ωθήσει να αγαπήσω το μάθημα της λογοτεχνίας. Φέτος με την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και μάλιστα όχι με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά με μεθόδους που αρέσουν στους μαθητές άρχισα να αγαπώ το μάθημα. Άλλωστε η λογοτεχνία είναι τέχνη και όταν κάποιος τη συνδυάζει με άλλα είδη τέχνης το αποτέλεσμα είναι σίγουρα μαγευτικό».*

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε αν οι πιθανές αλλαγές στις παραδοχές των παιδιών οφείλονται στην επιλογή των κειμένων ή/και την επεξεργασία τους. Ο Σταύρος, ο Νίκος, η Μαριάννα, η Έλενα, η Ελένη και η Μαρία θεώρησαν ότι και η επιλογή των κειμένων και η επεξεργασία τους συνέβαλαν στην αλλαγή της θεώρησης κάποιων πραγμάτων. Η Μαρία πιο συγκεκριμένα είπε:

*«...επομένως και η πιο δημιουργική-καινοτόμος μέθοδος στην προσέγγιση των κειμένων, καθώς και τα μηνύματα και οι αξίες που τα ίδια τα κείμενα μεταδίδουν από μόνα τους αφού μιλάνε στις ψυχές των αναγνωστών κατάφεραν να με αλλάξουν, ίσως καλύτερα να με διαμορφώσουν».* Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελένη και ο Σταύρος αναφέρθηκαν και στο γεγονός ότι άλλαξε η στάση τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η Ελένη είπε χαρακτηριστικά: *«τα λογοτεχνικά έργα είναι μικρά αριστουργήματα αλλά αυτή η προσέγγιση με την οποία μπορέσαμε να δούμε βαθύτερα το έργο, να μοιραστούμε τις απόψεις μας και τα συναισθήματά μας, καθώς και αξιοποιώντας τα να δημιουργήσουμε ένα δικό μας έργο πιστεύω ότι συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη στάση που έχω απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και στα κείμενα που διδαχθήκαμε φέτος».*

Στο ρόλο του εκπαιδευτικού αναφέρθηκαν η Γιώτα και η Μαριάννα. Η Μαριάννα σχολίασε:

*«τα κείμενα είναι ενδιαφέροντα αλλά δεν μπορείς να τα αγαπήσεις αν κάποιος δε σε καθοδηγήσει στην προσέγγισή τους. Θεωρώ ότι μέσα από τις συζητήσεις αυτή η προσέγγιση ήταν καλή γιατί δε γινόταν με πιεστικό και μονότονο τρόπο γιατί πέρα από κάποιες καινοτόμες*

*δράσεις μας πάνω σε αυτά υπήρχε και ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη».*

#### **4.2. Ευρήματα παρατηρήσεων / ημερολογίου της γράφουσας**

Αυτό το οποίο έγινε αντιληπτό καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν ότι όλοι οι μαθητές, ακόμα και οι πιο αδιάφοροι ανταποκρίνονταν στις ομαδικές εργασίες με προθυμία, εργάζονταν ουσιαστικά και συναγωνίζονταν για το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Ανταποκρίνονταν, επίσης με μεγάλη προθυμία και για τις εργασίες στο σπίτι που ήταν πάλι ομαδικές και με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Υπήρχε στην τάξη πολύ ευχάριστο κλίμα και ουδεμία διάθεση για παρεμπόδιση του μαθήματος. Τους ενθουσίαζε το γεγονός ότι μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα κείμενα από τη δική τους οπτική γωνία και παροτρύνονταν για αυτό. Είχαν διαμορφωθεί πολύ καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οφείλεται, βέβαια, να επισημανθεί ότι απαιτείται υπομονή από τον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει την πιθανή φασαρία που προκαλείται από τις ομάδες στην τάξη τουλάχιστον μέχρι να εξοικειωθούν οι τελευταίοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από τη δεξιοσύνη να διαχειρίζεται το χρόνο, ώστε να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος.

#### **4.3. Συζήτηση**

Η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων των ερωτηθέντων αλλά δεν οδηγεί σε γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας (Κεδράκα, 2009). Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε μια συζήτηση γύρω από τα ευρήματα των ερωτηθέντων σχετικά με τις απόψεις τους για την επίτευξη ή όχι του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας. Έτσι τα συμπεράσματα που προκύπτουν για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές από την καινοτόμο προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ήταν τα εξής. Αρκετοί μαθητές τόνισαν ότι το μάθημα ήταν πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον, παραστατικό και ζωντανό. Αυτό ενισχύεται από την άποψη της Χασίδου (2009) ότι για να ευοδωθεί ο κριτικός στοχασμός πρέπει να υπάρχει κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο ο εκπαιδευόμενος να νιώθει ασφάλεια, αυτονομία και τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς κανένα προβληματισμό. Επίσης έγινε αναφορά στην καλύτερη κατανόηση των κειμένων μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Sartre (1949/1971), που ισχυρίζεται ότι ο αναγνώστης λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τη διαδικασία να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου κινητοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα. Με τη συμβολή των παραπάνω ο ενήλικος ερμηνεύει το λογοτεχνικό κείμενο και ενίοτε προχωρά τη σκέψη του πέρα από αυτά που γράφει ο λογοτέχνης. Ακόμα αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στην κινητοποίηση της φαντασίας πράγμα που επιβεβαιώνεται από τον Dewey (1980) που αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται μέσω της φαντασίας του καλλιτέχνη που εντοπίζεται στο έργο του και μέσω της

φαντασίας που ενεργοποιεί ο εμπλεκόμενος με τη βοήθεια του έργου τέχνης. Η Μαριάννα και η Ελένη επικεντρώθηκαν και στην προσωπική ερμηνεία που μπορεί να δώσει ο καθένας στο κείμενο, όπως φαίνεται από αυτά που ισχυρίζεται παραπάνω ο Sartre (1949/1971). Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν στην ανταλλαγή απόψεων και στη δυναμική της ομαδικής εργασίας. Αυτά επιβεβαιώνονται από τον Brookfield και τον Mezriow που θεωρούν σημαντική προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό το διάλογο και την ομάδα γιατί τον θεωρούν έργο που βασίζεται στη συνεργασία, στους άλλους που συμπεριφέρονται ως κριτικοί καθρέφτες και συμβάλλουν στην επανεξέταση παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων των ατόμων (Mezriow και συνεργάτες, 2007:177). Η Έλενα και η Γιώτα αναφέρθηκαν και στο ότι μέσα από την προσέγγιση των κειμένων τους δόθηκε η δυνατότητα να ταυτιστούν με τον ήρωα και το συναισθηματικό του κόσμο. Αυτό ενισχύεται από την Cranton (2009) που πιστεύει ότι μέσα από τα έργα τέχνης κινητοποιείται η φαντασία, ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός, καθώς το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στις ιστορίες που διαβάσει και τον κατανοεί μέσα από αυτές. Τέλος η Γιώτα αναφέρθηκε και στο ότι στην κατανόηση του κειμένου βοηθά και η παραγωγή λόγου από τους μαθητές. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Brookfield (1995) που αναφέρεται στη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τον κριτικό στοχασμό, προτείνει πιο συγκεκριμένα τη συγγραφή ποιημάτων ή κειμένων, δραματοποιήσεις, ζωγραφική, θέατρο μέσω των οποίων ο ενήλικος με τη δημιουργία του βιώνει διάφορες καταστάσεις, αισθάνεται διάφορα πράγματα και συνειδητοποιεί ότι μπορεί να αναλάβει δράση και σε άλλους τομείς.

Τα συμπεράσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο αν η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και η κατάλληλη επεξεργασία τους ήταν αποτελεσματική στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και συνέβαλε στον κριτικό στοχασμό τους ήταν τα εξής. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στον προβληματισμό που προέκυψε σε αυτούς, στα διλήμματα που ένιωσαν για τις επιλογές των ηρώων, στην επιρροή στον τρόπο σκέψης τους και στη συνειδητοποίηση κάποιων απόψεων.

Αυτά επιβεβαιώνονται από τον Dewey (1980) που ισχυρίζεται ότι ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιείται με τη βοήθεια της τέχνης. Η αισθητική εμπειρία σύμφωνα με τον ίδιο ενεργοποιεί πολύ περισσότερο από την απλή εμπειρία τη φαντασία που οδηγεί το άτομο στον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό. Θεωρείται, μάλιστα ότι η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη από την εμπειρία που αποκομίζει ο εμπλεκόμενος από την πραγματικότητα και ωθεί σε σκέψη.

Επίσης ενισχύονται και από τον Gardner που ισχυρίζεται ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ολοκληρωτική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου καθώς κινητοποιούν πολλές πτυχές της νοημοσύνης. Αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση μέσω των κειμένων και τη συναισθηματική εμπλοκή. Αυτά ερμηνεύονται από τους θεωρητικούς της θεραπευτικής που διατείνονται ότι για την ολοκληρωμένη σκέψη του ανθρώπου χρειάζεται η

συνεργασία και των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, δηλαδή του αριστερού που λειτουργεί με τη λογική και του δεξιού που στηρίζεται στα συναισθήματα, τη φαντασία και τη διαίσθηση (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Τέλος η Γιώτα, ο Νίκος, και η Μαριάννα σχολίασαν ότι είδαν με άλλο μάτι το μάθημα της λογοτεχνίας λόγω της συγκεκριμένης προσέγγισης. Αυτό ενισχύεται από την Illeris (2013) που γράφει για την τέχνη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ότι πρέπει να στοχεύει όχι στη χειραφέτηση του ατόμου αλλά στην αποδοχή και υιοθέτηση διαφορετικών μορφών μάθησης. Τα συμπεράσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο αν οφείλεται στα λογοτεχνικά κείμενα ή στην επεξεργασία τους η πιθανή αναθεώρηση απόψεων των μαθητών ήταν τα εξής. Σχεδόν όλοι ισχυρίστηκαν ότι η πιθανή αλλαγή οφείλεται και στην επιλογή των κειμένων και στην επεξεργασία τους. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Dewey (1980) που ισχυρίζεται ότι ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιείται με τη βοήθεια της τέχνης. Η αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί πολύ περισσότερο από την απλή εμπειρία τη φαντασία που οδηγεί το άτομο στον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό. Επίσης επισημαίνεται από την Μέγα (2011, όπ. αναφ. στο Κόκκος και συνεργάτες, 2011) ότι τα έργα τέχνης διεγείρουν τις αισθήσεις και με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στον κριτικό στοχασμό. Έγινε, επίσης αναφορά στην αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας που αναφέρθηκε και παραπάνω. Τέλος η Μαριάννα και η Γιώτα επεσήμαναν τον καθοριστικό ρόλο του δασκάλου για την επίτευξη των παραπάνω. Αυτό ενισχύεται από την άποψη της Χασιδίου (2009) που αναφέρεται στο ρόλο του εμπνευσμένου εκπαιδευτή-συντονιστή. Για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού κάνει λόγο και ο Καραϊσκος (2003) που θεωρεί ότι από αυτόν εξαρτάται η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Αναμφίβολα, φαίνεται ότι οι μαθητές επεσήμαναν όλα αυτά που θεωρεί ως στόχος των καινοτόμων δράσεων ο Καραϊσκος (2003). Οι απόψεις των μαθητών για το θέμα της επίτευξης του κριτικού στοχασμού μέσω της λογοτεχνίας προσεγγίζουν αρκετά αυτές των ενηλίκων που συμμετείχαν στη διπλωματική διατριβή της ερευνήτριας. Είναι, βέβαια, οι απόψεις των μαθητών πιο απλοϊκά και πιο επιφανειακά διατυπωμένες.

#### 4.4. Συμπεράσματα

Μετά την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη και αφορούσε στο αν η καινοτόμος προσέγγιση της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στον κριτικό στοχασμό των μαθητών προέκυψε ότι οι μαθητές ενός τμήματος της β λυκείου ανταποκρίθηκαν πολύ πρόθυμα σε οποιαδήποτε καινοτόμο προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας. Δήλωσαν ότι οι καινοτόμες προσεγγίσεις του μαθήματος το έκαναν πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον και δημιουργικό. Σημαντικό κρίνεται από την ερευνήτρια ότι ανέφεραν ότι είδαν το μάθημα της λογοτεχνίας με άλλη οπτική, τους ενθουσίασε που ο καθένας μπορούσε να ερμηνεύσει από τη δική του πλευρά τις σκέψεις και τα συναισθήματα του λογοτέχνη. Επίσης, έκριναν ενδιαφέρον ότι τους δόθηκε

η δυνατότητα να δημιουργήσουν και να αντιληφθούν άλλες δεξιότητές τους.

Επιπλέον, προέκυψε ότι κατανόησαν καλύτερα και βαθύτερα τα ζητούμενα και ότι δεν ήταν λίγες οι φορές που μπήκαν στη θέση του ήρωα. Αυτά βέβαια, επιβεβαιώνονται και από τις παρατηρήσεις που έκανε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί η άποψη ενός αγοριού ότι όλα αυτά είναι πολύ όμορφα, αν δεν πέζει ο χρόνος της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Αυτό, ίσως πρέπει να μας προβληματίσει σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούν ότι ο κριτικός στοχασμός είναι φανερός στους ενηλίκους και μάλιστα είναι πιο ολοκληρωμένος όσο πιο καλλιεργημένος και έμπειρος είναι ο ενήλικος (Mezirow, 1998). Υπάρχουν, βέβαια, και αντίθετες απόψεις, όπως του Illeris (2009) που ισχυρίζεται ότι στον κριτικό στοχασμό μπορούν να φθάσουν πλέον και οι νέοι άνθρωποι, καθώς έχουν πολλές και διαφορετικές προσλαμβάνουσες από τις προηγούμενες γενιές. Αναμφίβολα είναι ένα θέμα που ερευνάται ακόμα.

Επίσης η χρήση της διαθεματικότητας και της τέχνης ενώ χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ίσως στο γυμνάσιο, στο λύκειο χρησιμοποιείται περιορισμένα, καθώς δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου εξαιτίας της προετοιμασίας για τις εξετάσεις. Εξάιρεση αποτελεί η λειτουργία των ερευνητικών εργασιών που δίνει τη δυνατότητα της χρήσης της διαθεματικότητας και της τέχνης. Αξίζει, βέβαια, η προσπάθεια της εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, διότι είναι μια διαδικασία απολαυστική και για τον καθηγητή και για τους μαθητές, σύμφωνα με τη γνώμη της ερευνήτριας.

Τέλος γίνονται δειλά-δειλά κάποιες προσπάθειες για τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επανάληψη της έρευνας με δείγμα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο και μάλιστα από όλες τις τάξεις του λυκείου.

## 5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα είναι το αποτέλεσμα μιας κοπιαστικής διαδικασίας που ευοδώθηκε και πρόσφερε χαρά στην ερευνήτρια, κυρίως, γιατί προέκυψε ότι οι μαθητές δέχτηκαν με πολύ χαρά την καινούργια προσέγγιση της λογοτεχνίας, εργάστηκαν δημιουργικά μέσα από τις ομάδες, σκέφτηκαν και διατύπωσαν με σαφήνεια τις απόψεις τους σχετικά με το τι τους άρεσε στο μάθημα και το κυριότερο προέκυψε ότι το μάθημα τους έδινε χαρά και μέσα από αυτήν προσέγγιζαν τη γνώση.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οφείλω να ευχαριστήσω τους μαθητές μου για την προθυμία με την οποία συμμετείχαν στην έρευνα χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε αυτή να πραγματοποιηθεί.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2009). *Reflection through Fiction*. Transformative learning. Org.
- Dewey, J. (1934' 1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (1997) Nurturing Soul in Adult Learning. In: P.Cranton (Επιμ.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. Jossey-Bass.
- Faulkner, A. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Στο Τ.Βαρνάβα-Σκούρα, (Επιμ.), *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Illeris. (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, H. (2013). Σχόλια πάνω στη μεθοδολογία του Artit. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, 34-37.
- Καραϊσκος, Ν. (2003). *Ενημέρωση για τις καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Καινοτόμες Δράσεις στο δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 17.08.2014 από: [www.musesnet.gr/simb1/.../kenotomes%20mahs%2003.doc](http://www.musesnet.gr/simb1/.../kenotomes%20mahs%2003.doc)
- Κεδράκα, Α. (2010). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Αναρτήθηκε στις 8.12.2013 από: <http://edu4adults.wordpress.com/category/%CE%BA%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B1/page/2/>
- Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Διαθέσιμο στο: [http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com\\_content&view=article&aid=34&Itemid=44\(20/11/2013\)](http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&aid=34&Itemid=44(20/11/2013)).
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Ουζούνη, Χ. και Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2008). *Τελική Μελέτη υποέργου. Καινοτόμες δράσεις*. Αναρτήθηκε στις 17.08.2014 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3849/1144.pdf>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.



- Sarte, J.P. (1947-1971). *Τι είναι η λογοτεχνία*; Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Scarth, J. και Hammersley, M. (1999). Αμφισβητώντας το Oracle: Μία αξιολόγηση της διαδικασίας ανάλυσης των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι δάσκαλοι του ερευνητικού προγράμματος Oracle. Στο Ι.Δημητρακοπούλου, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Τόμ. Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

# Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΕΝΕΡΓΕΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

**Κασιμάτη Αικατερίνη**

Παιδαγωγικό Τμήμα

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Κουλουμπής Διονύσιος**

Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Ματαράγκα Εύα**

Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

## Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία, το εκπαιδευτικό σενάριο που υλοποιήθηκε, αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση εκπαιδευτικού σχεδιασμού της ενότητας «Ανεργία» του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» που διδάσκεται στη Γ΄ Τάξη του Λυκείου. Αξιοποιούνται λογοτεχνικά έργα, που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις και ακολουθούνται οι αρχές της Διερευνητικής Μάθησης, παράλληλα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικότητας. Η σχολική τάξη ενεργοποιείται από τις ιστορίες των κειμένων, οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο των πρωταγωνιστών και η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μια διαδρομή με βιωματικές και μεταγνωστικές προεκτάσεις. Χρησιμοποιούνται τα εποπτικά μέσα (ταινίες, εικόνες, διαγράμματα, κλπ.) ως ερεθίσματα που ανεπαίσθητα προσελκούν διαρκώς το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι να δημιουργούν όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές αντίληψης και περιγραφής της έννοιας και των προεκτάσεών της.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικό σενάριο, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, μεταγνώση, εποικοδομητισμός, αυθεντική μάθηση.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, η διαδικασία της μάθησης εστιάζει κυρίως στην κατάκτηση του

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

γνωστικού τομέα κάθε αντικειμένου. Η διαχείριση της γνώσης επιχειρείται μέσα από εξειδικευμένα και σαφώς οριοθετημένα επιστημονικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση. Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαίδευση, η μελέτη των οικονομικών εννοιών πραγματοποιείται με την παράθεση οικονομικών όρων και ασκήσεων για τη φορμαλιστική κατανόηση ενός οικονομικού φαινομένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση της οικονομικής επιστήμης από την κοινωνία, την οποία ουσιαστικά ερμηνεύει. Για να δοθεί η κοινωνική διάσταση στους οικονομικούς όρους και να κινητοποιηθούν οι μαθητές επιλέχθηκε να δομηθεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο πάνω σε μία σημαντική και κεντρική έννοια, την έννοια της Ανεργίας, η οποία χρειάζεται ευρύ φάσμα, μελέτης και αποτελεί βασικό κεφάλαιο της ύλης.

Η προσέγγιση που επιλέγεται αντλεί πηγές από τη λογοτεχνία. Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τη διδαχθείσα ύλη προηγούμενων τάξεων. Ακολουθείται η πορεία της Διερευνητικής Μεθόδου και δημιουργείται μια προσέγγιση των νέων εννοιών με τη βοήθεια του ύφους που διαθέτουν αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα. Άλλωστε, όπως τεκμηριώνει ένα πλήθος ερευνών (Hendricks κ.ά, 1986:2· Becker και Watts 1998:186-188· Day κ.ά, 1997), η λογοτεχνία συμβάλλει στη βιωματική διδασκαλία, μέσω της ενσυναίσθησης. Βοηθάει τους μαθητές να απελευθερώνουν πτυχές της σκέψης και της αίσθησής τους, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή τους μέσα στη σχολική αίθουσα και να αναπτύσσεται η διδασκαλία με τη μορφή διαδραστικού παιχνιδιού (Colander, 1991). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η ανατροφοδότηση πραγματοποιείται από και προς κάθε κατεύθυνση. Η όλη διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να ενεργοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εκκινεί μια αλυσιδωτή αντίδραση για τη κατάκτηση της έννοιας που μελετάται (Eisner, 1990).

Η χρήση της λογοτεχνίας ως εναλλακτικού τρόπου εκμάθησης των οικονομικών εννοιών ενισχύεται από το γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν ιστορικά τεκμήρια, αλλά εξιστορούν μία μυθοπλασία ικανή να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται με την προβολή κοινωνικών ρόλων μέσα από την καθημερινότητα των πρωταγωνιστών. Η διδασκαλία μετασχηματίζεται σε βιωματική και καλλιεργεί στους μαθητές την ενσυναίσθηση, δεξιότητα που εντάσσεται στους βασικούς στόχους της (Hendricks κ.ά., 1986). Η οικονομική επιστήμη συνδέεται με την καθημερινότητα των μαθητών και η έννοια της ανεργίας αναλύεται στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο (Day κ.ά., 1997). Παράλληλα, με το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο που περιέχεται στα κείμενα ενισχύεται η εκφραστικότητα των μαθητών και βελτιώνεται η χρήση της γλώσσας και ο τρόπος γραφής τους. Οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία οικοδομούν σταδιακά μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Becker και Watts, 1998).

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σεναρίου μέσω του οποίου αξιοποιούνται οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι, η πολιτισμική διάσταση και η αυθεντική μορφή μάθησης και διδασκαλίας. Η επιλογή μιας κεντρικής και πολυδιάστατης έννοιας, όπως αυτή της Ανεργίας, επιτρέπει την αποσαφήνιση της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείται στη συγκεκριμένη εφαρμογή.

Η προστιθέμενη αξία του συγκεκριμένου σεναρίου έγκειται στο γεγονός ότι κάθε άτομο έρχεται κάποια στιγμή της ζωής του αντιμέτωπο με το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο. Άμεσα, μέσα από την προσωπική του εμπειρία (αναζήτηση εργασίας, φόβος μιας επικείμενης απόλυσης κτλ) και έμμεσα, μέσω βιωμάτων του εγγύτερου οικογενειακού – κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν τη δική τους πραγματικότητα, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να εφοδιαστούν με μεταγνωστικές δεξιότητες.

### 2.1. Καλλιέργεια δεξιοτήτων Εκπαιδευομένων

Με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο επιχειρείται να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις κάτωθι δεξιότητες:

- **Δεξιότητα Διερεύνησης:** Αποσαφήνιση συγκεκριμένων ερωτημάτων που σχετίζονται με την Ανεργία (είδη, αίτια, συνέπειες) μέσω της αξιοποίησης εμπειριών και γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν, προκειμένου να οδηγηθούν στο τέλος στη νέα γνώση.
- **Δεξιότητα Κατανόησης:** Κατανόηση του φαινομένου της Ανεργίας προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να το εντάξουν στην ευρύτερη κοινωνική τους ζωή.
- **Δεξιότητα Ευαισθητοποίησης:** Ενσυνείδηση για το φαινόμενο της ανεργίας.

- **Δεξιότητα Επικοινωνίας και Ενεργούς Συμμετοχής:** Οι μαθητές μέσω της διαδικασίας της Ομαδοσυνεργατικής Μεθόδου αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αναπτύσσουν την ικανότητα της συζήτησης και του διαλόγου. Μαθαίνουν επιπλέον να δρουν υπεύθυνα και αυτόνομα, καλλιεργώντας συνθετική και κριτική σκέψη.

- **Δεξιότητα Οργάνωσης:** Προσέγγιση του φαινομένου της Ανεργίας με καταμερισμό ρόλων και ευθυνών στο πλαίσιο της συλλογικής εργασίας. Τελική παρουσίαση του παραχθέντος έργου της κάθε ομάδας μέσα στην αίθουσα. Ενσωμάτωση των επιμέρους ομαδικών εργασιών σε μία ενιαία εργασία.

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το πρότυπο διδακτικό σενάριο αποτελείται από πέντε διακριτές φάσεις και η υλοποίησή του ολοκληρώνεται σε τρεισήμισι (3,5) διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι φάσεις ανάπτυξης και εφαρμογής του σεναρίου, όπως επίσης και οι τεχνικές αξιολόγησης που αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την αποτίμηση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των μαθητών (π.χ. Ρουμπρικές Αξιολόγησης, Εννοιολογικοί Χάρτες, Φύλλα Αξιολόγησης, Ασκήσεις Εμπέδωσης). Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας, η οποία απαρτίζεται από πέντε διακριτές φάσεις. Ακολουθεί η ανάλυση των επιμέρους φάσεων.

### 3.1. Πρώτη φάση: Έκθεση προβληματισμού - κινητοποίηση μαθητών

Η διδακτική πράξη ξεκινά με το διαχωρισμό των μαθητών σε επτά (7) ομοιογενείς ομάδες, με ισοδύναμα χαρακτηριστικά. Ζητείται από τις υποομάδες να ορίσουν τους εκπροσώπους τους. Στη συνέχεια, θα προβληθεί οπτικοακουστικό υλικό με σκοπό να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, εισάγοντάς τους σταδιακά στη θεματολογία της γνωστικής ενότητας. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μία ταινία μικρού μήκους - αποσπάσματα: «Ένας Βέγγος για όλες τις δουλειές» και «Θανάση πάρε τ' όπλο σου»- η



Εικόνα 1. «Ένας Βέγγος για όλες τις δουλειές» 1970

οποία θα προβάλλει αρχικά με κωμικό τρόπο την αναγκαιότητα ευρέσεως εργασίας από έναν άνεργο (Θανάση Βέγγο) που εκπροσωπεί με γραφικότητα τα



Εικόνα 2. «Θανάση πάρε τ' όπλο σου» 1972

ευπαθή κοινωνικά στρώματα. Ο δημοφιλέστατος πρωταγωνιστής στο δεύτερο μέρος της ταινίας ενσαρκώνει με ρεαλιστικό και δραματικό τρόπο έναν εργαζόμενο, η οικονομική ένδεια του οποίου οδηγεί σε κοινωνικά αδιέξοδα, καθώς εγκλωβίζεται σε ένα σχεδόν δυστοπικό περιβάλλον.

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, θα ζητηθεί από τους μαθητές να σχολιάσουν τα βασικά σημεία του οπτικοακουστικού υλικού, με τον εκπαιδευτικό να κατευθύνει τη συζήτηση, με την παράθεση στοχευμένων ερωτήσεων.

### 3.1.1. Στόχος

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι μία πρώτη επαφή των μαθητών με το θέμα της ανεργίας, στο πλαίσιο ενός ελκυστικού κλίματος. Με αυτή τη διαδικασία καθώς και τον ημιδομημένο διάλογο που θα ακολουθήσει, αναμένεται να επιτευχθεί η σταδιακή αποκάλυψη της έννοιας και η ομαλή εισαγωγή των μαθητών στην περαιτέρω διερεύνησή της, με τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων της δεύτερης (2ης) φάσης. Επιπρόσθετα, η παρουσίαση της ταινίας θα συνεισφέρει στην ενδυνάμωση των συμπερασμάτων, τα οποία θα εξαχθούν στις επόμενες φάσεις.

### 3.1.2. Διάρκεια

Η διάρκεια του οπτικοακουστικού μέσου αγγίζει προσεγγιστικά τα οκτώ (8) λεπτά, ενώ η διάρκεια του ημιδομημένου διαλόγου που ακολουθεί εκτιμάται περίπου στα δέκα (10) λεπτά. Ο καθορισμός ρόλων των καθηκόντων των υποομάδων ορίζεται στα δύο (2) λεπτά.

## 3.2. Δεύτερη φάση: Συγκέντρωση δεδομένων-επεξεργασία υλικού

Στη δεύτερη φάση, θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του φαινομένου της ανεργίας μέσα από τη λογοτεχνία. Θα μοιραστούν επτά αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις με αποτέλεσμα να προϋπάρχει το στοιχείο της οικειότητας- τα οποία θα αναδείξουν σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους το μείζον ζήτημα της ανεργίας.

### 3.2.1. Στόχος

Μέσα από τις άμεσες και έμμεσες περιγραφές των κλασικών συγγραφέων, θα επιχειρηθεί να εκμαιευθεί από τους μαθητές η έννοια της ανεργίας σε διαφορετικές συνθήκες ώστε να εντοπιστούν τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου. Παράλληλα, η συγκεκριμένη φάση αποσκοπεί στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών με τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών και κοινό άξονα το διαφαινόμενο αδιέξοδο της ανεργίας.

### 3.2.2 Αξιολόγηση

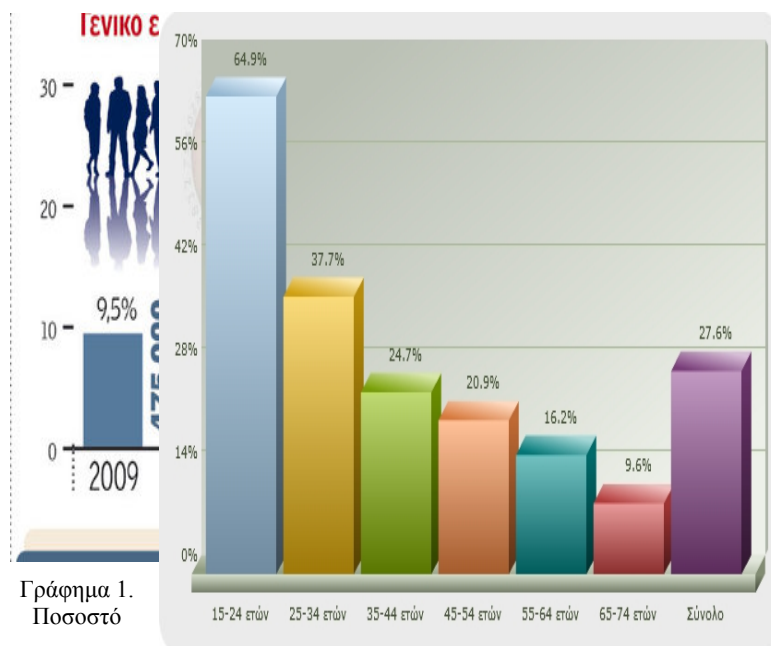
Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνει ομαδικά με φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει θέματα πολλαπλών επιλογών βασισμένα στο περιεχόμενο των κειμένων με σαφή προσανατολισμό προς την ανάδειξη της έννοιας της ανεργίας. Οι μαθητές θα συνεργαστούν για την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας.

### 3.2.3 Διάρκεια

Η διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης εκτιμάται σε 35 λεπτά.

## 3.3. Τρίτη φάση: Οργάνωση – Διατύπωση Συμπερασμάτων

Μετά την ολοκλήρωση του φύλλου αξιολόγησης θα συγκεραστούν τα συμπεράσματα από τα διαφορετικά κείμενα και έχοντας ως υπόβαθρο το ερέθισμα από την προβολή της ταινίας μικρού μήκους που προηγήθηκε στην πρώτη φάση, θα υποκινηθεί ένας ημιδομημένος διάλογος πάνω στο φαινόμενο της ανεργίας, τα αίτια και τις συνέπειες. Η κάθε ομάδα γνωστοποιεί τη θέση της στις λοιπές ομάδες μέσω του εκπροσώπου της. Με τον απαιτούμενο συντονισμό του εκπαιδευτικού, οι ομάδες συνεργατικά συνθέτουν την κεντρική ιδέα της γνωστικής ενότητας, που είναι η ανεργία. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τη συμβολή του εκπαιδευτικού οι μαθητές συντάσσουν τον εννοιολογικό χάρτη του υπό μελέτη φαινομένου. Παράλληλα δίνεται στον πίνακα ο τύπος υπολογισμού του ποσοστού της ανεργίας, με την



Γράφημα 1. Ποσοστό

## Ανεργίας Ανά Έτος

κατάλληλη επεξήγηση των βασικών στοιχείων που συνθέτουν τον κλασματικό τύπο (άνεργοι, εργατικό δυναμικό).

**3.3.1. Στόχος**

Βασική επιδίωξη της φάσης αυτής αποτελεί η πολυδιάστατη προσέγγιση της έννοιας της ανεργίας με την παράλληλη καλλιέργεια του ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος και την προβολή των εξαγόμενων συμπερασμάτων στην αίθουσα. Επίσης οι μαθητές εξασκούνται στο μαθηματικό τύπο της έννοιας με την εφαρμογή του κλασματικού τύπου του ποσοστού της ανεργίας.

**3.3.2. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνει ομαδικά με φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει θέματα πολλαπλών επιλογών βασισμένα στο περιεχόμενο των κειμένων με σαφή προσανατολισμό προς την ανάδειξη της έννοιας της ανεργίας. Οι μαθητές θα συνεργαστούν ξανά για την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας.

**3.3.3. Διάρκεια**

Η διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης, θα καλύψει το μεγαλύτερο τμήμα του διδακτικού σεναρίου, πλησιάζοντας τα 70 λεπτά.

**3.4. Τέταρτη φάση: Εφαρμογή**

Παρουσιάζονται με χρήση ηλεκτρονικών μέσων οι πιο πρόσφατες στατιστικές από τα ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα τα τελευταία έτη και την κατανομή σε διαφορετικές κατηγορίες του πληθυσμού.

**3.4.1. Στόχος**

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώκει τη ρεαλιστική απεικόνιση του φαινομένου στο σύγχρονο

κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους προσωπικά τους βιώματα και να τα ερμηνεύσουν.

Γράφημα 2. Ποσοστό Ανεργίας Ανά Ηλικία

**3.4.2. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των μαθητών θα πραγματοποιηθεί ατομικά μέσω επίλυσης πραγματικών προβλημάτων, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να αντιληφθούν την εφαρμογή της νέας γνώσης στην καθημερινή ζωή, στοχεύοντας στη μεταγνωστική κατάκτηση της έννοιας. Οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τη νέα γνώση και πώς αυτή μπορεί να τους φανεί χρήσιμη και διαχειρίσιμη στην καθημερινότητά τους.

**3.4.3. Διάρκεια**

Η διάρκεια της 4ης φάσης εκτιμάται σε 15 λεπτά.

**3.5. Πέμπτη φάση: Ανακεφαλαίωση**

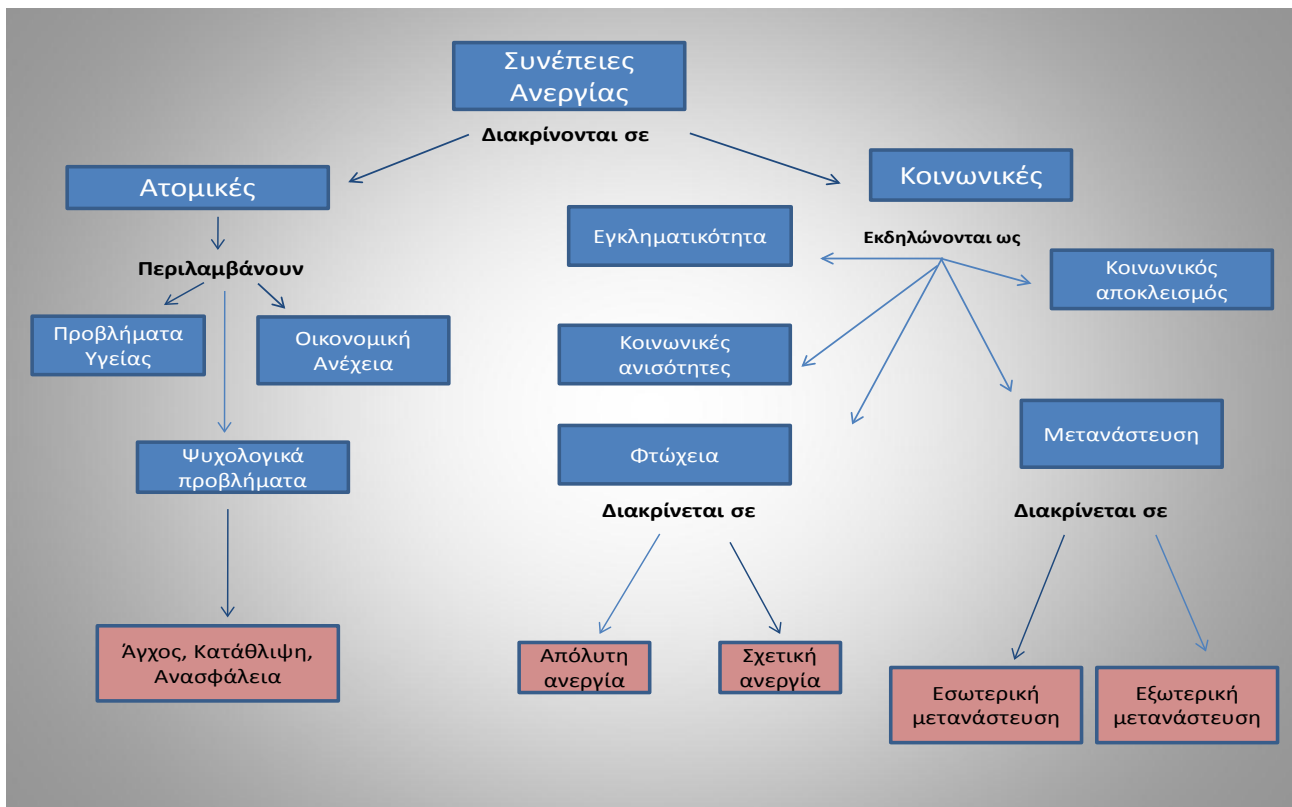
Στην 5η Φάση πρόκειται να παρουσιαστούν σχηματικά σε διαφάνειες (powerpoint) τα κομβικά σημεία της διδασκαλίας. Η ανακεφαλαίωση θα γίνει σχηματικά, με τη βοήθεια του εννοιολογικού χάρτη ώστε να σχηματιστούν γνωσιακά σχήματα στους μαθητές σχετικά με την έννοια που μελετούν.

**3.5.1. Διάρκεια**

Η ανακεφαλαίωση εκτιμάται να ολοκληρωθεί σε 15 λεπτά.

**3.6. Ολοκλήρωση φάσεων**

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας, οι μαθητές θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο γνωστικών στόχων και θα τους διανεμηθεί εργασία για το σπίτι, με διαθεματικές δραστηριότητες.



Πίνακας 1. Εννοιολογικός Χάρτης

#### 4. Τ.Π.Ε.

Στη συγκεκριμένη εργασία, αναδεικνύεται επιπλέον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και η αξιοποίηση των Μέσων Μαζικής

στην ιδιοσυγκρασία των εφήβων, γιατί τα συνεχή ερεθίσματα κρατούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο (Κουτσογιάννης, 2008). Η διαδραστικότητα που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα μέσα τεχνολογίας, μπορεί να παρωθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν τις σκέψεις τους ώστε να μπορούν να τις ανακατασκευάσουν μέσα από τα οπτικοακουστικά σύνολα και διαδικτυακές



Εικόνα 3 : «Θανάση πάρε τ' όπλο σου»1972

Ενημέρωσης στην Εκπαίδευση (ΜΜΕ-Ε). Αυτό γίνεται με την ανάπτυξη των κατάλληλων δομών και υποδομών υποστήριξης (μεθοδολογικό, τεχνικό, τεχνολογικό και ανθρώπινο δυναμικό) ώστε οι νέες τεχνολογίες, το διαδίκτυο και τα ΜΜΕ-Ε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ουσιαστικά και με κριτικό πνεύμα σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων. Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία θεωρείται συνήθως ως μια αυτονόητα προοδευτική παιδαγωγική πράξη (Hawisher και Selfe 1991), η οποία οδηγεί στην ευκολότερη υλοποίηση των σύγχρονων διδακτικών επιδιώξεων.

Γι' αυτό, βασικό ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος έχει η συχνή, πολυδιάστατη και εναρμονισμένη χρήση των ΤΠΕ. Ο συνδυασμός του πολιτισμού και της τεχνολογίας ξεπερνά τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και η τάξη γίνεται πιο αποδεκτό περιβάλλον

πλατφόρμες για να γίνουν πιο ενεργητικοί και δημιουργικοί μέσα στη διαδικασία μάθησης (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari και Punie, 2009).

#### 4.1. Προβολή ταινίας: οπτικοακουστικό ερέθισμα

Ο κινηματογράφος είναι ο συνδυασμός των άλλων τεχνών χάρη στα τεχνικά μέσα που χρησιμοποιεί για να εκφραστεί (Agel, 1971). Τα κοινωνικά προβλήματα που προσεγγίζουν κινηματογραφικές ταινίες αφενός προωθούν τη διερεύνηση του θέματος και αφετέρου οδηγούν στην έκφραση και στη δημιουργική περιγραφή της πραγματικότητας, η οποία ορίζεται από το δημιουργό, αλλά ερμηνεύεται ανάλογα από το θεατή (Ανδρέαδου κ.ά, 2006). Δέκτες αυτών των ερεθισμάτων στο εκπαιδευτικό σενάριο είναι οι μαθητές, οι οποίοι ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους μέσα από το συγκεκριμένο των εικόνων και των ήχων. Με γνώμονα τον επικοινωνιακό χαρακτήρα και μέσα από κινηματογραφικές εμπειρίες, ωθούμε τους μαθητές σε

συνεργατικές δραστηριότητες. Αυτό γίνεται σε ένα ευρύ περιβάλλον για παιχνίδια προσομοίωσης, όπου οι μαθητές προβάλλουν την πραγματικότητα της ταινίας στη δική τους ζωή. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής περνάει από την τηλεθέαση στην κριτική σκέψη, της οποίας τα πορίσματα μπορεί να χρησιμοποιήσει στη δική του δημιουργικότητα και ερμηνεία. Οι δραστηριότητες αποκτούν διεπιστημονικό χαρακτήρα, που εκκινεί την προφορική και γραπτή έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει το περιβάλλον, ώστε να εντάσσει στις δραστηριότητες τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Γι' αυτό εμπλουτίζει συνεχώς με νέα στοιχεία, π.χ. κείμενα, άρθρα (Ανδρεάδου κ.ά., 2006).

Ωστόσο, μία ταινία έχει πολυάριθμες και διαφορετικές επιρροές στον καθένα. Με βάση τις λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Jauss, 1995) θα λέγαμε ότι πρόκειται για μία αντίδραση ατομική, που ενεργοποιεί το γνωστικό και συναισθηματικό φορτίο κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παρόλα αυτά γίνεται ολοένα και περισσότερο κατανοητό ότι «ο τρόπος κατανόησης του “άλλου” προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας» (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2000) και εξαρτάται από τη σχέση του ατόμου και του συνόλου. Οι έννοιες που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον άλλο αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να δομήσουν την ταυτότητα μας, κατ' επέκταση του μαθητή. Πρόκειται για την έννοια της ενσυναίσθησης η οποία αποτελεί «βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος» και παράλληλα την «αναγκαία, συστατική, αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας» (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2000). Ο μαθητής μέσα από την προβολή του εαυτού του σε μία υποθετική κατάσταση, αλλά και η στάση του απέναντι σ' αυτήν ως θεατής, καλλιεργεί την προσωπικότητα του και ανακαλύπτει την ταυτότητα του. Από μία ταινία μικρού μήκους, εύστοχα επιλεγμένη μπορεί να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος, οι θεωρητικές έννοιες αποκτούν οπτική υπόσταση, ώστε να περιγράφουν μία κατάσταση όσο πιο παραστατικά. Με μια τέτοια αφορμήση ενεργοποιείται άμεσα το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Μεγάλου κ.ά., 2009). Οι μαθητές διευρύνουν τη σκέψη τους, και την οδηγούν προς βαθύτερους προβληματισμούς.

#### 4.2. Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια και στα ελληνικά σχολεία είναι σχεδόν καθιερωμένη η χρήση του διαδικτύου ως αρωγός στην ανανέωση του μαθήματος (Pan και Zbikowski, 1997). Υποστηρίζεται σθεναρά ότι η δημιουργική, επικοινωνιακή επικοινωνία γίνεται αυθεντικά και άμεσα, αφού η τεχνολογία της πληροφορικής στην εκπαίδευση συνδέει την αίθουσα διδασκαλίας με τον πραγματικό κόσμο των μαθητών (Blanchard κ.α., 1995). Για την ανάπτυξη της αυθεντικής επικοινωνίας και μάθησης απαιτούνται τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα (Βρεττός και Καψάλης 1994:13-25) ή τα προγράμματα τύπου μικρών εργασιών (Project) (Frey

1986). Ωστόσο, στην Ελλάδα η διδασκαλία βασίζεται στα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία ο εκπαιδευτικός πιστά χρησιμοποιεί (Ξωχέλλης κ.ά., 1990) γιατί υποχρεούται, με αποτέλεσμα σπάνια να αξιοποιούνται άλλες πηγές (Φλουρής, 1995:350). Η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και κριτικής σκέψης αποτελούν τροχοπέδη στην πρόοδο του πνεύματος στα σχολεία μας, αφού και οι διδασκόμενοι με τη σειρά τους αναπαράγουν τα σχολικά εγχειρίδια σε μια στείρα απόπειρα κατάκτησης του γνωστικού πεδίου (Economidou 1993Χ' Φλουρής, 1995:350). Προκειμένου να αντιμετωπίσουμε αυτές τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην ελληνική σχολική αίθουσα και να αναπτύξουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον δυναμικό και ευέλικτο (Μπρατίστης, 2008) εφοδιάζουμε το εκπαιδευτικό μας σενάριο με τις πιο περιγραφικές και σχεδιαστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις μέσα από τη χρήση των εργαλείων web 2.0 που έχουν χαρακτηριστικά βιωματικό, ενεργητικό, ανακαλυπτικό, συμμετοχικό, συλλογικό (Richardson, 2006). Οι τεχνολογίες web 2.0 αποτελούν τμήμα των εργαλείων κοινωνικού λογισμικού και κοινωνικής δικτύωσης και καθορίζονται από χαρακτηριστικά ομαδικής αλληλεπίδρασης (Owen κ.ά., 2006), κερδίζουν ολοένα μεγαλύτερη δημοτικότητα στο νέο διαδραστικό σχολείο. Εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες μέσα από τη χρήση των εργαλείων «wiki» για την ανεύρεση πληροφοριών και δεδομένων, «Prezi» για τη δημιουργία φωτογραφικού άλμπουμ και «dropbox» για το διαμοίρασμα υλικού ανάμεσα στις ομάδες και τους μαθητές. Επίσης, παρωθούν τη χρήση του «Microsoft PowerPoint», χάρη στο οποίο ανατροφοδοτούν τους μαθητές με το υλικό του σεναρίου, μέσω πινάκων, διαγραμμάτων και άλλων σχηματικών απεικονίσεων που υποβοηθούν έντονα στη σχηματική κωδικοποίηση εννοιών. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των εργαλείων προσεγγίζουν ακριβώς τους ιδιαίτερους στόχους του εκπαιδευτικού σεναρίου (Καρακίτσα κ.α., 2009).

- Χρήση νοητικών δεξιοτήτων, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, δόμηση τόπου σκέψης
- Υιοθέτηση ενεργητικού ρόλου του μαθητή
- Καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων, συνεργασία, άμιλλα, ευελιξία
- Σύνδεση προηγούμενων γνώσεων για την ανάδειξη ισχυρότερου μεταγνωστικού επιπέδου
- Προσαρμοστικότητα στην έννοια της εξελισσόμενης μελέτης και πολυδιάστατης ερμηνείας της γνώσης.

##### 4.2.1. Δημιουργία Ιστολόγιου - Weebly for education



Επιδιώκοντας να αναδείξουμε ακόμα περισσότερο την εξοικείωση των σημερινών μαθητών στις διαδικτυακές δραστηριότητες, καθώς και να αναπτύξουμε περαιτέρω



Εικόνα 4. Εκπαιδευτικό Σενάριο στο διαδικτυακό λογισμικό “Weebly”

το προχωρημένο επίπεδο της Γ' Λυκείου, χρησιμοποιούμε και ένα πιο σύνθετο εφόδιο της «εργαλειοθήκης» web 2.0, το «WEEBLY for Education». Με αυτό δημιουργούμε μία πλατφόρμα, ένα blog, το οποίο συνδυάζει όλα τα παραπάνω εφόδια (εικόνες, κείμενα, βίντεο, πίνακες, παρουσιάσεις, podcast, vidcast κ.ο.κ.) και αξιοποιεί ακριβώς τη συνεχόμενη εξέλιξη των ευρυμάτων της Διερευνητικής Μεθόδου. Τα ιστολόγια αποτελούν τη δημοσίευση και τη καταγραφή ενεργειών με μορφή ημερολογίου πολλές φορές, που ωφελούν την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση (Σιγάλα και Χρήστου, 2008). Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ήδη από το 2008 μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία δικού τους ιστολογίου και η δημοτικότητα έχει ξεπεράσει κάθε προσδοκία, τόσο σε ποικιλία όσο και σε συμμετοχή.

Το weebly είναι μία on-line εφαρμογή που επιτρέπει

χρηματική αμοιβή. Έχει μία μεγάλη ποικιλία από templates για να επιλέξουμε αλλά και ένα πολύ φιλικό περιβάλλον διεπαφής. Μπορούμε να προσθέσουμε κείμενο, εικόνες, video αλλά και χάρτες, αρχεία flash, photo galleries και πολλά άλλα. Το weebly for education προσφέρει όλα τα εργαλεία που μπορεί να βρει κάποιος στο weebly αλλά προσφέρει και χαρακτηριστικά ειδικά για την τάξη.

- Ο καθηγητής μπορεί να δημιουργεί ξεχωριστό λογαριασμό για κάθε μαθητή και να τον διαχειρίζεται
- Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τον παραπάνω λογαριασμό για να δημιουργήσει το δικό του site κάνοντας login στο <http://students.weebly.com>,
- Δεν περιέχονται διαφημίσεις στις σελίδες που δημιουργούνται,
- Ο καθηγητής μπορεί να επιλέξει αν οι ιστοσελίδες των μαθητών θα είναι private ή public (οι private δεν φαίνονται στις μηχανές αναζήτησης).

## 5. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 5.1. Φορέας πολιτισμού

Η συγκεκριμένη εργασία αναδεικνύει την προστιθέμενη αξία του εκπαιδευτικού σεναρίου και τη συμβολή του στη διδακτική πράξη. Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τη διδαχθείσα ύλη προηγούμενων τάξεων. Με εργαλείο «οικεία» λογοτεχνικά κείμενα, επιτυγχάνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα με τη μορφή διαδραστικού παιχνιδιού (Colander, 1991). Η ανατροφοδότηση πραγματοποιείται σε όλα τα επίπεδα δεξιοτήτων. Η όλη διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να ενεργοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εκκινεί μια αλυσιδωτή αντίδραση για τη κατάκτηση της έννοιας (Eisner, 1990). Αποδεικνύεται ότι πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να εντάξει στη διδασκαλία τις ευρύτερες έννοιες του πολιτισμού, που υπάρχουν στην σύνθεση μιας κοινωνίας.



Εικόνα 5. Εκπαιδευτικό Σενάριο στο διαδικτυακό λογισμικό “Weebly”

να δημιουργήσουμε ιστοσελίδες με μερικά κλικ και να τις δημοσιεύσουμε στο Internet. Όλα αυτά χωρίς



Ταυτόχρονα αυτό συντελείται μέσα από καινοτόμες προσθήκες, όπως λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες κ.α. Με αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις, η τάξη προσομοιώνεται με μια ολοκληρωμένη αναπαράσταση της

αναφέρεται στην οργάνωση του συνόλου των απόψεων που αφορούν σε μία συγκεκριμένη αναπαράσταση. Τα άτομα έχουν την τάση να διαθέτουν μία αντίληψη για τον κοινωνικό τους κόσμο, τις ομάδες και τα άτομα που κινούνται μέσα σε αυτόν με έναν ορισμένο τρόπο που

**RUBRIC / ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ**

Αξιολόγηση του μαθητή στην επίλυση των ασκήσεων της ανεργίας.				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (3)	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ (2)	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (1)	ΒΑΘΜΟΣ
Κατανόησε το φαινόμενο της ανεργίας	Κατανόησε απολύτως το φαινόμενο όπως π.χ τα αίτια και τις συνέπειες.	Κατανόησε αρκετά για να δώσει παρακάτω λύσεις στις ερωτήσεις/ασκήσεις.	Δεν κατανόησε το φαινόμενο ώστε να κάνει στη συνέχεια πρόοδο.	
Αξιοποίησε τις πληροφορίες από τα λογοτεχνικά κείμενα	Χρησιμοποίησε σχεδόν όλες τις πληροφορίες των κειμένων για να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις.	Αξιοποίησε αρκετές πληροφορίες και απάντησε ένα μέρος των ερωτήσεων.	Χρησιμοποίησε ακατάλληλες πληροφορίες	
Διέκρινε τις μορφές ανεργίας	Διέκρινε όλες τις μορφές ανεργίας .	Αντιμέτωπος δυσκολία στο διαχωρισμό της ανεργίας τριψής με την διαρθρωτική ανεργία.	Διέκρινε μόνο την εποχική ανεργία.	
Εκτίμησε το ποσοστό ανεργίας	Με μεγάλη ευκολία εκτίμησε το ποσοστό ανεργίας .	Μπέρδανε τα στοιχεία του κλασματικού τύπου παρ όλο αυτά υπολόγισε το ποσοστό .	Οι ενέργειες έδειχναν ότι είχε ελλιπή γνώση του κλασματικού τύπου οπότε δεν κατάφερε να κάνει τον υπολογισμό.	
Συνέπεια του μαθητή	Παρέδωσε τα φύλλα εργασίας χωρίς καθυστέρηση.	Παρέδωσε τα φύλλα εργασίας με μικρή καθυστέρηση.	Παρέδωσε τα φύλλα εργασίας με μεγάλη καθυστέρηση.	
			<b>Σύνολο</b>	

Πίνακας 2. Ρουμπρίκα

πραγματικότητας. Έτσι αναδεικνύεται η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που είναι το δομικό στοιχείο κάθε κοινωνίας, όπως μίας σχολικής τάξης. Ο επικοινωνιακός λόγος των ατόμων αποτελεί μία από τις καλύτερες μεθόδους διερεύνησης μιας κοινωνικής αναπαράστασης.

**5.2. Η κοινωνική αναπαράσταση**

Η φύση της κοινωνικής αναπαράστασης είναι βαθύτατα επικοινωνιακή. Η επικοινωνία, όχι μόνο μεταδίδει, αλλά διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις και τις καθιστά ένα κοινωνικά διαμοιρασμένο προϊόν. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρέχουν στα άτομα έναν κώδικα κοινωνικής συνδιαλλαγής και έναν κώδικα για την ονοματοδότηση και ταξινόμηση των ποικίλων πτυχών του κόσμου τους, της ατομικής και ομαδικής ιστορίας τους (Moscovici, 1973). Υπό το πρίσμα της επικοινωνίας είναι δυνατό να αναπτυχθεί μία ερμηνευτική προσέγγιση στις τρεις σχετικές διαστάσεις: στάση, πληροφορία και πεδίο της αναπαράστασης (Moscovici, 1961). Επιγραμματικά, η «στάση» αφορά στη ψυχική προδιάθεση ενός ατόμου ή μίας ομάδας για συμπεριφορά ως προς το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, η «πληροφορία» στην ποσότητα και την ποιότητα της γνώσης για το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης και το «πεδίο της αναπαράστασης»

εξυπηρετεί τις ατομικές τους ερμηνείες. Την ανάγκη τους να θεωρούν ότι οι ίδιοι ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες και κοινωνικά περιβάλλοντα υψηλά, ότι απολαμβάνουν περισσότερα κοινωνικά προνόμια και ότι οι ίδιοι δεν φέρουν καμία ευθύνη για τις επιπτώσεις που πιθανότατα θα έχει η στάση και δράση τους απέναντι σε έναν μεγάλο αριθμό κοινωνικών συνθηκών. Η τεκμηριωτική διάσταση των στερεοτύπων προσφέρει αυτή την δυνατότητα. Ο κόσμος είναι οργανωμένος σύμφωνα με ένα τρόπο και οι ίδιοι εμφανίζουν εαυτόν αδύναμο να αναλάβει δράση για την αναδιαμόρφωσή του. Προκειμένου να ενισχυθεί η τεκμηρίωση και να διαφυλαχτεί το υπάρχον κοινωνικό status quo τα άτομα τείνουν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικά δομημένες απόψεις που σκοπό έχουν την αύξηση της διαφοράς μεταξύ της ομάδας στην οποία θεωρούν ότι ανήκουν και των υπολοίπων, ειδικά των κατώτερων, κοινωνικών ομάδων. Η κοινωνική τεκμηρίωση και η κοινωνική διαφοροποίηση εξυπηρετούν τη γενικότερη ανάγκη των ατόμων να δικαιολογούν όσα συμβαίνουν με ένα τρόπο που δεν προσβάλλει το γόητρό τους και συμφωνεί με τον τρόπο θεώρησης του κοινωνικού τους κόσμου.

Η «προκατάληψη» αφορά στη διομαδική μεροληψία και αναφέρεται στην τάση των ατόμων να αξιολογούν με τρόπο θετικό τα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία και τα ίδια θεωρούν ότι ανήκουν και με τρόπο αρνητικό και υποτιμητικό τα μέλη των άλλων κοινωνικών ομάδων,

ειδικά αυτών που θεωρούν υποδεέστερων. Η μεταστροφή των αναπαραστάσεων και των συνακόλουθων επιμέρους κοινωνικών τους εννοιών και φαινομένων στο πλαίσιο της υπόθεσης επαφής (contact hypothesis), ορίζει ότι είναι δυνατός ο μετασχηματισμός των στερεοτύπων και η μείωση της προκατάληψης, εφόσον εκπληρώνονται ορισμένες προϋποθέσεις διομαδικής συνεργασίας και συνύπαρξης.

### 5.3. Μηχανισμός παρώθησης μαθητικού ενδιαφέροντος

Επίσης, εύκολα διαφαίνεται ότι η δυναμική παρώθηση των δραστηριοτήτων και το «παιγνιώδες» και εξερευνητικό ύφος που χαρακτηρίζει το σενάριο, απαγκιστρώνουν τους μαθητές από τη στερεοτυπική διδασκαλία.

Πίνακας 3. Κλείδα Παρατήρησης

**ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ  
(ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ) ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ  
ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.**

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ ΟΜΑΔΑΣ					Παρατηρήσεις
1. Σε τι βαθμό συνεργάζεται για την επίτευξη του στόχου						
2. Ενθαρρύνει/επαινεύει μέλη της ομάδας						
3. Προσφέρει ιδέες ή πληροφορίες						
4. Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα						
7. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα						
8. Αναπτύσσει συνθετική και κριτική σκέψη						
9. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του						
10. Συνδέει την νέα γνώση στην καθημερινή ζωή.						

Τα ερεθίσματα, οι αφορμές, οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τις φάσεις μεταμορφώνουν τη συμβατική μετάδοση της γνώσης σε ανακαλυπτική διαδικασία και ισότιμη, ενεργή συμμετοχή των εμπλεκομένων. Μια διδασκαλία με αυτές τις προϋποθέσεις, μετασχηματίζει τη γνώση σε εικόνα, την εικόνα σε εμπειρία, η οποία θα γίνει μνήμη και η αποκρυστάλλωσή της μεταγνώση.

### 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως διαπιστώνεται από τη συγκεκριμένη εργασία, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου δημιουργεί συνθήκες αυθεντικού πλαισίου μάθησης.

Υλοποιούνται οι αρχές της θεωρίας του εποικοδομητισμού, του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μάθησης και αντικαθίστανται οι συμβατικές μέθοδοι

διδασκαλίας. Δημιουργείται ένα μαθησιακό περιβάλλον αυθεντικής μάθησης με μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που εστιάζουν στη σύνδεση της γνώσης που οι μαθητές αποκτούν στο σχολείο με ζητήματα του πραγματικού κόσμου, προβλήματα και εφαρμογές της ζωής. Η βασική ιδέα επικεντρώνεται στην άποψη, ότι οι μαθητές είναι πιθανότερο να ενδιαφέρονται για αυτά που μαθαίνουν και είναι πιο πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, όταν αυτά αντανακλούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

### 7. ΠΗΓΕΣ

Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2006). «Κινηματογράφος στο σχολείο: μια αισθητική εμπειρία». Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση, 25 - 26 Νοεμβρίου 2006. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Agel, H. (1971). *Esthétique du cinéma*. Paris: Presse Universitaires de France.

Becker, W. E., & Watts, M. (Eds.) (1998). *Teaching Economics to Undergraduates: Alternatives to Chalk and Talk*, Cheltenham. U.K. & Northampton, M.A. U.S.A.: Edward Elgar Pub

Binswanger, H. C. (1994). *Money and Magic: a Critique of the Modern Economy in the Light of Goethe's Faust*. Chicago: University of Chicago Press.

Blanchard, J., Lewis, J., & Crossman, J. (1995). *Technology in Middle School Reading Education: Opportunities to Transform the Classroom. Computers in the Schools, 11(3)*, 79-91.

Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Colander, D. (1991). A Consideration of the Economics Major in American Higher Education, *Journal of Economic Education*, 227-234.

Johnson, C.B. (2000). *Cervantes and the Material World*. Urbana: University of Illinois Press.

Day, H. R., Foltz, M.A., Heyse, K., Marksberry, C., Sturgeon, M., & Reed, S. (1997). *Teaching Economics Using Children's Literature*. New York: National Council on Economic Education.

Eisner, R. (1990). Learning about Economics and the Economy. In P.Saunders & W.B.Walstad (Eds.), *The Principles of Economics Course. A Handbook for Instructors*. McGraw-Hill Inc.

Walcott F.H. (1931). *Shakespeare's Economics*. New Haven: Yale University Press & London: H. Milford, Oxford University Press.

Hawisher, G., & Selfe, S. (1991). The Rhetoric of Technology and the Electronic Writing Class. *College Composition and Communication*, 42(1), 55-66.

Hendricks, R. H., Nappi, A.T., Dawson, G., & Mattila, M.M. (1986). *Learning Economics through Children's Stories*. New York: Joint Council on Economic Education.

Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία.

- Καρακίτσα, Τ. και Θεοφανέλλης Τ.(2009). Παιδαγωγική αξιοποίηση της δημιουργίας λήμματος στη Βικιπαίδεια. Στα Πρακτικά 5<sup>ου</sup> συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Μάιος 2009. Σύρος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3. Ανακλήθηκε στις 29.05.2014  
από: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/09/yliko-re02.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Ανακοίνωση στη Διεθνή Ημερίδα: Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία. Θεσσαλονίκη, 23 Νοεμβρίου 1999. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. και Οικονόμου, Θ. (2000). «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, PUF, 1961/ new edition 1976 / Psychoanalysis. Its image, its public, Polity Press, 2008. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://teteleste.wordpress.com/2013/12/04/>
- Μεγάλου, Ε., Τσαπακίδης, Θ. και Φραγκάκη, Μ.(2009). *EduTubePlus: Μία Ευρωπαϊκή ψηφιακή Βιντεοθήκη εκπαιδευτικών βίντεο-κλιπ και υβριδικές e-υπηρεσίες για την παιδαγωγική αξιοποίηση τους στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.google.gr/url?>
- Μπρατίστης, Θ. (2008). Σχολείο 2.0: Πιθανός Στόχος ή Ανώφελη Επιδίωξη; Στο *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, Λεμεσός, Σεπτέμβριος 2008.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Pan, A., & Zbikowski, J. 1997. Emerging Technology for Writing Instruction: New Directions for Teachers. *Computers in the Schools*, 13(3/4), 103-119.
- Rockoff, H. (1990). The Wizard of Oz as a monetary allegory. *Journal of Political Economy*, 98(4), 739–760.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Odcasts and other powerful web tools for classrooms*. Sage, Corwin Press.
- Saunders, P. (1990). Learning Theory and Instructional Objectives. In Saunders, P. & W.B. Walstad (Eds.), *The Principles of Economics Course. A Handbook for Instructors*. McGraw-Hill Inc.
- Σιγάλας, Μ. και Χρήστου, Ε. (2008). Αξιοποίηση του Web 2.0 στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ανάπτυξη προσωποποιημένων και συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Δίκτυο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α.Καζαμιάς και Μ.Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

### 7.1. Λογοτεχνικά Έργα

- Αλεξίου, Ε. (1978). *Προσοχή συνάνθρωποι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καραγάτσης, Μ. (1933). *Ο συνταγματάρχης Λιάπκιν*. Αθήνα: Εστία.
- Καραγάτσης, Μ. (1938). *Γιούγκερμαν*. Αθήνα: Εστία.
- Κουμανταρέας, Μ. (1962). *Τα μηχανάκια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτηρίου, Δ. (1962). *Ματωμένα χρώματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζής, Δ. (1963). *Το τέλος της μικρής μας πόλης*. Αθήνα: Επιθεώρηση Τέχνης.

### 7.2. Ψηφιακό υλικό. Κινηματογραφικές ταινίες

- «Ένας Βέγγος για όλες τις δουλειές», (1970).  
«Θανάση πάρε τ' όπλο σου», (1972).



## ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



## ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΑΘΗΤΗ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ «ΣΥΝΤΗΡΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ»

**Ευθαλία Β. Νταλούκα**

2ο Εργαστηριακό Κέντρο Αθήνας

Τμήμα Συντήρησης έργων τέχνης- Ε.ΠΑΣ. Καισαριανής

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη δημιουργία και εφαρμογή ενός φακέλου εργασιών, για την αυθεντική αξιολόγηση ενήλικων μαθητών, αλλά και τη συλλογή έργων που δείχνουν την προσπάθειά τους και τα επιτεύγματα τους στο εργαστηριακό μάθημα «Συντήρηση έργων τέχνης», που διδάσκεται στην αντίστοιχη ειδικότητα στις Επαγγελματικές Σχολές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το θέμα του φακέλου είναι η «συντήρηση χάρτινων έργων τέχνης» και το περιεχόμενό του εστιάζει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση, με προκαθορισμένα κριτήρια, των γνώσεων, των επινοήσεων και των ειδικών ικανοτήτων του μαθητή, απαραίτητων για την ενασχόληση του με το επάγγελμα του συντηρητή έργων τέχνης. Ο φάκελος σχεδιάστηκε με βάση το περιεχόμενο και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τις προτεινόμενες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου, τα γενικά χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των ενήλικων μαθητών. Η εφαρμογή του φακέλου εργασιών είχε σαν αποτέλεσμα την αξιολόγηση των μαθητών πέρα από το στενό πλαίσιο της σχολικής αξιολόγησης. Ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις αδυναμίες του, τα χαρίσματά του και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος και αρωγός της διαδικασίας, τον υποστήριξε και τον ενθάρρυνε να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του, για να κατανοήσει νέα ζητήματα και να αναπτύξει ικανότητες που θα του είναι χρήσιμες στο μέλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Φάκελος εργασιών μαθητή, συντήρηση έργων τέχνης, αυθεντική αξιολόγηση.

### 1. Η ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ «ΣΥΝΤΗΡΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ-ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»

Το 1986 λειτούργησε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, στον τομέα των Εφαρμοσμένων Τεχνών η ειδικότητα «Συντήρησης Έργων Τέχνης και Αρχαιολογικών Έργων».

Από τότε ακολούθησαν αρκετές αλλαγές, μέχρι το

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

2008 που μετονομάστηκε σε ειδικότητα «Συντήρησης

Έργων Τέχνης και Αποκατάστασης» και εντάχθηκε στον κύκλο λειτουργίας των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.). Λειτουργεί με απογευματινό ωράριο και διετή φοίτηση για απόκτηση πτυχίου «Συντηρητή έργων τέχνης (Δ.Ε.)» Επιπέδου 3. Δικαίωμα εγγραφής έχουν όσοι διαθέτουν, τουλάχιστον, αποδεικτικό ολοκλήρωσης των σπουδών της Α΄ τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου.

Η φύση των μαθημάτων είναι κυρίως εργαστηριακή με ελάχιστα θεωρητικά μαθήματα, σχετικά με την ειδικότητα (Ιστορία της τέχνης, Τεχνολογία υλικών κ.α.).

Βασικό μάθημα της ειδικότητας είναι η «Συντήρηση έργων τέχνης». Σκοπός του μαθήματος, όπως ορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών, είναι η απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τη συντήρηση ζωγραφικών έργων (τοιχογραφίας, ελαιογραφίας, φορητών εικόνων), των ξυλόγλυπτων, του χαρτιού και του υφάσματος. Οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίσουν στο μέλλον περιπτώσεις αντικειμένων, που υπάγονται στην κατηγορία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς και ανήκουν, κατά βάση, στην περιοχή της Βυζαντινής και Λαϊκής Τέχνης.

Το μάθημα χαρακτηρίζεται ως εργαστηριακό και απαρτίζεται από τις κάτωθι ενότητες: α. Συντήρηση ξύλου, ξυλόγλυπτου, β. Συντήρηση φορητής εικόνας, γ. Συντήρηση υφάσματος δ. Συντήρηση ελαιογραφίας, ε. Συντήρηση τοιχογραφίας και στ. Συντήρηση χαρτιού.

Το περιεχόμενο της ενότητας «Συντήρηση χαρτιού» εστιάζει στην πρακτική ενασχόληση των μαθητών με τη συντήρηση αντικειμένων Πολιτιστικής Κληρονομιάς φτιαγμένων από χαρτί. Συγκεκριμένα οι μαθητές ασχολούνται με τον τρόπο κατασκευής του χαρτιού, τις φθορές και τα αίτια που τις προκαλούν, καθώς και τους ενδεδειγμένους τρόπους που ακολουθούνται για τη συντήρησή τους.

Στόχοι της ενότητας, με βάση το πρόγραμμα σπουδών, (ΦΕΚ 2327-Β-31/12/1999) είναι:

Η μελέτη των τρόπων κατασκευής του χαρτιού

Η μελέτη των φθορών και των αιτιών που τις προκαλούν, όπως η υγρασία, η μόλυνση του περιβάλλοντος, το φως, οι βιολογικοί παράγοντες οι φυσικές καταστροφές και ο ανθρώπινος παράγοντας.

Η διδασκαλία τρόπων συντήρησης, όπως ο στεγνός καθαρισμός, ο χημικός καθαρισμός, ο υγρός καθαρισμός, η αποξίνιση, οι συμπληρώσεις του χαρτιού και η προληπτική συντήρηση.

Η διδασκαλία τρόπων αποθήκευσης και έκθεσης αντικειμένων φτιαγμένων από χαρτί.

## 2. Η ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Ο όρος αξία αναφέρεται συνήθως στην απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σε ότι αξιολογείται (π.χ. κατάλληλο), στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές (π.χ. καλύτερος) και στο βαθμό επίτευξης ορισμένου στόχου (π.χ. το πρόγραμμα απέτυχε) (Στυλιανού, 2008).

Ιστορικά, ο κύριος ρόλος της αξιολόγησης ήταν η ανίχνευση και η επικέντρωση στις διαφορές των μαθητών με σκοπό την ταξινόμησή τους. Τέτοιου είδους εμπειρίες αξιολόγησης παράγουν «νικητές» και «ηττημένους». Κάποιοι μαθητές πετυχαίνουν γρηγορότερα και «οικοδομούν» πάνω στις επιτυχίες τους καθώς μεγαλώνουν, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν μένοντας συνεχώς πίσω (Στυλιανού, 2008).

Σήμερα όμως, σε ένα υγιές και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης και να βοηθούνται να μπουνε, με το δικό τους βαθμό ένταξης, στην ομάδα των «νικητών». Σε ένα τέτοιο σύστημα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η «αυθεντική αξιολόγηση».

Η φιλοσοφία της αυθεντικής μορφής αξιολόγησης απαντά στην ανάγκη της μετατροπής της αξιολόγησης από ελεγκτική σε βοηθητική και υποστηρικτική διαδικασία για το μαθητή. Η αυθεντική αξιολόγηση έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει στέρεες επιστημονικές βάσεις στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού.

Ο μαθητής αξιολογείται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων του στο παιδαγωγικό πλαίσιο, συμμετέχοντας στις διαδικασίες αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης (Ρεκαλίδου, κ.ά, 2010).

Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίστη και Ματσαγγούρα (2004) μια διαδικασία αξιολόγησης είναι αυθεντική όταν την διακρίνουν πέντε κυρίως χαρακτηριστικά:

Επιλέγει και εφαρμόζει ερωτήσεις και ασκήσεις που αναδεικνύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης των μαθητών, προκειμένου να εφαρμόσουν στην πράξη και σε αυθεντικές καταστάσεις του καθημερινού βίου όσα έμαθαν στο σχολείο.

Επεκτείνεται πέρα από τον έλεγχο συγκράτησης των πληροφοριών, δηλαδή δεν αξιολογεί το αυτονόητο και προσιτό, αλλά παρωθεί τους μαθητές σε συσχετισμούς δεδομένων που να οδηγούν σε συμπερασμούς και τεκμηριωμένη δράση.

Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση.

Καθιστά τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα των μαθητών.

Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης (γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κ.τ.λ.).

Η πιο διαδεδομένη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή.

## 3. ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΑΘΗΤΗ

Ο φάκελος εργασιών μαθητή αποτελεί «συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών» (Κουλουμπαρίστη και Ματσαγγούρας, 2004).

Ο φάκελος είναι ένα αρχείο μαθησιακής προόδου του μαθητή, όπου μπορούμε να παρατηρήσουμε τι και πώς έχει μάθει ή έχει φτιάξει, πώς σκέφτεται, αναλύει, συνθέτει, παράγει, δημιουργεί και πώς επικοινωνεί με τους άλλους (Στυλιανού, 2008).

Ο φάκελος είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή που καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης (Κουλουμπαρίστη και Ματσαγγούρας, 2004).

### 3.1. Η δημιουργία του φακέλου εργασιών

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014, το τμήμα Συντήρησης Έργων Τέχνης και Αποκατάστασης της ΕΠΑ.Σ. Καισαριανής συμπλήρωσε, ήδη, πέντε χρόνια επιτυχούς λειτουργίας, με οργανωμένα εργαστήρια, υποστηριζόμενα και χρηματοδοτούμενα από το 2<sup>ο</sup> Εργαστηριακό Κέντρο Αθήνας (Ε.Κ.) και έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό, κυρίως ενήλικων, μαθητών.

Στο πλαίσιο λειτουργίας των εργαστηριακών μαθημάτων γεννήθηκε η ιδέα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του φακέλου εργασιών μαθητή, στην ενότητα «Συντήρηση χαρτιού» που αποτελούσε μία από τις ενότητες του βασικού εργαστηριακού μαθήματος της ειδικότητας «Συντήρηση έργων τέχνης- αποκατάσταση». Οι μαθητές πρότειναν έναν τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων, διαφορετικό από αυτόν που είχαν βιώσει οι περισσότεροι, στη σχολική τους πορεία, στο παρελθόν.

Με τον κατάλληλο προγραμματισμό, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και τη συνεργασία των μαθητών, ο σχεδιασμός του φακέλου ολοκληρώθηκε μέσα σε δυο μήνες και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2<sup>ου</sup> τετραμήνου, του σχολικού έτους 2013-2014.

Για τη δημιουργία του φακέλου εργασιών ακολουθήθηκε μια ενδεδειγμένη διαδικασία με τις παρακάτω ενέργειες:

Καθορίστηκε ο γενικός σκοπός του φακέλου

Επιλέχθηκε η φύση του θέματος και αποφασήθηκαν οι τομείς των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαρτίζουν τα μέρη του.

Ορίστηκε το κοινό των αξιολογητών, δηλαδή ποιοι είναι οι αποδέκτες του φακέλου και

Προτάθηκαν οι τρόποι φύλαξης και αποθήκευσης του φακέλου (Κουλουμπαρίστη και Ματσαγγούρας, 2004).



### 3.2. Ο σκοπός του φακέλου εργασιών

Ο αντικειμενικός σκοπός του φακέλου εργασιών είναι η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή. Ο μαθητής χρησιμοποιεί το φάκελο για να προσδιορίσει τις γνώσεις του, τις ανάγκες του και τα κίνητρό του. Ο σκοπός της χρήσης του φακέλου μπορεί να είναι ευρύτερος από την αξιολόγηση και να αντικατοπτρίζει όλη τη φιλοσοφία και τους στόχους της εκπαίδευσης, όπως είναι η τεκμηρίωση της μάθησης και της προόδου, η επικέντρωση στις «καλύτερες εργασίες» των μαθητών, η ενθάρρυνση για πρωτοβουλία και δημιουργικότητα, η βελτίωση της διδασκαλίας, η ανταλλαγή πληροφοριών με τις οικογένειες και τους άλλους δασκάλους, η ανατροφοδότηση των μαθητών και του δασκάλου και η καθοδήγηση των μαθητών στο να θέτουν στόχους και η παροχή μιας συνολικής εικόνας για τις ικανότητες του μαθητή για τον ίδιο το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τους μελλοντικούς αξιολογητές (Στυλιανού, 2008).

Ο καθορισμός του σκοπού του φακέλου αποτελεί πρωταρχικό και καθοριστικό βήμα για τη δημιουργία του και διαμορφώνεται με βάση τους παρακάτω παράγοντες: τη φύση του θέματος και τους τομείς των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αφορά

το κοινό που απευθύνεται

το είδος του φακέλου

την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών και

τους διαθέσιμους πόρους.

Σκοπός της δημιουργίας του συγκεκριμένου φακέλου, μετά την μελέτη των παραπάνω παραγόντων που αναλύονται στη συνέχεια, ήταν η αυθεντική αξιολόγηση των ενήλικων μαθητών, αλλά και η συλλογή έργων που δείχνουν την προσπάθειά τους και τα επιτεύγματά τους σε ένα εργαστηριακό μάθημα, που αποσκοπεί στην παροχή θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, απαραίτητων για την ενασχόληση των μαθητών με το επάγγελμα του συντηρητή έργων τέχνης.

Οι μαθητές κλήθηκαν:

- να οργανώσουν ένα φάκελο για να παρουσιάσουν την προσωπική τους ανάπτυξη σε δεξιότητες αυτορρύθμισης κατά την παραγωγή ατομικών και ομαδικών εργασιών, άρα την παράλληλη ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- να διεξάγουν ατομικές και ομαδικές εργασίες ώστε να εφαρμόζουν στην πράξη τα στάδια συντήρησης και αποκατάστασης ενός χάρτινου έργου τέχνης, αλλά και να συνθέτουν ένα δελτίο τεκμηρίωσης εργασιών συντήρησης, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο και τους επιστημονικούς όρους του διδακτικού αντικειμένου.
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών και χρήσης των νέων τεχνολογιών.

#### 3.2.1. Το θέμα του φακέλου εργασιών

Το θέμα του φακέλου είναι η «συντήρηση χάρτινων έργων τέχνης» και εστιάζει στην ανάπτυξη και

αξιολόγηση των γνώσεων, των επινοήσεων και των ειδικών ικανοτήτων του μαθητή στους ακόλουθους τομείς: «υλικά και τεχνολογία κατασκευής των χάρτινων έργων τέχνης, «φθορές και αίτια φθορών» και «εργασίες συντήρησης, φύλαξης – έκθεσης των χάρτινων έργων τέχνης».

Ο φάκελος εργασιών προάγει τρεις βασικές δεξιότητες

- αυτοσυνείδηση
- αυτοαξιολόγηση και
- επικοινωνία

Οι μαθητές συνειδητοποιούν περισσότερο για το εαυτό τους με τη συλλογή εργασιών στο φάκελό τους, κάνουν εξάσκηση στην αυτοαξιολόγηση και επικοινωνούν όταν μοιράζονται το φάκελο (Στυλιανού, 2008).

Αναλυτικότερα οι δεξιότητες που αναπτύσσονται με τη διαχείριση του φακέλου από τους μαθητές είναι: (Λουκέρης κ.ά, 2010 Φωτιάδου, 2001)

- Δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών, (συγγραφή κειμένων, χρήση διαδικτύου κ.α.).
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, να είναι, δηλαδή, ικανοί να εντοπίζουν το πρόβλημα και να αναζητούν τις κατάλληλες, για κάθε περίπτωση, λύσεις.
- Δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με τρίτους. Μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κρίνουν τη στάση τους και τη συμμετοχή τους και να τις επαναπροσδιορίσουν σε μια μελλοντική συνεργασία. Μπορούν να αναπτύξουν διάλογο, να σχολιάζουν με κριτικό πνεύμα, να προβάλλουν τις απόψεις τους και αποδέχονται τις απόψεις των άλλων.
- Δεξιότητες αυτορρύθμισης, συγκεκριμένα, να είναι ικανοί να ρυθμίζουν το χρόνο τους, να θέτουν στόχους, να προγραμματίζουν τη υλοποίησή τους και να αξιολογούν το αποτέλεσμα των εργασιών τους.
- Δεξιότητες στοχασμού, ώστε να είναι σε θέση μέσα από την ανάλυση προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών ο μαθητής να μπορεί να ανιχνεύσει και να μελετήσει τα τρωτά ή δυνατά σημεία του και με τη γόνιμη αντιπαράθεση αυτών με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος να αντιμετωπίσει τους μαθησιακούς στόχους, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό.
- Δεξιότητες πρόσληψης σωστής πληροφόρησης, δηλαδή να είναι ικανοί να συλλέγουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες μετά από κατάλληλη επιλογή.
- Επαγγελματικές δεξιότητες, ώστε: α) να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα υλικά και την τεχνολογία κατασκευής των έργων τέχνης, β) να εντοπίζουν τις φθορές του χαρτιού και να ερμηνεύουν τη δράση του κάθε παράγοντα φθοράς γ) να κατέχουν τη γνώση της ορολογίας και της μεθοδολογίας που ακολουθείται για τη συντήρηση χάρτινων έργων τέχνης, δ) να αναλύουν τα δεδομένα στοιχεία, να συνθέτουν το καταλληλότερο, για κάθε έργο, πρόγραμμα

συντήρησης, φύλαξης, έκθεσης ή αποθήκευσης, ε) να το εφαρμόζουν στην πράξη και στ) να τεκμηριώνουν, σε ειδική φόρμα τεκμηρίωσης, όλα τα παραπάνω στοιχεία.

### 3.2.2. Πού απευθύνεται ο φάκελος εργασιών

Η διαμόρφωση του φακέλου καθορίζεται από τους αποδέκτες και αξιολογητές του. Τα άτομα προς τα οποία απευθύνεται ο φάκελος θα έχουν τη δυνατότητα να τον μελετήσουν προκειμένου να κατανοήσουν ή και να αξιολογήσουν τα μοτίβα σκέψης και στοχασμού του κατόχου του (Κουλουμπάριστη και Ματσαγούρας, 2004). Ο φάκελος εργασιών, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία και συνευθύνη εκπαιδευτικού και μαθητή (Στυλιανού, 2008).

Κύριος αποδέκτης και αξιολογητής του συγκεκριμένου φακέλου εργασιών είναι ο ίδιος ο μαθητής. Συμμετέχει στη σχεδίαση των σκοπών, των κριτηρίων αξιολόγησης και του είδους του φακέλου. Συλλέγει και ταξινομεί στοιχεία καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας του, επιλέγει αυτά που τον αντιπροσωπεύουν, σκέπτεται, αξιολογεί, συσχετίζει προηγούμενα και πρόσφατα στοιχεία, τα συζητάει, τα αποδέχεται ή τα απορρίπτει. Έτσι συμβάλλει ουσιαστικά στις μελλοντικές δραστηριότητες που απαιτούν την αυτοπαρουσίασή του, την προβολή δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του, την ανάδειξη ικανοτήτων και ταλέντων του προκειμένου αυτός να συμμετάσχει σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, σε ένα σεμινάριο, να διεκδικήσει μια θέση εργασίας, να συνεχίσει τις σπουδές του κ.α.

Ο φάκελος του δίνει την ευκαιρία να επιδείξει δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, προκειμένου να γνωστοποιήσει τη συνολική του εργασία και τις επιδόσεις του με έναν τρόπο διαφορετικό από τα παραδοσιακά tests και διαγωνίσματα. (Φωτιάδου, 2001). Επόμενος αποδέκτης του φακέλου είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι συμμετοχός και καθοδηγητής στη δημιουργία του φακέλου. Έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί πιο αποτελεσματικά με το μαθητή, καθώς επίσης και να αξιολογήσει τα προγράμματα διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει, μαζί με το μαθητή, στη στοχοθεσία του φακέλου και στη δημιουργία των κριτηρίων αξιολόγησης. Επιλέγει, αναλύει και παρέχει οδηγίες στους μαθητές. Αξιολογεί την πρόοδο, την προσπάθεια και την επιτυχία του μαθητή. Σχεδιάζει τη συμμετοχή, την ενθάρρυνση και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ώστε να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και τους βοηθά να διαχειριστούν το φάκελο (Στυλιανού, 2008)

Τέλος, ο φάκελος απευθύνεται σε ένα σώμα εξωτερικών αξιολογητών που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική αποκατάσταση του μαθητή, όπως μελλοντικοί εργοδότες, φορείς ή άτομα που έχουν ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή ή οποία μπορεί να σχετίζεται με το επάγγελμα ή με τη συνέχιση των σπουδών του. Είναι γνωστή στο χώρο των τεχνών η χρήση του φακέλου εργασιών από αρχιτέκτονες, γραφίστες, εικαστικούς κ.α., οι οποίοι οργανώνουν τη

δουλειά τους και παρουσιάζουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους.

### 3.2.3. Το είδος του φακέλου εργασιών

Ο φάκελος εργασιών για το μάθημα «Συντήρηση χάρτινων έργων τέχνης» ανήκει στην κατηγορία «φάκελος προσωπικής ανάπτυξης μαθητή». Ο φάκελος περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των εργασιών, όπως και άλλα αποδεικτικά της μαθησιακής πορείας του μαθητή, δίχως να αποκλείονται τα λάθη ή οι λανθασμένες απόψεις. Ο συγκεκριμένος τύπος αντιπροσωπεύει την ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή μέσα από ποιοτικές παραμέτρους αξιολόγησης, εφόσον αποτυπώνει και την προσπάθεια του για αυτοδιόρθωση και αυτοβελτίωση.

### 3.2.4. Χαρακτηριστικά και τρόποι μάθησης των ενήλικων μαθητών

Ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται, ποικίλα και αλληλοσυνδεδεμένα προσόντα, που πρέπει να ανανεώνονται συνεχώς προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποχής μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μάθηση δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ζωής του ατόμου και σε ένα καθορισμένο χρόνο, αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το άτομο λοιπόν εντάσσεται σε μια διαδικασία «δια βίου μάθησης», δηλαδή στη συνεχή κατάρτιση και μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι ενήλικες μαθητές επιλέγουν την επιστροφή στο σχολείο για την προσωπική τους ανάπτυξη, για να διευρύνουν τις ευκαιρίες απασχόλησης, για την αποφυγή κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και για να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, ώστε να προσαρμοστούν ενεργητικά απέναντι στις ταχύρυθμα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις ενόψει της ραγδαίας ανανέωσης της γνώσης και την εξίσου ταχεία παλαίωση προηγούμενων γνώσεων (Καπαγιάννη, 2006).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών προσδιορίζονται ως εξής (Καπαγιάννη, 2006): Είναι εξ' ορισμού ενήλικες, δηλαδή είναι ώριμοι (ικανότητα κρίσης, υπευθυνότητα πράξεων και αυτοπεποίθηση), έχουν αίσθηση προοπτικής (ικανότητα λήψης αποφάσεων και καθορισμού πορείας με την εκτέλεση σχετικών ενεργειών) και αυτονομία (είναι ανεξάρτητοι, επιδιώκουν εσωτερική και εξωτερική ισορροπία, έχουν εκούσια συμπεριφορά και προσαρμοστική ικανότητα).

Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης (ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά, βασίζεται σε παλαιότερες αλλαγές και συμβάλλει στο σύνολο της πορείας εξέλιξης και ανάπτυξης).

Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών (έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες).

Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις (συμμετέχουν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκούσια, προκειμένου να ικανοποιήσουν κάποια αίσθηση ανάγκης, ή για κοινωνικούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους)

Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία, που βασίζονται στην εμπειρία τους από τα σχολικά χρόνια και την εκπαίδευση που έλαβαν αφ'ότου έφυγαν από το σχολείο.

Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες, που επισκιάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική τους προσπάθεια.

Έχουν διαμορφώσει ήδη δικά τους μοντέλα μάθησης (οι ιδιαίτερες ικανότητες και οι ατομικές εμπειρίες καθορίζουν τον τρόπο μάθησης).

Μολονότι η διαδικασία μάθησης δεν διαφέρει στον ενήλικα και στο παιδί, είναι καλό να διαφοροποιείται ως προς ορισμένες πλευρές. Η ωριμότητα, η προαιρετικότητα και η αυτοκατεύθυνση είναι μερικά βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης των ενήλικων μαθητών. Για την εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να χρησιμοποιείται μια ποικιλία μορφών διδασκαλίας και μάθησης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε η μάθηση να είναι πιο αποτελεσματική, έχοντας υπόψη του ότι ο ενήλικος μαθητής μαθαίνει όταν:

η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του

αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος

ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης

νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα

διερευνώνται τα εμπόδια που συναντά στη μάθηση και ανακαλύπτονται τρόποι για την άρση τους

λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης.

ο εκπαιδευτικός ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας

δημιουργείται ένα κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή (Χατζηθεοχάρους κ.ά, 2010).

### 3.3. Το περιεχόμενο του φακέλου εργασιών

Ένας φάκελος εργασιών πρέπει να περιλαμβάνει μια ποικιλία στοιχείων που απεικονίζουν την πορεία του μαθητή και δίνουν την δυνατότητα στο σώμα των αξιολογητών (μαθητής, εκπαιδευτικός, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, μελλοντικός εργοδότης κ.α.) να αποκτήσει μια σαφή και πλήρη εικόνα για την ανάπτυξη του μαθητή και τη διαλεκτική σχέση του με το αντικείμενο μελέτης.

Τα περιεχόμενα του φακέλου με θέμα «τη συντήρηση χάρτινων έργων τέχνης» είναι επικεντρωμένα στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Κάθε μαθητής είναι υποχρεωμένος να εργαστεί πάνω σε θέματα που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να ελέγχονται συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί, όμως ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει το φάκελο με στοιχεία που θεωρεί ότι θα διαμορφώσουν μια «πλούσια εικόνα» για τη μαθητική του πορεία. Ο

φάκελος εργασιών του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα αποτελείται από τα εξής στοιχεία:

#### *Πίνακας περιεχομένων*

Τοποθετήθηκε στην αρχή του φακέλου, έτσι ο μαθητής να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι περιέχει ο φάκελος και να έχει εύκολη και γρήγορη πρόσβαση για τυχόν αλλαγές (πρόσθεση ή αντικατάσταση υλικού).

#### *Ημερολόγιο μάθησης*

Το ημερολόγιο μάθησης είναι ένα ιδιαίτερο είδος σημειωματάριου που αποσκοπεί στο «να ενθαρρύνει την αυτοπαρακολούθηση και τη σκέψη». Περιέχει στοιχεία της ατομικής κατανόησης και της μεθόδου σκέψης του μαθητή. Τα στοιχεία αυτά κατευθύνουν στην επανάληψη δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν και να επεκτείνουν την καινούρια γνώση και ακόμη να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διδάξουν ο ένας τον άλλο (Στυλιανού 2008).

#### *Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες*

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν από ομάδες των τριών ατόμων, όπως συνιστά η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2000:515). Σε κάθε ομάδα δόθηκαν δυο φωτογραφίες, η μία εκ των οποίων σχετιζόταν με την επίδραση των φωτιστικών πηγών στα χάρτινα έργα τέχνης και η δεύτερη απεικόνιζε τα ράφια μιας βιβλιοθήκης, στα οποία υπήρχε λανθασμένη τοποθέτηση των βιβλίων. Οι ομάδες έπρεπε να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναζητήσουν βιβλιογραφικές πηγές, να ανακαλέσουν αρχές και θεωρίες, να καταγράψουν τις προβληματικές καταστάσεις και να προτείνουν την επίλυση τους με μοναδικό και πρωτότυπο τρόπο.

Επίσης, δόθηκε στους μαθητές μια σειρά χιουμοριστικών σκίτσων, με θέμα την προστασία των βιβλίων, για τα οποία θα έπρεπε να σκεφτούν μια πρωτότυπη λεζάντα. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η δημιουργία μιας αφίσας, για την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου σε θέματα προστασίας και φύλαξης των βιβλίων που κατέχουν. Το χιούμορ κατάφερε να απελευθερώσει και να αυξήσει την ποσότητα και την ποιότητα των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών, προσέλευσε την προσοχή τους, ερέθισε την κριτική τους σκέψη (Γεωργούσης, 1989) με αποτέλεσμα τη συλλογή ευφάνταστων και πρωτότυπων απαντήσεων.

Μια ακόμη ομαδική εργασία ήταν η καταγραφή του δελτίου τεκμηρίωσης των εργασιών συντήρησης.

Η τεκμηρίωση των εργασιών συντήρησης σχετίζεται με τη συγκέντρωση, οργάνωση αρχειοθέτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών που αφορούν στην πολιτισμική ταυτότητα του αντικειμένου που συντηρείται (ιστορικά στοιχεία, μορφή και λειτουργία υλικά και τεχνολογία κατασκευής), στις φθορές και στους παράγοντες που τις προκαλούν (φως, υγρασία, ατμόσφαιρα, άνθρωπος, έντομα κ.τ.λ.). Αφού ο μαθητής έχει συγκεντρώσει και αναλύσει αυτές τις πληροφορίες και κατέχει τις γενικές αρχές, τη μεθοδολογία, τα κριτήρια και τη σειρά εφαρμογής των σταδίων

αποκατάστασης ενός χάρτινου έργου τέχνης είναι σε θέση, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να προτείνει το πρόγραμμα συντήρησης του έργου. Τέλος εφαρμόζοντας στην πράξη τις εργασίες συντήρησης του χάρτινου έργου τέχνης, σχηματίζει μια πλήρη εικόνα για τη διαδικασία και είναι πλέον σε θέση να αναλύσει, να συγκρίνει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της εργασίας του και να λάβει παρόμοιες αποφάσεις στο μέλλον.

#### *Ατομικές εργασίες*

Οι εργασίες σχεδιάστηκαν με σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης των προσφερόμενων νέων γνώσεων, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ανάπτυξη της ικανότητας εφαρμογής των γνώσεων και την εμπέδωσή τους (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Ο φάκελος περιλαμβάνει ποικίλες ατομικές ασκήσεις-δραστηριότητες:

- Σταυρόλεξα (για τις θεματικές ενότητες: υλικά και όργανα γραφής και κανόνες προστασίας των βιβλίων).
- Κουίζ (για τη θεματική ενότητα διάκριση εργασιών συντήρησης σε: αποκατάσταση, επεμβατική και προληπτική συντήρηση και για τη χρονολόγηση χειρογράφων και έντυπων βιβλίων).
- Κριτική άρθρου. Ο εκπαιδευτικός επέλεξε ένα επιστημονικό άρθρο που έκανε αναφορά στα υλικά γραφής, όπως ο πάπυρος, η περγαμινή και το χαρτί, στις φθορές που υπόκεινται τα αντικείμενα που κατασκευάζονται από αυτά τα υλικά και πρότεινε κάποιους τρόπους αντιμετώπισης. Το άρθρο είχε παρωχημένες και, σε πολλά σημεία, συγκεχυμένες πληροφορίες, έκανε ελλιπή αναφορά σε παράγοντες φθοράς και μεθόδους προστασίας των έργων και επιπλέον το κείμενο δεν διέθετε μια λογική διάρθρωση. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις προαναφερόμενες «αστοχίες» του άρθρου και να τεκμηριώσουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα.
- Ωριαία γραπτή εξέταση σε όλη τη διδακτέα ύλη. Το test επίδοσης των μαθητών δημιουργήθηκε με ποικιλία ερωτήσεων που αναφέρονταν σε όλη την ύλη του μαθήματος. Δημιουργήθηκαν ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, επιλογής της ορθής απάντησης, διαζευκτικής απάντησης και ερωτήσεις σύζευξης και κατατάχθηκαν σε ομάδες ώστε να αποτελέσουν ένα ενιαίο σύνολο. Μπροστά από κάθε ομάδα υπήρχαν οδηγίες για τον τρόπο απάντησης και στην αρχή υπήρχε χώρος για την αναγραφή των ατομικών στοιχείων του μαθητή (Κασσωτάκης, 1999). Η τελευταία σελίδα χρησιμοποιήθηκε ως ξεχωριστό φύλλο απαντήσεων. Το test επίδοσης των μαθητών ενσωματώθηκε στο φάκελο εργασίας.
- Άσκηση σωστής πληροφόρησης και χρήσης νέων τεχνολογιών. Για τη συγκεκριμένη άσκηση, με θέμα την «Απεντόμωση και Απολύμανση των χάρτινων έργων τέχνης», ζητήθηκε η συγκέντρωση και αξιολόγηση πληροφοριακού υλικού και η γραπτή ανάπτυξη του θέματος που

σχετίζεται με τα υλικά και τη μεθοδολογία που ακολουθείται για την αντιμετώπιση των βιολογικών παραγόντων φθοράς του χαρτιού. Στόχος της άσκησης ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών, με γνώμονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πηγών προέλευσης.

- Ασκήσεις παραγωγής έργων (Αποτύπωση υδατόσημου, Αφαίρεση σελοτέιπ, Στεγνός καθαρισμός του χαρτιού, Έλεγχος διαλυτότητας μελανιών και μέτρηση pH, Υγρός καθαρισμός, αποξίνιση και ενδυνάμωση του χαρτιού, Στερεώσεις συμπληρώσεις μηχανικών φθορών του χαρτιού, Φοδράρισμα, Αισθητική αποκατάσταση, Κατασκευή φακέλου από πολυεστερική μεμβράνη, Κατασκευή κουτιών φύλαξης, Κατασκευή πλαισίου (passé-partout), Στερέωση-φύλαξη αρχειακού υλικού με ειδικές ραφές).

Όλες οι ασκήσεις παραγωγής έργων συνοδεύονταν από οδηγίες για τα βήματα, τα υλικά, τις αναλογίες τους και τον εξοπλισμό υλοποίησής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την υλοποίηση των ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν σελίδες από βιβλία του 1900, ώστε οι μαθητές να έχουν την αίσθηση της επαφής με τα αυθεντικά έργα τέχνης, αλλά παράλληλα να αναπτύξουν αυξημένη ευθύνη και προσοχή, όπως απαιτείται για μια τόσο ιδιαίτερη και «λεπτή» εργασία.

Τα αντικείμενα στα οποία εργάστηκαν οι μαθητές, τα έργα που παρήγαγαν και τα φύλλα εργασίας με παρατηρήσεις, σημειώσεις και σχόλια για κάθε άσκηση, εμπλούτισαν το φάκελο τους.

Ο εκπαιδευτικός εκτός από τον προγραμματισμό των ατομικών εργασιών, είχε τον έλεγχο της ορθής εκτέλεσης και της διόρθωσης των πιθανών λαθών, ώστε ο μαθητής να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο όφειλε να εργαστεί και όχι να μαθαίνει απλώς το τελικό αποτέλεσμα (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Φωτογραφικό υλικό.

Οι μαθητές απθανάτιζαν τα στάδια των ατομικών και ομαδικών εργασιών και εμπλούτισαν το φάκελο τους με πλούσιο φωτογραφικό υλικό. Η εισαγωγή φωτογραφιών είναι μια ισχυρή μέθοδος για τη διατήρηση και την παρουσίαση πληροφοριών για το «τι» και το «πώς» οι μαθητές μαθαίνουν. Οι φωτογραφίες θυμίζουν στους μαθητές τι έχουν κάνει, αποτελούν τεκμήρια για ομαδικές εργασίες, οι οποίες είναι δύσκολο να διαφυλαχθούν στον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή. Γενικά οι φωτογραφίες βοηθούν στην πρακτική της παρατήρησης (Στυλιανού, 2008:45)

Πληροφοριακό υλικό.

Ως συμπληρωματικό της ύλης του βιβλίου, το οποίο δόθηκε στους μαθητές, από τον εκπαιδευτικό (τεχνικές χαρακτηριστικές, η τεχνική της βιβλιοδεσίας, η χρονολόγηση των χειρογράφων, η κατασκευή αρχειακών κουτιών και φακέλων φύλαξης των χάρτινων έργων τέχνης) με σκοπό την παροχή βοήθειας για την εκπόνηση των εργασιών.

### **3.4. Οι διαθέσιμοι πόροι**

Η αναπαραγωγή του βασικού κορμού του φακέλου εργασιών (ασκήσεις, οδηγίες, πληροφοριακό υλικό κ.α.) πραγματοποιήθηκε με δαπάνη των μαθητών. Το 2<sup>ο</sup> Εργαστηριακό Κέντρο Αθήνας χρηματοδότησε τα αναλώσιμα υλικά για την πραγματοποίηση των έργων των μαθητών και διέθεσε τα εξοπλισμένα εργαστήρια για την εκπόνηση των εργαστηριακών ασκήσεων. Οι φάκελοι δεν ήταν ιδιαίτερα ογκώδεις και υπήρχε η δυνατότητα αποθήκευσης στο χώρο του εργαστηρίου.

### 3.5. Η αξιολόγηση του φακέλου εργασιών

Η αξιολόγηση του φακέλου εργασιών αποτελεί μια συλλογική διαδικασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών από κοινού. Από την αρχή πρέπει να αποφασίσουν α) για τα κριτήρια αξιολόγησης και β) για το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθησιακών εργασιών που αρχίζει από την άριστη και καταλήγει στη χαμηλή ποιότητα. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες του πιο διαδεδομένου εργαλείου αυτό- και έτερο- αξιολόγησης του φακέλου εργασιών που στην αγγλική βιβλιογραφία καλείται rubric και στα ελληνικά αποδίδεται ως κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Ο παιδαγωγικός ρόλος του φακέλου εργασιών ουσιαστικοποιείται με την αξιοποίηση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Χωρίς αυτή ο φάκελος υποβιβάζεται σε λεύκωμα επιλεγμένων εργασιών (Κουλουμπάρη και Ματσαγγούρας, 2004)

#### 3.5.1. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων

Οι τομείς αξιολόγησης του φακέλου εργασιών διαμορφώθηκαν με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών. Ορίστηκαν τα κριτήρια και τα επίπεδα ποιότητας κάθε μαθητικής εργασίας. Όλοι οι τομείς βαθμολογούνται με άριστα είκοσι (20) αλλά κάθε τομέας έχει τη δική του βαρύτητα. Οι τομείς κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

*Κατανόηση βασικών εννοιών και εξειδικευμένου λεξιλογίου* (με βαρύτητα 10%). Αξιολογείται η ορθότητα των απαντήσεων και η πληρότητα όλων των ασκήσεων που σχετίζονται με τους επιστημονικούς όρους και τις έννοιες (σταυρόλεξα, κουίζ, τεκμηρίωση εργασιών συντήρησης, ωριαίο διαγώνισμα κ.τ.λ.) και η τήρηση του χρόνου παράδοσης των εργασιών.

*Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την κριτική ενός επιστημονικού άρθρου* (με βαρύτητα 20%). Σ' αυτόν τον τομέα αξιολογείται η χρήση επιστημονικής ορολογίας, η βιβλιογραφική τεκμηρίωση, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, η σαφής διατύπωση και κριτική των συμπερασμάτων, η δυνατότητα αιτιολόγησης των επιλογών, η ορθή δομή του κειμένου, η ικανότητα στοχαστικής ανάλυσης του κειμένου και η τήρηση του χρονοδιαγράμματος.

*Έγγραφο τεκμηρίωση των εργασιών συντήρησης*, με την οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά ενός έργου τέχνης, να τα επεξεργαστούν και να συνθέσουν το κατάλληλο, για κάθε περίπτωση, πρόγραμμα συντήρησης (με βαρύτητα 20%). Στο συγκεκριμένο τομέα αξιολογείται η ορθότητα και η πληρότητα των γνώσεων, η ικανότητα επίλυσης

αυθεντικών προβλημάτων και λήψης απόφασης σε συγκρουσιακά ζητήματα, η χρήση επιστημονικής ορολογίας, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, η σαφής διατύπωση και κριτική των συμπερασμάτων, η δυνατότητα αιτιολόγησης των επιλογών και η τήρηση του χρονοδιαγράμματος.

*Συνεργασία και εκπόνηση ομαδικών δραστηριοτήτων* με την αξιολόγηση της διαχείρισης διαφορών και συγκρούσεων, την αλληλοβοήθεια, την εποικοδομητική κριτική, τη διαλεκτική διαδικασία αποφάσεων, τη διαχείριση του χρόνου (με βαρύτητα 10%).

*Εκτέλεση ποιοτικών έργων* με την αξιολόγηση των παρακάτω: την τήρηση κανόνων, μεθόδων, μετρήσεων και των οδηγιών εκτέλεσης του έργου, την ικανότητα χρήσης του εξοπλισμού, το χρόνο παράδοσης και την τελική, επιμελημένη παρουσίαση του έργου (με βαρύτητα 20%).

*Πληρότητα του φακέλου* (εκτέλεση όλων των δραστηριοτήτων και ασκήσεων). Σ' αυτόν τον τομέα αξιολογούνται τα κάτωθι: η πραγματοποίηση όλων των ασκήσεων, έργων και δραστηριοτήτων αλλά και η ορθότητα του περιεχομένου, η επιμελημένη οργάνωση και παρουσίαση του φακέλου, ο εμπλουτισμός του φακέλου με το πληροφοριακό υλικό που διένειμε ο εκπαιδευτικός ή συγκέντρωσαν οι μαθητές, η τήρηση προσωπικού ημερολογίου, η δημιουργία πίνακα περιεχομένων και η τήρηση του χρονοδιαγράμματος (με βαρύτητα 20%).

Για τη βαθμολόγηση των επιμέρους τομέων δημιουργήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης, με γνώμονα το βιβλίο εκπαιδευτικού «Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο». Οι βαθμίδες της κλίμακας είναι έξι (Άριστα 19-20, Πολύ Καλά 17-18, Καλά 14-16, Μέτρια 10-13, Κάτω του Μετρίου 6-9 και Λίαν Ανεπαρκής 1-5) και για καθεμία από αυτές προτείνονται οι διαβαθμίσεις επίδοσης του μαθητή. Στη συνέχεια, όπως παρατίθεται στον Πίνακα 1, δίνεται ένα παράδειγμα της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση της εργασίας «Κριτική επιστημονικού άρθρου» ως εξής:

Διαβαθμίσεις Επίδοσης	Κριτήρια αξιολόγησης
Άριστα (19-20)	Εξαιρετικό κείμενο. Άριστη κριτική θεώρηση του άρθρου. Εντόπισε όχι μόνο το κύριο θέμα και τις βασικά προβλήματα του άρθρου, αλλά διέκρινε και τις λεπτομέρειες. Άριστη χρήση επιστημονικής ορολογίας. Πλούσια βιβλιογραφική τεκμηρίωση και λογική διάρθρωση του κειμένου. Άριστη διατύπωση και αιτιολόγηση των συμπερασμάτων. Συνέπεια στο χρόνο παράδοσης.
Πολύ Καλά (17-18)	Αξιόπαινο κείμενο. Πολύ καλή κριτική θεώρηση του άρθρου. Εντοπίστηκε το κύριο θέμα και τα προβλήματα του άρθρου, αλλά έχουν παραληφθεί ελάχιστες

	λεπτομέρειες. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης επιστημονικής ορολογίας. Λογική διάρθρωση του κειμένου, με ελάχιστη λάθη στην οργάνωση. Αρκετά καλή διατύπωση και αιτιολόγηση συμπερασμάτων. Καλή βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Συνέπεια στο χρόνο παράδοσης
Καλά (14-16)	Αρκετά καλό κείμενο. Καλή κριτική θεώρηση του άρθρου. Εντοπίστηκε το κύριο θέμα του άρθρου και ορισμένα από τα προβλήματα, αλλά δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως οι λεπτομέρειες. Καλή χρήση της επιστημονικής ορολογίας. Ελάχιστη λάθη στην οργάνωση του κειμένου. Καλή αιτιολόγηση των συμπερασμάτων, αλλά με λίγες ελλείψεις. Χρήση ελάχιστης βιβλιογραφίας. Συνέπεια στο χρόνο παράδοσης
Μέτρια (10-13)	Μέτριο κείμενο. Μέτρια κριτική θεώρηση του άρθρου. Το κύριο θέμα του άρθρου είναι σαφές αλλά έχουν εντοπιστεί ορισμένα από τα προβλήματα και καθόλου λεπτομέρειες. Αρκετά λάθη στην οργάνωση του κειμένου. Φτωχή βιβλιογραφία. Ελλιπής αιτιολόγηση των συμπερασμάτων. Συνέπεια στο χρόνο παράδοσης.
Κάτω του Μετρίου (6-9)	Αδύνατο κείμενο. Κάτω του μετρίου κριτική θεώρηση του άρθρου. Το θέμα δεν είναι πολύ σαφές. Ασαφής παρουσίαση ορισμένων προβλημάτων του άρθρου. Φτωχή χρήση επιστημονικής ορολογίας. Ως βιβλιογραφία χρησιμοποιήθηκε μόνο το σχολικό βιβλίο. Επανάληψη σημείων του άρθρου χωρίς κριτική θεώρηση. Ασυνέπεια στο χρόνο παράδοσης.
Λίαν Ανεπαρκής (1-5)	Φτωχό κείμενο. Λίαν ανεπαρκής κριτική θεώρηση του άρθρου. Ασαφής διατύπωση του κυρίου θέματος του άρθρου και ελλιπής παρουσίαση των προβλημάτων του. Δεν υπάρχει οργάνωση και λογική διάρθρωση του κειμένου και η χρήση επιστημονικής ορολογίας είναι φτωχή. Δεν έχει χρησιμοποιηθεί βιβλιογραφία. Ασυνέπεια στο χρόνο παράδοσης της εργασίας.

Πίνακας 4. Αξιολόγηση των μαθητών στην εργασία «Κριτική επιστημονικού άρθρου»

Για κάθε τομέα αξιολόγησης δημιουργήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κρίνει την ποιότητα της δουλειά του, βασισμένος σε ενδείξεις και σαφή κριτήρια, με σκοπό να δουλέψει καλύτερα στο μέλλον.

Η δημιουργία της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων στηρίχθηκε στο βιβλίο εκπαιδευτικού «Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο» και για κάθε ερώτηση υπάρχει η πενταβάθμη κλίμακα τύπου Likert (1. Καθόλου, 2. Ελάχιστα, 3. Πολύ, 4. Πάρα πολύ, 5. Απόλυτα)

Στον Πίνακα 2, ακολουθεί ένα παραδείγμα αυτοαξιολόγησης των μαθητών:

Εντόπισα εύκολα το κύριο θέμα του άρθρου.
---

Κατανόησα τα προβλήματα και τις ελλείψεις του άρθρου.
Κατείχα τις απαραίτητες γνώσεις για να εντοπίσω τα κύρια σημεία και τα προβλήματα του άρθρου.
Χρειάστηκε να ανατρέξω και σε άλλες πηγές (βιβλιοθήκη και διαδύκτιο), εκτός του σχολικού βιβλίου, οι οποίες με βοήθησαν να σχηματίσω μια ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα του άρθρου.
Κατέγραφα σε μια λογική σειρά τα βασικά σημεία του άρθρου και εντόπισα μετά από σύγκριση τα προβλήματα και τις ελλείψεις.
Αιτιολόγησα με στοιχεία και παραδείγματα τις απόψεις μου για το άρθρο.
Χρησιμοποίησα εξειδικευμένο λεξιλόγιο και όρους προκειμένου να τεκμηριώσω τις απόψεις μου και τα συμπεράσματά μου.
Αντάλλαξα γνώμες και απόψεις με τους συμμαθητές μου ώστε να έχω μια εικόνα για το πως εργάστηκαν.
Ήμουν συνεπής στο χρόνο παράδοσης της εργασίας.

Πίνακας 2. Αυτοαξιολόγηση των μαθητών στην εργασία «Κριτική επιστημονικού άρθρου»

### 3.6. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του φακέλου εργασιών

Η πιλοτική εφαρμογή του φακέλου εργασιών είχε σαν αποτέλεσμα την αξιολόγηση των μαθητών πέρα από το στενό πλαίσιο της σχολικής αξιολόγησης. Ο μαθητής ανέλαβε ένα μέρος της ευθύνης της μαθησιακής του πορείας, του δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογήσει τις αδυναμίες του και τα χαρίσματά του και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Κάθε μαθητής συνέλεξε, ταξινόμησε και οργάνωσε το υλικό του φακέλου του με δημιουργικό, μοναδικό και πρωτότυπο τρόπο με σκοπό την αυτοπαρουσίασή του και τη γνωστοποίηση της συνολικής εργασίας και επίδοσής του, απαλλαγμένος από το άγχος του παραδοσιακού τρόπου βαθμολόγησης.

Είχε τη δυνατότητα να διερευνήσει, να πειραματιστεί, να ασκηθεί στην εξεύρεση λύσεων, να ανακαλύψει, να δημιουργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εκφράσει τη γνώμη του, να συνεργαστεί, να στοχαστεί, να αναζητήσει πηγές πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο και μέσα από αυτήν την αφθονία γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων να προαγάγει την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός είχε τη ευκαιρία να παρατηρήσει τους μαθητές σ' ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων, να σχηματίσει σαφή εικόνα για τις ατομικές τους διαφορές και να ανακαλύψει τα πεδία που τους δυσκόλεψαν, με αποτέλεσμα να κάνει το έργο του πιο ποιοτικό και αποδοτικό. Είχε το ρόλο του σύμβουλου και αρωγού της διαδικασίας, στάθηκε δίπλα στο μαθητή τον υποστήριξε και τον ενθάρρυνε να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του, για να κατανοήσει νέα ζητήματα και να αναπτύξει ικανότητες που θα του είναι χρήσιμες στο μέλλον.

Μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις και είχαν την ευκαιρία να εργαστούν σε ένα θετικό, επικοινωνιακό και ανατροφοδοτικό παιδαγωγικό κλίμα.

Η εφαρμογή, η χρήση και η υιοθέτηση του φακέλου εργασιών στην καθημερινή διδακτική πράξη παρέχει νέες προοπτικές μάθησης και προάγει τη βελτίωση της διδασκαλίας της μάθησης και της αξιολόγησης μέσα από την ανάλυση και την κριτική προσέγγιση των επιτευγμάτων των μαθητών (Βαρσαμίδου, 2012).

#### 4. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Ο φάκελος εργασιών μαθητή, για την αυθεντική αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας «Συντήρηση χαρτιού» του μαθήματος «Συντήρηση έργων τέχνης», σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μια σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014.

Είναι μια αρχική προσπάθεια εφαρμογής ενός καινοτόμου σχεδίου αξιολόγησης των μαθητών, που μπορεί με την κατάλληλη προσαρμογή να επεκταθεί στις υπόλοιπες ενότητες του μαθήματος. Παράλληλα αποτελεί και μια ευκαιρία για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ώστε να επεκταθεί η χρήση του φακέλου εργασιών ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών, με στόχο τη διαφάνεια και την πρόοδο στη μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια τη δημιουργία ενός σχολείου πιο ανοικτού, πιο δημοκρατικού και πιο ποιοτικού.

Είναι μια πρόταση που κατατίθεται στην εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό την παρακίνηση ενός γόνιμου διαλόγου για αλλαγή των διδακτικών ρόλων των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών ρόλων των μαθητών, ώστε σταδιακά να αρχίσει να δημιουργείται μια εκπαιδευτική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό και την ατομική και κοινωνική ευθύνη.

#### 5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές του τμήματος Συντήρησης Έργων τέχνης οι οποίοι φοίτησαν στην ΕΠΑ.Σ. Καισαρινανής, κατά το σχολικό έτος 2013-2014, που χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η δημιουργία και εφαρμογή του φακέλου εργασιών, τον υποδιευθυντή του 2<sup>ου</sup> Ε.Κ. Αθήνας κ. Ιωάννη Μαλλιάρα για την θετική του στάση απέναντι στο παρόν εγχείρημα, τον κ. Βασίλη Τσάφο για την παραχώρηση πλούσιας βιβλιογραφίας, την κ. Σοφία Αραπατσάκου, για την δωρεάν αναπαραγωγή των φακέλων εργασίας των μαθητών και την κ. Κατερίνα Χατζή για τις υποδείξεις της και την ηθική συμπαράσταση κατά τη διάρκεια δημιουργίας της παρούσας εργασίας.

#### 6. ΠΗΓΕΣ

Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματικά ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2014 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26970#page/76/mode/2up>

Γεωργούσης, Π. (1989). *Ψυχολογία των μεθόδων διδασκαλίας*. Αθήνα: Δελφοί.

Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η Εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα. Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Πτυχιακή μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Τόμος Β. Αθήνα: Κασσωτάκης-Φλουρής.

Κουλουμπαρίστη, Α. και Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio). Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*. Στο Π.Αγγελίδης και Γ.Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.

Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π. και Μελλά, Α. (2010). *Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του*. Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από [http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ld\\_mp\\_ma\\_portfolio.pdf](http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ld_mp_ma_portfolio.pdf)

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. και Σοφινίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών*. Ανακτήθηκε στις 30.08.2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/022-038.pdf>

Στυλιανού, Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio Assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου*. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φωτιάδου, Τ. (2001). *Το portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*. Ανακτήθηκε στις 9.08.2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos5/11%20fotiadou%20128-139.doc>

Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., και Γιοβάννη, Ε. (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ.Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ.

## ΜΕΣΑ ΜΑΘΗΣΗΣ: Η ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΜΙΑΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ

**Μαρία Α. Δρακάκη**

Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής αποτελεί από το 2011 οργανικό κομμάτι πλέον του τμήματος Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας, Αθλητισμού και Πολιτισμού του Δήμου Χανίων. Σκοπός του να υποστηρίζει την κριτική γνώση ως βασικό συστατικό της σύγχρονης παιδείας και να ανιχνεύει πτυχές της ιστορίας της εκπαίδευσης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Η ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης, αλλά και η αναζωογόνηση του πυρήνα της καθημερινής σχολικής πράξης με τη δύναμη της τέχνης και του πολιτισμού, αποτελεί μέλημά του και εντάσσεται στην αποστολή του από την πρώτη στιγμή λειτουργίας του το 2006 με δεδομένο ότι φιλοξενεί στις συλλογές του ένα μεγάλο μέρος του υλικού του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μέσα από τον Σύλλογο Φίλων του συσπειρώνει ομάδες εθελοντών για σχεδιασμό και υλοποίηση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την συνοχή και την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας στο πλαίσιο μιας πολιτιστικής πολιτικής με εκπαιδευτική συνιστώσα. Με το σκεπτικό αυτό και με επιδίωξη τη διοργάνωση μιας μουσειακής έκθεσης που θα εκτέμπει το μήνυμα της δια βίου μάθησης με την επιλογή του ανάλογου μέσου που θα κεντρίζει την προσοχή του εκπαιδευόμενου, σχεδιάστηκε εθελοντικά από τον Σύλλογο Φίλων του Μουσείου η τρίτη περιοδική έκθεση με τίτλο: «Μέσα μάθησης».

**Λέξεις κλειδιά:** Μουσείο, Πολιτιστική Πολιτική, Μέσα μάθησης.

### 1. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Μια σύγχρονη πολιτιστική πολιτική αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση στον πολιτισμό ως μέρος της αγωγής του πολίτη (Κόνσολα, 2006). Ο όρος «πολιτισμός» συναρτάται με το χρόνο και τον τρόπο διαχείρισής του, την κοινωνικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συνολική ποιότητα ζωής. Συναρτάται με τη γνώση, την πληροφόρηση, τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τις δυνατότητες ατομικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών. Ο πολιτισμός εννοούμενος όχι ως μια ιερή και

απαραβίαστη παράδοση ή ως μια παγιωμένη, στατική και αναλλοίωτη ιστορικά ταυτότητα, αλλά ως καθετί που μας επιτρέπει να αναπτύξουμε αυτεπίγνωση αλλά και φαντασία, ιστορική συνείδηση αλλά και καινοτομία, πείρα αλλά και δημιουργικότητα, αποτελεί μέσα από την ποικιλία των μορφών του, το σημαντικότερο μέσο για την ανάπτυξη (Πασχαλίδης, 2002).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων το ΥΠ.ΠΟ θα πρέπει να ενεργοποιεί τις Υπηρεσίες και τους εποπτευόμενους ή χρηματοδοτούμενους από αυτό πολιτιστικούς φορείς στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης. Η πολιτιστική πολιτική λοιπόν θα πρέπει να προτάσσει την εκπαιδευτική της συνιστώσα η οποία θα επιδιώκει να διευκολύνει την πρόσβαση και την επικοινωνία του κοινού, κάθε ηλικίας κοινού, με την πολιτιστική κληρονομιά και την μύηση στην τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Τα μουσεία με τις συλλογές τους, τα μνημεία, οι αρχαιολογικοί χώροι δεν έχουν κώδικα επικοινωνίας εύληπτο. Ο κινηματογράφος είναι μια σύνθετη γλώσσα με σύνθετες αφηγηματικές τεχνικές και κώδικες. Το βιβλίο ως καθρέφτης της ιστορικής μνήμης και της ανθρώπινης συνείδησης ζητά το φυσικό του αποδέκτη, τον αναγνώστη. Η σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο καλλιεργείται. Η τέχνη καθώς και οι διαδικασίες που τη γεννούν, τα έργα τέχνης έχουν απόλυτη ανάγκη την ερμηνευτική πρακτική ως αποκαλυπτική διαδικασία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι το μέσο σύνταξης ενός κώδικα επικοινωνίας που διευκολύνει την επαφή του κοινού με τα πολιτιστικά αγαθά της χώρας (Βενιζέλος, 2002). Σήμερα η αναγκαιότητα της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία και γενικότερα στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς θεωρείται σχεδόν αυτονόητη, ενώ η δημιουργία πρόσφορων προϋποθέσεων για την όσο το δυνατόν λειτουργικότερη σύνδεση Μουσείου Σχολείου αποτελεί γενικό ζητούμενο (Χατζηνικολάου, 1997).

Μόνο μέσα από διαδικασίες παιδευτικές που ξεκινούν από πολύ νωρίς τα μουσεία και ο πολιτισμός μπορούν να γίνουν κτήμα ευρύτερων στρωμάτων. Η εξοικείωση με τους χώρους αυτούς και τις δραστηριότητές τους και η αποβολή της ιδέας ότι αυτά αφορούν λίγους και ειδικούς ίσως να βοηθούνται με τεχνικές όπως διαφήμιση, χορηγίες, αισθητική χώρου, παροχές, αλλά ποτέ δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την απαραίτητη αλλαγή στη συνείδηση του κοινού που μόνο η εκπαίδευση μπορεί μακροπρόθεσμα να διαμορφώσει.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**



Οι έννοιες πολιτισμός και εκπαίδευση βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Η πολιτισμική πραγματικότητα προβάλλει πρότυπα ανάπτυξης επομένως καθορίζει και τα αντίστοιχα πρότυπα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αλλά και η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνει στάσεις πρότυπα και αντιλήψεις ουσιαστικές δηλ. παραμέτρους της πολιτισμικής πραγματικότητας (Πετσάλνικος, 1997).

Μια σύγχρονη πολιτιστική πολιτική πρέπει να προτάσσει την εκπαιδευτική της συνιστώσα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προκειμένου να ακολουθεί τις εξελίξεις της κοινωνίας. Μέσα από την εκπαίδευση το παιδί προετοιμάζεται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις ευρύτερα αποδεκτές αξίες και στάσεις, όλα τα επιτεύγματα, όλες τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί, όλες δηλαδή τις διαστάσεις του πολιτισμού. Κάθε μεταβολή ή προσθήκη στην παραπάνω πολιτισμική πραγματικότητα, απαιτεί και κατά κάποιο τρόπο διαμορφώνει αντίστοιχα ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το παιδί να προετοιμαστεί καλύτερα για το νέο κοινωνικό πλαίσιο. Αλλά και κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού και διαμορφώνει ένα νέο τύπο πολίτη που, ως ένα βαθμό, με την αυριανή του δραστηριότητα, θα διαμορφώσει ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα που με τη σειρά της θα απαιτήσει ένα ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα (Παϊζής και Θεοδωρίδης, 2000)

Το κλειδί επίσης για την ενδυνάμωση της πολιτιστικής πολιτικής βρίσκεται σε τοπικό επίπεδο στους ανθρώπους της περιοχής. Οι αρμόδιοι της πολιτιστικής διαχείρισης μπορεί να εμπλακούν περισσότερο με το σχεδιασμό της τοπικής ανάπτυξης και οι τοπικές αρχές μπορεί να αποδώσουν μεγαλύτερη σημασία στον πολιτισμό. Προς την κατεύθυνση ενός υγιούς πολιτικού πολιτισμού η τοπική αυτοδιοίκηση εμπνευσμένη από τη σύνδεση του πολιτισμού με την εκπαίδευση απευθύνονται σε ανάγκες της κοινωνικής βάσης (bottom up) οι οποίες αναμένεται να σηματοδοτήσουν νέες εμπειρίες στους πολίτες, αλλά και τους επισκέπτες του τόπου. λ.χ σε επίπεδο ανάπτυξης της τοπικής κοινότητας θα μπορούσε να επιδιωχθεί η ανάληψη συγκεκριμένων projects που θα προωθούν συνεργασίες μεταξύ διαφορετικών κλάδων απασχόλησης επιστρατεύοντας κάθε φορά τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς-πολιτισμικούς εμπνευστές και τους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και των παραγωγικών κλάδων που κρίνεται σκόπιμο. Σε επίπεδο συνοχής της τοπικής κοινότητας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν υποτιμημένες πληθυσμιακές κατηγορίες του τόπου (ηλικιωμένοι, άνεργες γυναίκες, αλλοδαποί κλπ) προς την κατεύθυνση της συμμετοχής και της προσφοράς τους στην κοινότητα που μαθαίνει δια βίου, στο σχολείο που συναλλάσσεται με την κοινωνία στο πλαίσιο της αλληλοτροφοδότησης πολιτισμού και εκπαίδευσης, εκπαίδευσης και πολιτισμού. Έτσι επιδιώκεται ο διατομεακός διάλογος για τη συνοχή και την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας με τις δράσεις διάφορων τεχνών στους τομείς που είναι στεγανοί λ.χ. της Εκπαίδευσης, του Πολιτισμού, της Νεολαίας, της

Υγείας, των Κοινωνικών Υπηρεσιών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στην οικογένεια, στο σχολείο, στην τοπική κοινωνία, στην ευρύτερη κοινότητα. Όταν οι διάφοροι τομείς, όλοι μοιράζονται σταθερές αξίες, θέλουν για παράδειγμα μια ακμάζουσα πόλη, θέλουν έξυπνα παιδιά, θέλουν ευτυχισμένους πολίτες, είναι δυνατόν να διεξαχθεί γόνιμα και αποτελεσματικά ο διατομεακός διάλογος και να υπάρξει ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Η τέχνη δια μέσου νέων σκέψεων και δραστηριοτήτων σε δημόσιους χώρους μπορεί λ.χ. μερικές φορές να αφυπνίσει τους ανθρώπους και να ενεργοποιήσει την πίστη τους ότι όλοι έχουν χαρίσματα και είναι ικανοί να πετύχουν μια μοναδική συμβολή στην κοινωνία (Williams κ.ά., 2002).

Και σε αυτό το σημείο ο ρόλος των μουσείων είναι καθοριστικός. Τα μουσεία μπορούν να συμμετέχουν στα τοπικά κοινωνικά δρώμενα και να αναλάβουν πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαίδευσης και του πολιτισμού καταργώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μπορούν επίσης να συστρατεύσουν τις δυνάμεις τους μαζί με τους πολίτες και να δημιουργήσουν πυρήνες εθελοντικής κοινωνικής δράσης, θέτοντας με αυτόν τον τρόπο τις βάσεις για μια κοινωνία ενεργών πολιτών. «Έτσι η παρέμβαση των μουσείων αν και γίνεται στο μικρόκοσμο της τοπικής κοινωνίας αφήνει θα λέγαμε το ίχνος της και στον μακρόκοσμο της παγκόσμιας κοινότητας. Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πρέπει να τονιστούν έτσι ώστε η αξία της ετερότητας, η σημασία του «διαφορετικού», του «άλλου» να εκτιμηθεί και να ληφθεί υπ' όψιν. Όμως όταν προωθείται η πολιτισμική ποικιλία και ενισχύονται οι τοπικές συλλογικές ταυτότητες δεν πρέπει να φτάνουμε στο αντίθετο άκρο της πολιτισμικής απομόνωσης. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι σημαντικοί πολιτισμοί έχουν προκύψει όχι από απομονωμένα και αυτάρκη γεωγραφικά σύνολα αλλά μέσα από μια μακρά διαδικασία η οποία επιτρέπει τη σύνθεση και τη δημιουργική αφομοίωση. Άλλωστε μια εδαφική μονάδα είναι σπάνια εθνικά και πολιτισμικά ομοιογενής. Τα όρια κάθε περιοχής θα έπρεπε να θεωρούνται μάλλον ως χώροι αλληλεπιδράσεων παρά ως όρια αποκλεισμού. Σε μια εποχή που το τοπικό αντιμάχεται το παγκόσμιο σε μια μάχη που μοιάζει άνιση – τουλάχιστον στο οικονομικό πεδίο - όσοι υπηρετούν τον πολιτισμό και ενδιαφέρονται για τη διατήρηση και την ανάδειξη των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και τη συνακόλουθη ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών οφείλουν να κάνουν πράξη το αγγλοσαξωνικό σύνθημα: «Σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά» (think globally, act locally). Το σύνθημα αυτό αποτελεί ακριβώς και το αφετηριακό σημείο δράσης για την Παγκόσμια Επιτροπή για τα Περιφερειακά Μουσεία (ICR) που λειτουργεί στα πλαίσια του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) (Μαρκάκης, 2006).

### **1.1. Το Μουσείο Σχολικής Ζωής του Δήμου Χανίων**

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής αποτελεί από το 2011 οργανικό κομμάτι πλέον του τμήματος Παιδείας και Δια

Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας, Αθλητισμού και Πολιτισμού του Δήμου Χανίων. Σκοπός του να υποστηρίζει την κριτική γνώση ως βασικό συστατικό της σύγχρονης παιδείας και να ανιχνεύει πτυχές της ιστορίας της εκπαίδευσης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Η ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης, αλλά και η αναζωογόνηση του πυρήνα της καθημερινής σχολικής πράξης με τη δύναμη της τέχνης και του πολιτισμού, αποτελεί μέλημά του και εντάσσεται στην αποστολή του από την πρώτη στιγμή λειτουργίας του το 2006 με δεδομένο ότι φιλοξενεί στις συλλογές του ένα μεγάλο μέρος του υλικού του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» αποτελεί την πρώτη ουσιαστική απόπειρα σε επίπεδο εθνικής πολιτικής στη χώρα μας για μια πολυεπίπεδη κοινή στρατηγική των Υπουργείων ΥΠΕΠΘ και ΥΠ.ΠΟ. Πρόκειται για την υλοποίηση μιας κοινής ιδέας των Υπουργών Πολιτισμού και Παιδείας, Μελίνας Μερκούρη και Δημητρίου Φατούρου που αφορούσε την αναβάθμιση της αισθητικής αγωγής η οποία ξεκίνησε πειραματικά το 1995 και ολοκληρώθηκε με την γενίκευσή του προγράμματος στον Ν. Χανίων τα έτη 2001-2004.

Μέσα από τον Σύλλογο Φίλων του το Μουσείο Σχολικής Ζωής συσπειρώνει ομάδες εθελοντών για σχεδιασμό και υλοποίηση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την συνοχή και την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας στο πλαίσιο μιας πολιτιστικής πολιτικής με έμφαση στην εκπαιδευτική της συνιστώσα. Με το σκεπτικό της σύνδεσης του πολιτισμού με την εκπαίδευση και με επιδίωξη τη διοργάνωση μιας μουσειακής έκθεσης που θα εκπέμπει το μήνυμα της δια βίου μάθησης με την επιλογή του ανάλογου μέσου που θα κεντρίζει την προσοχή του εκπαιδευόμενου, ο Σύλλογος Φίλων ανέλαβε εθελοντικά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της τρίτης περιοδικής έκθεσης του Μουσείου Σχολικής Ζωής. Η έκθεση εγκαινιάστηκε στις 30 Μαρτίου 2014 με τίτλο «Μέσα μάθησης».

## 1.2. Η φιλοσοφία και το θεωρητικό υπόβαθρο της έκθεσης «Μέσα Μάθησης»

Ο τρόπος μάθησης είναι το κλειδί στην παιδαγωγική διαδικασία. Η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση, αλλά και κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός. Η χρήση πολλαπλών μέσων ισχυροποιεί τους στόχους της διδασκαλίας, ενεργοποιεί την προσοχή των μαθητών, αφυπνίζει την περιέργεια. Κάθε μέσο μπορεί να λειτουργήσει ως «ψυχολογική παγίδα» και να αιχμαλωτίσει δημιουργικά το ενδιαφέρον του παιδαγωγούμενου.

Η έκθεση επιχειρεί να αναδείξει την ποικιλία των μέσων μάθησης από το σχολείο των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα, μαζί με μια προσπάθεια πρόβλεψης για το άμεσο μέλλον. Παρουσιάζονται εικόνες, μοντέλα, δείγματα και εκτυπωμένα υλικά, ηχητικές πηγές, αυτοσχέδιες κατασκευές μαθητών και εκπαιδευτικών, συστήματα λήψης και απεικόνισης, ανάγλυφοι χάρτες,

όργανα και συσκευές εργαστηρίου φυσικών επιστημών, εκπαιδευτικό υλικό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σηματοδότησε την διδασκαλία στον πέρασμα του χρόνου σε σύνδεση με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στη χώρα.

Παράλληλα οι επισκέπτες έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν στοιχεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με τη χρήση οπτικοακουστικών συσκευών που είναι σε λειτουργία κατά τη διάρκεια της έκθεσης

Η δύναμη της τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία ως μέσο μάθησης, επικοινωνίας και έκφρασης επίσης αναδεικνύεται στην έκθεση ως μια σημαντική παράμετρος της σύγχρονης εποχής που εξελίσσεται δυναμικά με τις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας να οδηγούν στην αναγκαιότητα της εξοικείωσης των μαθητών με την υπερεικόνα, την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς.

Οι ψηφιακές εφαρμογές που πλαισιώνουν την έκθεση δίνουν τη δυνατότητα για ακρόαση προφορικών μαρτυριών από την τράπεζα προφορικής ιστορίας του Μουσείου καθώς και για εικονική περιήγηση στους κυριότερους σταθμούς της εκπαιδευτικής και γενικής ιστορίας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Η έκθεση δομήθηκε με επιδίωξη να αποδοθεί στα εκθέματα η σημασία και το νόημα τους και να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία με διάφορες ομάδες κοινού. Στην σημειωτική θεωρία ανακαλύπτουμε μια σαφή μέθοδο με την οποία μπορούμε να αποδώσουμε στα εκθεσιακά αντικείμενα τη σημασία και το νόημά τους. Σύμφωνα με αυτήν πρέπει: α) Να τα εντάξουμε μέσα σε ένα δομημένο σύνολο, δηλαδή να βρουν τη θέση τους μέσα σε έναν άξονα σχέσεων και αντιθέσεων με άλλα αντικείμενα – σημασιολογικές μονάδες, β) Να τα εισαγάγουμε μέσα σε ένα συμφραστικό περιβάλλον που μπορεί να αποτελεί πλαισίωση του εκθεσιακού υλικού με δύο τρόπους.

Με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας (ενός περιβάλλοντος που ανακαλεί στη μνήμη το αυθεντικό και με την πληροφόρηση που θα ερμηνεύσει το «γενικό πλαίσιο» της ζωής του» (Κατσανίκα - Στεφάνου, 2001). Η εποπτεία είναι η οπτική αναπαράσταση ενός αντικειμένου. Από ψυχολογική και διδακτική άποψη δηλώνει την αντίληψη που σχηματίζεται από τις εντυπώσεις των διαφόρων αισθήσεων και την εσωτερική κατανόηση (Ασλανίδου, 1992).

Στον χώρο των περιοδικών εκθέσεων η μουσειολογική ομάδα ταξινόμησε τα μέσα μάθησης με έμφαση στην εκπαιδευτική τεχνολογία με στόχο ο επισκέπτης να βιώνει μια πολυαισθητηριακή εμπειρία (οπτική, ακουστική, όσφρησης, αισθησιοκινητική). Έτσι οργανώθηκαν περιμετρικά η ζώνη πληροφόρησης του επισκέπτη που με χρωματικά θεματικά πεδία παρέχει συνοπτική πληροφόρηση για τους κυριότερους σταθμούς στην ιστορία των μέσων μάθησης από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα. Ενώ ταυτόχρονα στον χώρο σε έγχρωμους κινητούς σταθμούς παρουσιάζονται δείγματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας «που αξιοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του '60 έως σήμερα» (Σολομωνίδου, 2006), τα οποία ο επισκέπτης

μπορεί να θέσει σε λειτουργία ακολουθώντας τις απλές οδηγίες που πλαισιώνουν τα εκθέματα. Επιπλέον σε 3 χαμηλότερους σταθμούς η μουσειολογική ομάδα δημιούργησε δυνατότητες για τους μικρούς επισκέπτες ανάπτυξης λεπτών δεξιοτήτων, παρατήρησης και δεξιοτήτων εκτέλεσης επιστημονικών διαδικασιών.

Ο κόνος της εμπειρίας του Dale Edgar αποτέλεσε τον βασικό πυρήνα του θεωρητικού υπόβαθρου της έκθεσης. Στη βάση του πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση όπου κατατάσσονται τα μέσα μάθησης με δράση. Στην κορυφή είναι ο λεκτικός λόγος δηλαδή η μάθηση με εξήγηση, ενώ στο ενδιάμεσο η μάθηση με παρατήρηση (Dale, 1969).

Ο κόνος παρουσιάζει την ταξινόμηση των μέσων μάθησης με εύληπτο γραφιστικό τρόπο στη ζώνη πληροφόρησης αναδεικνύοντας ταυτόχρονα μαζί με τα υπόλοιπα κείμενα – κλειδιά αναφοράς των μέσων το μήνυμα της έκθεσης: Η αναζήτηση των πιο αποτελεσματικών μέσων μάθησης δεν θα σταματήσει ποτέ και η επιλογή εξαρτάται από τους στόχους, τις ανάγκες της ομάδας, τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγούμενων, αλλά και το προφίλ του παιδαγωγού.

Το συγκεκριμένο μήνυμα επιχειρήθηκε να εκπέμπεται σε όλους τους χώρους του Μουσείου γι' αυτό και πραγματοποιήθηκε μια ολική αναδόμηση των χώρων του Μουσείου με επιδίωξη τον συσχετισμό της μουσειογραφικής οργάνωσης με το περιεχόμενο της νέας περιοδικής έκθεσης Έτσι στον χώρο της μόνιμης συλλογής όπου παρουσιάζεται η αναπαράσταση μιας τάξης του Δημοτικού με θρανία και μέσα μάθησης από το 1930 έως το 1980 αναδεικνύεται η εικόνα αυτόνομη αναρτημένη, σε μορφή χάρτη, είτε μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο. Την περίοδο αυτή κυριαρχούν οι αυτοσχέδιες κατασκευές μαθητών και εκπαιδευτικών και κυρίαρχο μέσο είναι η εικόνα.

Στον χώρο των δραστηριοτήτων οι τέχνες και οι νέες τεχνολογίες πρωταγωνιστούν ως μέσα μάθησης της εποχής σήμερα που εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Στο σήμερα η μάθηση επιτυγχάνεται με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Οι πολυγραμματισμοί είναι μια πράξη συνάντησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, η μουσική, τα έργα τέχνης, το θέατρο, τις κινηματογραφικές ταινίες. (Χατζησαββίδης, 2003).

Η πολλαπλότητα μιας αναπαράστασης όπως αποκαλύπτεται από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών μας οδηγεί στην έννοια της υπερεικόνας. Στην υπερεικόνα υπάρχουν πολλά και διαφορετικά επίπεδα θέασης. (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2005).

Γι' αυτό και ο επισκέπτης στην αίθουσα δραστηριοτήτων του Μουσείου έχει στη διάθεση του δυναμικές ψηφιακές εφαρμογές μέσα από το εργαλείο του διαδραστικού πίνακα. Επιπλέον ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» παρουσιάζεται ψηφιακά και σε έντυπη μορφή για να δώσει την ευκαιρία στον επισκέπτη εκπαιδευτικό να το αξιοποιήσει με μια νέα στοχοθεσία και χρήση με την ομάδα του, είτε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο Μουσείο, είτε μετά την

επίσκεψη στην τάξη του. Στη θεματολογία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» περιλαμβάνονταν θέματα όπως: εικαστική δημιουργία, ήχος και μουσική δημιουργία, χορός και κίνηση, παιδαγωγική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, οπτικοακουστική έκφραση, εργαστήρια σύνθεσης πολυτροπικού μηνύματος, εκπαίδευση στη μέθοδο project, τοπική ιστορία, δυναμική της ομάδας, παιδαγωγική χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, εμπάθυνση στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, δημιουργικός χαρακτήρας μιας επίσκεψης σε χώρους πολιτισμικής και ιστορικής αναφοράς. Στόχος η επιμόρφωση να καταστήσει τον δάσκαλο όχι απλό ή ικανό χειριστή των μέσων, αλλά συνειδητό γνώστη των μεθόδων, δημιουργό και εξερευνητή των μέσων μάθησης που θα αξιοποιήσει προκειμένου η διδακτική του παρέμβαση να προκαλεί το συναίσθημα και την απόλαυση, καλύπτοντας συγχρόνως με σαφήνεια και πληρότητα τους διδακτικούς του στόχους. Φιλόδοξος στόχος της έκθεσης να προκαλέσει αλλαγή σε παγιωμένες στάσεις των εκπαιδευτικών ώστε να διευρύνουν μέσα από την εμπύχωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερμηνευτικών δραστηριοτήτων που θα σχεδιάσουν και θα βιώσουν, τις διδακτικές και επικοινωνιακές τους δυνατότητες με την τάξη και την τοπική κοινωνία.

Για την έκθεση «Μέσα Μάθησης» αξιοποιήθηκαν οι αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας και μουσειοπαιδαγωγικής καθώς και η πολύχρονη εμπειρία της ομάδας σχεδιασμού στην σχολική πράξη που στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, στις κοινότητες μάθησης, στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Είναι γνωστό ότι η γνώση γίνεται δική μας όταν εμπλεκόμαστε συγκινησιακά με όλο μας τον εαυτό. Η μάθηση και η ανάπτυξη σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης του ατόμου έχουν το ίδιο υπόβαθρο και αυτό δεν είναι άλλο από το συγκινησιακό βίωμα. Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των συγκινήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνει δραστηριότητες ανάλογες με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, παρεμβαίνει δίνοντας τους ευκαιρίες να βιώσουν εμπειρίες σε όλους τους τομείς των ψυχικών λειτουργιών και τους εμπνέει στην πορεία τους για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη μέσα από βιωματικές διεργασίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2006).

Η βιωματική μάθηση διευκολύνει το παιδί να συνδέσει την εξωτερική εμπειρία με την εσωτερική συναισθηματική εμπειρία και να αφομοιώσει τη νέα γνώση. Είναι γνωστό πως θυμόμαστε και ανακαλούμε κυρίως ό,τι βιώσαμε με τις αισθήσεις μας, τα συναισθήματά μας, την κίνησή μας, τη φαντασία μας (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008). Όταν η γνώση γίνεται δική μας όχι θεωρητικά, αλλά βιωματικά, μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές μας και να αναπτυχθούν οι αξίες μας. Κατ' αυτό τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία επεκτείνεται πέρα από τη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων στη διαδικασία συναισθηματικής ολοκλήρωσης και στην ανάπτυξη

προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Φιλίππου και Καραντάνα, 2010).

Η βιωματική προσέγγιση ενισχύει την επικοινωνιακή δυναμική σχέση όπου όλοι συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στην ομαδική δράση, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή. Στη βιωματική επικοινωνιακή προσέγγιση μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεταξύ άλλων και τεχνικές προερχόμενες από μεθόδους του θεάτρου και των καλών τεχνών (Μπακιρτζής, 2006). Καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοκινητική αγωγή και τα εικαστικά δίνουν τη δυνατότητα για βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό μας και τους άλλους και διευκολύνουν το δέσιμο της ομάδας. Η τέχνη προϋποθέτει ολόπλευρη συμμετοχή του εαυτού. Συμμετέχοντας με τις αισθήσεις, το σώμα, το συναισθημα, ανοίγονται νέες πύλες αντίληψης για τον κόσμο, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν πληρέστερα, να κινητοποιήσουν το κρυμμένο, πολλές φορές δημιουργικό δυναμικό τους. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες εμπνευσμένες από τη μουσική το χορό, το θέατρο, την παντομίμα, τα εικαστικά κλπ αποτελούν πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν η πολυφωνία, ο σεβασμός στην ατομικότητα του άλλου, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν όλοι ισότιμα. Η διαδικασία του συμβολισμού επιτρέπει την ελεύθερη ροή ιδεών και συνδυασμών. Αποθαρρύνει σθεναρά οποιαδήποτε αξιολόγηση της ιδέας ως καλής ή κακής, αποδεκτής ή μη. Όλες οι συμμετοχές έχουν σημασία και αξίζουν και μόνο γιατί αναγνωρίζουμε το θάρρος της έκφρασης» (Gersie, 2002).

### 1.3 Το κεντρικό μήνυμα, η μεθοδολογία και ο σκοπός της έκθεσης

Η έκθεση «Μέσα Μάθησης» επιχειρεί να αναδείξει τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της μάθησης στη σύγχρονη παιδαγωγική διαδικασία μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που οι διάφορες μορφές τέχνης μπορούν να εκκινήσουν και με τη δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του μαθητή προτάσσεται ως αρχή στην φιλοσοφία της έκθεσης για να οδηγήσει τον εν δυνάμει επισκέπτη στην επιλογή του κατάλληλου μέσου μάθησης, αλλά και του ανάλογου ρόλου:

Από την αίθουσα των δραστηριοτήτων παραθέτουμε ενδεικτικό κείμενο:

*Εάν η νέα μάθηση πρόκειται να χαρτογραφηθεί ή να ευθυγραμμιστεί με την νέα εποχή, τότε θα πρέπει να αποδεχθούμε ότι η εποχή μας είναι διαφορετική και θα συνεχίσει να εξελίσσεται και να αλλάζει. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής; Προφανώς ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικός και σε διαρκή κίνηση, είναι εξαιρετικά οπτικός και ακουστικός διαχωρισμένος σε ποικίλα στοιχεία και επανακαθοριζόμενος με βάση ψηφία (bits) ψηφιολέξεις (bytes) και ψηφιακές μορφές (Hobbs, 2006).*

Από την αίθουσα της μόνιμης συλλογής παραθέτουμε ένα άλλο ενδεικτικό κείμενο:

*Κάποτε ο δάσκαλος στεκόταν μπροστά σε ολόκληρη την τάξη και δίδασκε πάντοτε με το ίδιο υλικό, με πανομοιότυπο τρόπο. Όλοι οι μαθητές έπρεπε να επιτελούν τα ίδια καθήκοντα. Η διδασκαλία και όχι η μάθηση ήταν το επίκεντρο. Για όλους τους μαθητές αξιοποιούσε το ίδιο μέσο και αν κάποιος είχε διαφορετικό τρόπο πρόσκτησης της γνώσης δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη να εφαρμοστεί μια διαφορετική προσέγγιση. Με την πάροδο του χρόνου αποδείχθηκε ωστόσο ότι οι μαθητές της ίδιας τάξης, της ίδιας ηλικίας έχουν διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, ρυθμούς, δεξιότητες, ικανότητες. Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό!*

Χαρακτηριστικό όμως είναι και το κείμενο από την αίθουσα των περιοδικών εκθέσεων:

*Ο τρόπος μάθησης είναι το κλειδί στην παιδαγωγική διαδικασία. Γιατί η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση. Γιατί κάθε μέσο μπορεί να λειτουργήσει ως «ψυχολογική παγίδα» και να αιχμαλωτίσει δημιουργικά το ενδιαφέρον του παιδαγωγούμενου. Γνωρίστε λοιπόν στην περιήγησή σας σε όλες τις αίθουσες του Μουσείου Μέσα Μάθησης για Μοναδικούς Μαθητές και διαλέξτε ρόλο. Δάσκαλος ή μαθητής; Εκπαιδευτής ή εκπαιδευόμενος; Παιδαγωγός ή παιδαγωγούμενος;*

Η έκθεση σχεδιάστηκε από ομάδα εκπαιδευτικών με ερευνητικά ενδιαφέροντα όμως στις μουσειακές σπουδές, την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων και την πολιτιστική διαχείριση. Την ιδέα, τον συντονισμό και την επιμέλεια είχε η γράφουσα με σκοπό τόσο την δημιουργική αξιοποίηση του μουσειακού περιβάλλοντος στην τυπική εκπαίδευση, όσο και την ανάδειξη μηνυμάτων και πρακτικών σεβασμού της διαφορετικότητας κάθε εκπαιδευτή και κάθε εκπαιδευόμενου.

Αποσκοπώντας στη διπλή προσφορά γνώσης και συγκινησιακής εμπειρίας χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα «σημειωτικά τεχνάσματα του αισθητικού λόγου» (Κατσανίκα-Στεφάνου, 2001) ώστε να επιτευχθεί ο κατάλληλος χειρισμός των περιεχομένων της έκθεσης, αλλά και να πραγματοποιηθούν με συνέπεια οι μουσειολογικοί στόχοι:

- i) Το τέχνασμα του διφορούμενου (ή της ασάφειας): Μια προγραμματισμένη ασάφεια στην μουσειογραφική εικόνα επικεντρώνει την προσοχή του επισκέπτη και τον ωθεί σε ερμηνευτική προσπάθεια.
- ii) Το τέχνασμα της εκκρεμότητας (ή της ασυνέχειας): Ασυμπλήρωτες ή διακεκομμένες (ασυνεχείς) μορφές στην εκθεσιακή παρουσίαση αφενός βοηθούν στην αφαιρετική έκφραση ενός ασαφούς περιεχομένου, αφετέρου ωθούν το θεατή να χρησιμοποιήσει ενεργά τη σκέψη και τη φαντασία του προς συμπλήρωση της ασυνέχειας.
- iii) Το τέχνασμα της πολυσημαντότητας (ή του πλεονασμού): Μια πολυσημαντη παρουσίαση μέσω εικόνων (μουσειογραφικών, γραφιστικών, οπτικοακουστικών) οδηγεί τον επισκέπτη σε πολλαπλές αναγνώσεις και στη δυνατότητα της επιθυμητής ερμηνείας.

iv) Το στοιχείο της «ανακάλυψης» που εισάγεται προγραμματισμένα μέσα στην έκθεση οδηγεί τον επισκέπτη να εξερευνά και να ανακαλύπτει μηνύματα και τους κώδικες για την ερμηνεία τους.

Η επιδίωξη μιας τόσο σύνθετης επικοινωνίας μέσα στη μουσειακή έκθεση μας οδήγησε και στην προσπάθεια κλιμάκωσής της σε διάφορα επίπεδα και στη ρύθμισή της με βάση το τρίπτυχο εμπειρία-πληροφορία - διδασκαλία. Επίσης, στη δυνατότητα επιλογής από τους επισκέπτες ποικίλων διαδρομών επίσκεψης και βίωσης της μουσειακής εμπειρίας. Τα επίπεδα επικοινωνίας έτσι στην έκθεση «Μέσα Μάθησης» ορίζονται ως εξής:

Στο 1<sup>ο</sup> επίπεδο τα αυθεντικά εκθέματα οργανωμένα σε σημασιολογικές ενότητες με ερωτήματα που ενεργοποιούν τον επισκέπτη.

Στο 2<sup>ο</sup> επίπεδο κείμενα που προσφέρονται είτε ψηφιακά, είτε με δισδιάστατες ή τρισδιάστατες εικόνες και γραφιστικές ευρηματικές παρουσιάσεις, υπονοώντας τη σύνδεση το παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον της ιστορίας της εκπαίδευσης και των μέσων.

Στο 3<sup>ο</sup> επίπεδο σχολιασμός και πλήρης εξήγηση των θεμάτων που προσεγγίζονται στην έκθεση που σε συνδυασμό με το ιστορικό πλαίσιο που σκιαγραφείται στο 4<sup>ο</sup> επίπεδο υπηρετούν την επιστημονική τεκμηρίωση των εκθεμάτων και θέτουν το απαραίτητο για την κατανόηση της ταυτότητας τους χρονικό και θεματικό πλαίσιο.

Στο 5<sup>ο</sup> επίπεδο προσφέρεται η δυνατότητα για θέαμα, δρώμενα και αναβιώσεις λειτουργιών του παρελθόντος με πρόθεση για συγκίνηση και ψυχαγωγία μέσα από τη μνήμη και το βίωμα.

## 2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαιδευτική κοινότητα ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στην νέα έκθεση του Μουσείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, όπως καταγράφονται από το τμήμα Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Χανίων ως προς την επισκεψιμότητα της έκθεσης, χαρακτηρίζονται από τον σχεδιασμό μιας εναλλακτικής ημερήσιας διδασκαλίας στον χώρο του Μουσείου. Η διδασκαλία περιλαμβάνει αξιοποίηση παραδοσιακών, αλλά και σύγχρονων μέσων μάθησης που προσφέρονται στην έκθεση, αλλά εμψυχώνονται όμως με επιλογές που απηχούν το προφίλ του εκπαιδευτικού και απαντούν στις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της έκθεσης που θα εφαρμοστούν από το νέο σχολικό έτος είναι σε εξέλιξη και πραγματοποιείται από ομάδες εθελοντών εκπαιδευτικών που αποφασίζουν να μοιραστούν τις ιδέες τους και τις προτάσεις τους με αφετηρίες από την έκθεση και με επιδίωξη πάντα την αποτελεσματικότερη επιλογή των μέσων μάθησης στην καθημερινή σχολική πράξη. Ωστόσο η αναζήτηση των αποτελεσματικών μέσων μάθησης δεν θα σταματήσει ποτέ και πάντα θα προτάσσεται στη διδασκαλία ο μεθοδικός σχεδιασμός και η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων και τρόπων.

Όπως επισημαίνεται σε κείμενο που σφραγίζει την πορεία των μέσων μάθησης στον χρόνο στην αίθουσα, η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και παράλληλα γίνεται αποδεκτή από τον σύγχρονο πολίτη, εκπαιδευόμενο και εργαζόμενο, μόνον όταν υιοθετεί και δημιουργεί μέσα που παράγουν και αξιολογούν την γνώση. Ο σύγχρονος προσανατολισμός της μάθησης και της διδασκαλίας θα πρέπει συνεπώς να συναντά τα νέα κοινωνικά δεδομένα και να εξασφαλίζει νέες βασικές δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα. Σήμερα μιλάμε για μια όλο και πιο συμμετοχική διαδικασία μάθησης στην οποία ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι καθοριστικό σημείο. Οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται:

- Καλλιεργούν μια κουλτούρα πρωτοτυπίας και καινοτομίας
- Απαιτούν σκεπτόμενους μαθητές και συνεργαζόμενα μέλη ομάδας
- Επιδιοκιμάζουν τον προβληματισμό και τις δημιουργικές λύσεις
- Σέβονται την ετερότητα και τη διαφορετικότητα
- Δημιουργούν ενεργούς πολίτες που θα λειτουργούν αυτόνομα και θα συνεισφέρουν
- Διαπλάθουν άτομα με καλή γνώση των τοπικών συνθηκών στις οποίες ζουν, αλλά και με καλή αίσθηση του παγκόσμιου πλαισίου
- Ενθαρρύνουν τη σκέψη και την άντληση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές για την επίλυση προβλημάτων, εφαρμόζοντας παράλληλα διαφορετικές προσεγγίσεις
- Καλλιεργούν την ικανότητα δια βίου και διευρυμένης μάθησης
- Αναπτύσσουν την ικανότητα κριτικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων. Ωστόσο, καμιά από αυτές οι δεξιότητες δεν θα εμπεδωθεί χωρίς νέους σχεδιασμούς και εργαλεία μάθησης».

Το όραμα μιας πολιτιστικής πολιτικής με εκπαιδευτική συνιστώσα όπως επιχειρείται να αντανakλάται ως μήνυμα από την νέα έκθεση του Μουσείου Σχολικής Ζωής, είναι στην ουσία το όραμα μιας ουσιαστικής πολιτισμικής ανάπτυξης του τόπου που στηρίζεται στην πολιτισμική αγωγή με παιδαγωγική προοπτική. Αυτό το όραμα αναδύεται και σήμερα στα νέα προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης «με στόχο κυρίως την ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών στη γοητεία και τις δυνατότητες τις οποίες παρέχουν οι εναλλακτικοί και συναισθηματικά πλούσιοι τρόποι επικοινωνίας που στηρίζονται στην καλλιτεχνική έκφραση» (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011). Το σύγχρονο σχολείο εντάσσει ως βασικές συνιστώσες του μορφωτικούς στόχους/ικανότητες που διατρέχουν όλα τα διδακτικά/μαθησιακά πεδία και αντικείμενα των νέων προγραμμάτων σπουδών με τις λέξεις «γνωρίζοντας και κατανοώντας», «διερευνώντας», «επικοινωνώντας», «συνδένοντας», οι οποίες παραπέμπουν ουσιαστικά σε αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας και

εκπορεύονται από τις αρχές της UNESCO το 1996 (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Η αύξηση της επισκεψιμότητας της έκθεσης από το νέο σχολικό έτος και οι συνεχείς ανατροφοδοτικές ερμηνευτικές δραστηριότητες για διάφορες ομάδες κοινού από την παιδαγωγική ομάδα του Συλλόγου Φίλων, σε συνδυασμό με την αλλαγή της δημοτικής αρχής που ελπίζουμε ότι θα ενστερνιστεί το «ενρύτερο» μήνυμα της έκθεσης, είναι ένα στοίχημα που ευχόμαστε ότι θα κερδίσει το Μουσείο Σχολικής Ζωής. Με αυτό τον τρόπο ευελπιστούμε ότι θα θέσει ένα μικρό λιθαράκι με τη σειρά του σε μια εθνική πολιτιστική πολιτική με εκπαιδευτική συνιστώσα που η χώρα μας έχει ανάγκη.

### 3. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στον Δήμο Χανίων για τη χρηματοδότηση της έκθεσης. Ιδιαίτερα ευχαριστούμε την Πρόεδρο της Διοικούσας επιτροπής του Μουσείου κ. Χατζηδάκη Χρυσή και τα μέλη, καθώς και την προϊσταμένη του Τμήματος Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Χανίων κ. Ελληνάκη Αμαλία για τη συνεχή υποστήριξη και εμπιστοσύνη κατά τον σχεδιασμό και υλοποίηση της έκθεσης. Επίσης, πολλές ευχαριστίες στα μέλη του Δ.Σ. του Συλλόγου Φίλων του Μουσείου για την άρτια συνεργασία καθώς και στα μέλη της μουσειολογικής ομάδας, Μανωλάκη Κωνσταντίνο (εκπαιδευτικό-Μsc Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων), Ρήνου Ευαγγελία (εκπαιδευτικό-μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης), Χαραλαμπίδου Μαρία (εκπαιδευτικό-μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του ΕΑΠ).

### 4. ΠΗΓΕΣ

Ασλανίδου, Σ. (1992). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και οπτικοακουστική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Αφοι Κυριακίδη.

Βενιζέλος, Ε. (1999). *Διαχρονία και συνέργεια. Μια πολιτική πολιτισμού*, 2η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κατσανίκα-Στεφάνου, Ελ. (2001). Από την έκθεση του Λευκού Πύργου στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού: Εφαρμοσμένη μουσειολογία και θεωρητικές αναζητήσεις, (σ.σ.243-248). Στο Μ.Σκαλτσά (Επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997. Υπουργείο Πολιτισμού, Ελληνικό Τμήμα ICOM, Τομέας Ιστορίας Αρχιτεκτονικής, Ιστορίας Τέχνης Αρχιτεκτονικής Μορφολογίας και Αναστήλωσης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων και Πολυτεχνική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κόνσολα, Ν. (2006). *Πολιτιστική Ανάπτυξη και Πολιτική*. Αθήνα: Εκδ.Παπαζήση.

Μαρκάκης, Ι. (2006). Το Μουσείο και η τοπική κοινωνία: Συλλογική ταυτότητα - Ενεργοποιώντας την κοινότητα. Στο *Μουσεία και Τοπική Κοινωνία*, (σ.σ.35-41). Ηράκλειο: ΕΚΔΔΑ-ΙΝΕΠ.

Μπακιρτζής, Κ.Ν. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παΐζης, Ν. και Θεοδωρίδης, Μ. (1995). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ-Υ.ΠΕΠΘ-ΓΤΕΕ.

Πασχαλίδης, Γ. (2002). Βασικές έννοιες και ζητήματα στη μελέτη του πολιτισμού και της τέχνης. Μαζική κουλτούρα και υψηλή τέχνη. Στο Γ.Πασχαλίδης και Αικ.Χαμπούρη-Ιωαννίδου (Επιμ.) (2002), *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων. Εισαγωγή στον Πολιτισμό* (σ.σ.19-150), Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πετσάλνικος, Φ. (1997). Η πολιτιστική διάσταση στην εκπαίδευση. Στο *Μέρρες έκφρασης και δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*, (σ.σ.13-15). Θεσσαλονίκη.

Σολομωνίδου, Χ., (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλίβα, Σ. και Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.

Φιλίππου, Δ. και Καραντάνα, Π. (2010). Ιστορίες για να ονειρεύεσαι ... παιχνίδια για να μεγαλώνεις (Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης). Αθήνα: Εκδ.Καστανιώτη.

Χατζηνικολάου, Τ. (1997). Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση. Στο *Μέρρες έκφρασης και δημιουργίας ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση Πολιτισμός-Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη.

Χατζησαβίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος. Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.

Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in teaching*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: The Dryden Press.

Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In: M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology*.

Gersie, A. (2002). *Και η ζωή συνεχίζεται*. Αθήνα: Κέδρος.

#### 4.1 Ψηφιακές πηγές

Χατζησαβίδης, Σ. *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 7.04.2014 από: <http://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>

Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 13.08.2014 από: <http://dschool.minedu.gr/>

Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 29.07.2014 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/geniko-meros.html>

## ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΙΔΕΑΣ

**Αναστασία Τζουρντού**  
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Δημήτριος Κοτσιφάκος**  
Τμήμα Πληροφορικής  
Πανεπιστήμιο Πειραιώς

**Χρήστος Δουληγέρης**  
Τμήμα Πληροφορικής  
Πανεπιστήμιο Πειραιώς

### Περίληψη

Τις σχολικές περιόδους 2012-2013 και 2013-2014 παρακολουθήσαμε τις επιμορφώσεις του προγράμματος του Τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς: B.E.S.T. (Bringing Europe To School Teachers) και EuropeStARTS (“Europe at Schools through Art and Simulation”). Στόχος των προγραμμάτων, ανάμεσα σε άλλους, ήταν η δημιουργία ενός ενεργού δικτύου ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και η δημιουργία νέων παιδαγωγικών εργαλείων για τη διδασκαλία των διεθνών και των ευρωπαϊκών θεμάτων στα σχολεία. Με αφετηρία τις κατευθύνσεις των επιμορφώσεων την σχολική χρονιά 2013-2014 υλοποιήσαμε Πολιτιστικά Προγράμματα στα Δ.Σ. 117<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών και 9<sup>ο</sup> Δ.Σ. Δάφνης με μουσικό, καλλιτεχνικό και διεπιστημονικό περιεχόμενο. Αξιοποιήσαμε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες και μουσικά δρώμενα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η μεθοδολογία μας είχε μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και εφαρμόσαμε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές οργανώνοντας μικρές μεικτές χορωδίες. Στο άρθρο παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα από τις εφαρμογές των προγραμμάτων στο χώρο των δημοτικών σχολείων και τις δυνατότητες που δίνει ένα εγκεκριμένο Πολιτιστικό Πρόγραμμα. Αναδεικνύουμε επίσης την επίδραση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής μουσικής πράξης. Τέλος, καταγράφονται οι προοπτικές αξιοποίησης και προβολής των Ευρωπαϊκών προδιαγραφών σε ειδικές διδακτικές, όπως είναι η διδασκαλία της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτιστικό πρόγραμμα,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Ένωση, διαδίκτυο, Μουσική διδακτική.

### 1. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η δημόσια εκπαίδευση με τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά της προγράμματα διαδραμάτισε και εξακολουθεί να διαδραματίζει, ιδιαίτερα στη σημερινή δύσκολη οικονομική συγκυρία, ένα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών. Από την άλλη στην οικονομία και τους θεσμούς εκπαίδευσης της Ευρώπης προσφέρονται, προς το παρόν, όλο και περισσότερα σχέδια συνεργασίας, που εμπλέκουν φορείς, άτομα και οργανισμούς, όχι μόνον σε εθνικό, αλλά κυρίως σε διακρατικό επίπεδο (Καρποδίνη-Δημητριάδη, 2013). Οι εκπαιδευτικοί και όσοι ασχολούνται με μορφές και διεργασίες εκπαίδευσης και πολιτισμού βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και έχουν ανάγκη να εφοδιασθούν με τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους δώσουν τις δυνατότητες να βελτιώσουν τα προσόντα τους και να προβάλλουν σε όσο το δυνατόν ευρύτερο κοινό, τα πολιτιστικά αγαθά και τις πολιτιστικές αξίες.

Ο κόσμος της Μουσικής είναι οι Μουσικές του κόσμου: η Μουσική κάθε λαού είναι κομμάτι όλης της Μουσικής. Κάθε εθνικός πολιτισμός είναι ψηφίδα του πολιτισμού των ανθρώπων. Μέσα από τα παραδείγματα της μουσικής εμπειρίας αντιλαμβανόμαστε το ενδιαφέρον του να είναι κάποιος πολιτισμικά διαφορετικός (Μαρκέα, 2008). Το σύνθημα «Ενότητα στην διαφορά – Unity in difference» μετατράπηκε από τους Ευρωπαίους το 2000 σε «Ενωμένοι στην πολυμορφία – United in diversity» (Φώλια, 2014). Το συγκεκριμένο σύνθημα αφορά τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανθρώπων σε μια ενιαία κοινωνία και κοινωνικοοικολογική φιλοσοφία που περιγράφει την αίσθηση της ενότητας παρά τα φυσικά ή ψυχολογικά εμπόδια. Τονίζει επίσης την απόφαση των Ευρωπαίων να ενωθούν δημιουργώντας την Ε.Ε. και να συνεργαστούν για την ειρήνη και την ευημερία αποκομίζοντας ταυτόχρονα οφέλη από τον πολιτιστικό πλούτο, τις παραδόσεις και τις γλώσσες της Ευρώπης. Με βάση το

τραγούδι επιδιώξαμε να υλοποιήσουμε στα προγράμματα μας ένα μέρος αυτής της πραγματικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση της πολυπολιτισμικότητας και της αποδοχής της ετερότητας θα πρέπει να συνεργήσουμε ολοκληρωμένα και ποιοτικά στην εκπαίδευση.

### 1.1. Προγράμματα επιμόρφωσης

Τις σχολικές περιόδους 2012-2013 και 2013-2014 παρακολουθήσαμε τις επιμορφώσεις του προγράμματος του Τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς: B.E.S.T. (Bringing Europe To School Teachers) και EuropeStARTS (“Europe at Schools through Art and Simulation”). Στόχος των προγραμμάτων, ανάμεσα σε άλλους, ήταν η δημιουργία ενός ενεργού δικτύου ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και η δημιουργία νέων παιδαγωγικών εργαλείων για τη διδασκαλία των διεθνών κι ευρωπαϊκών θεμάτων στα σχολεία.

#### 1.1.1. Πρόγραμμα επιμόρφωσης B.E.S.T.: “Bringing Europe To School Teachers”

Όπως μαρτυρά και ο τίτλος της δράσης, στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος είναι να «Φέρει την Ευρώπη στους Δασκάλους» και κατά συνέπεια και στους μαθητές, εκπαιδύοντας και καταρτίζοντας 125 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, μεταπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών και υποψηφίους διδάκτορες, στο πεδίο των σπουδών για την εκπαίδευση ή την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ή την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική πράξη. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα οργανώθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Jean Monnet: “Μαθαίνοντας για την Ευρωπαϊκή Ένωση στο Σχολείο” (Learning EU at Schools) στο πλαίσιο της Δράσης KA1. Οργανώθηκε από το Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς με επιστημονική υπεύθυνο τη Λέκτορα Δρ. Φωτεινή Ασδεράκη και πραγματοποιήθηκε στις 12-13 Ιανουαρίου 2013 και 16-17 Μαρτίου 2013 στους χώρους του Πανεπιστημίου και στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Η δράση του BEST και το υλικό που παρήγαγε η Επιστημονική Ομάδα του Προγράμματος (e-book και e-game) συνέβαλε στην εξοικείωση των Εκπαιδευτικών - και μέσω αυτών - και των μαθητών με τη διαδικασία ενημέρωσης σχετικά με την Ευρωπαϊκή ενοποίηση και την πορεία της Ελλάδας στο πλαίσιο αυτής της ενοποίησης. Παράλληλα, συνέβαλε στο να αποκτηθούν περισσότερες γνώσεις για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, και να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και την προσωπική και επαγγελματική τους αναβάθμιση.

#### 1.1.2. Πρόγραμμα επιμόρφωσης EuropestARTS: «Europe at Schools through Art and Simulation»

Το δεύτερο πρόγραμμα - σεμινάριο ανήκε και αυτό στο πλαίσιο της δράσης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος

Jean Monnet “Learning EU at Schools” του Τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς EuropestARTS: «Europe at Schools through Art and Simulation» με την ίδια επιστημονική υπεύθυνο.

Στόχοι του σεμιναρίου ήταν οι εκπαιδευτικοί:

να επιμορφωθούν για τα ζητήματα της ευρωπαϊκής ενοποίησης έτσι ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών,

να εξοικειωθούν σε παιδαγωγικές τεχνικές με τη χρήση νέων τεχνολογιών με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα,

να προωθήσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών με το να οργανώσουν δραστηριότητες σχετικές με τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση,

να δημιουργήσουν ένα ανθρώπινο δίκτυο προώθησης υλικού σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση στα σχολεία,

να δημιουργήσουν νέο διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό και εργαλεία για τους μαθητές με τη χρήση ασκήσεων προσομοίωσης και Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Κόμικς, και,

να συμμετάσχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε χώρους του Πανεπιστημίου Πειραιώς στις 18-19 Ιανουαρίου 2013 και στις 10-11 Μαΐου 2014. Εκτός από διαλέξεις, workshops (σε αμφιθέατρα και εργαστήρια του Πανεπιστημίου) είχε προγραμματιστεί επίσκεψη στην Δημοτική Πινακοθήκη του Δήμου Πειραιά και συναυλία.

## 2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Οι βασικοί διαχρονικοί στόχοι της εκπαίδευσης εμπεριέχονται στο νόμο για τη γενική εκπαίδευση, που ορίζει, μεταξύ άλλων, ότι σκοπός του σχολείου είναι «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (1566/85 αρθ. 1). Επίσης προσδιορίζει ως βασικό συντελεστή της εκπαίδευσης την κατάρτιση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, που ορίζει τους στόχους της διδασκαλίας των υποχρεωτικών σπουδών.

Τα πολιτιστικά προγράμματα αποτελούν μέρος των καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Ο θεσμός των πολιτιστικών θεμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Υ.Α. Γ7/69259/10-07-03 και 127365/Γ17-11-03) έρχεται να συμπληρώσει την υπάρχουσα μουσική αγωγή, προσφέροντάς της ένα πεδίο έρευνας και δράσης, στο πλαίσιο μιας νέας, πληρέστερης, και παιδαγωγικότερης προσέγγισής της μέσα από την υλοποίηση διαθεματικών πολιτιστικών προγραμμάτων με άξονα τη μουσική (Λαμπρίδη κ.ά, 2005). Τα πολιτιστικά



προγράμματα έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών και όχι μόνο (Αργυρίου, 2007).

Ακολουθώντας τις παραπάνω κατευθυντήριες γραμμές, με ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (αναζήτηση υλικού μέσω προσανατολισμένης πλοήγησης στο διαδίκτυο) και μουσικά δρώμενα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες υλοποιήθηκαν Πολιτιστικά Προγράμματα σε δύο δημοτικά σχολεία (9<sup>ο</sup> Δ.Σ. Δάφνης και 117<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών). Ο τίτλος των προγραμμάτων ήταν «Το παιδικό τραγούδι: μια διαπολιτισμική προσέγγιση των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Η μεθοδολογία μας είχε μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και εφαρμόσαμε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές (συγκροτήσαμε μικρές μεικτές χορωδίες). Κατά την υλοποίηση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων μας, λάβαμε υπόψη τις βασικές αρχές που εφαρμόζονται στα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων :

- i) η βιωματική προσέγγιση,
- ii) η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας,
- iii) το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία,
- iv) η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, και,
- v) η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Οι μαθητές μέσω του διαδικτύου (διαδραστικών εφαρμογών - αναζήτηση πληροφοριών) αξιοποίησαν Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφοριών. Η τεχνολογική εξέλιξη επηρεάζει τη Μουσική δημιουργία και τη Μουσική Αγωγή. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μας παρέχει τα μέσα για να απελευθερώσουμε τη δημιουργικότητα και την φαντασία των παιδιών και να δώσουμε δημιουργική διέξοδο στην ενεργητικότητά τους (Καμπύλης κ.ά, 2005).

Στα συγκεκριμένα προγράμματα εφαρμόσαμε τις αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τη Γλώσσα, τις Ξένες Γλώσσες που διδάσκονται στην Α΄/θμια Εκπαίδευση, τη Γεωγραφία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τη Φυσική Αγωγή. Εργαστήκαμε σε συνδυασμό με τις άλλες τέχνες γύρω από τα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Ο βασικός στόχος ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η Μουσική είναι μια διεθνής κοινή γλώσσα που ενώνει τους ανθρώπους και λειτουργεί ως μέσο αλληλοκατανόησης και συνεργασίας. Τα στάδια υλοποίησης σχεδιάστηκαν ώστε να περιλαμβάνουν:

- Ενημέρωση (συλλογή πληροφοριών, συγκέντρωση τραγουδιών - μύθων κ.α.)
- Πλάνο εργασίας (ομαδοσυνεργατική μέθοδο)
- Λήψη αποφάσεων
- Υλοποίηση
- Έλεγχο
- Αξιολόγηση

Τα προγράμματα σχεδιάστηκαν ώστε να έχουν διάρκεια έξι (6) μηνών και προγραμματίστηκε συνεργασία με τοπικούς φορείς (Δημοτική Βιβλιοθήκη του Δήμου Δάφνης). Για την υλοποίηση των προγραμμάτων σχεδιάστηκαν συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων. Ιδιαίτερος σχεδιασμός και συνεργασία προγραμματίστηκε με τις καθηγήτριες των ξένων γλωσσών των σχολείων

(αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά) σχετικά με την προφορά και την εξήγηση των στίχων των τραγουδιών.

### 3. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Για την υλοποίηση και ολοκληρωμένη προσέγγιση των στόχων των προγραμμάτων ακολουθήσαμε διακριτές τεχνικές από τον χώρο της Μουσικής διδακτικής.

#### 3.1. Μέθοδος διδασκαλίας των τραγουδιών

Η αρχική προσέγγιση διδασκαλίας των τραγουδιών ήταν πολύ σημαντική για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ιδιαίτερη φροντίδα δώσαμε στο πως θα προσεγγίσουν οι μαθητές το συγκριμένο υλικό. Τα βήματα προετοιμασίας ήταν:

1. Γενική συζήτηση με βάση τις πληροφορίες που είχαν βρει οι ίδιοι οι μαθητές και συμπλήρωση με επιπρόσθετες πληροφορίες όπου ήταν απαραίτητο.
2. Ανάγνωση - διάβασμα των στίχων του τραγουδιού και συζήτηση για το κείμενο και τη σημασία του. Φροντίσαμε να υπάρχει μετάφραση και στα Ελληνικά.
3. Αναγνώριση του είδους στο οποίο ανήκε, με βάση τη θεματική του.
4. Συζήτηση για το είδος στο οποίο ανήκε το τραγούδι, ψάχνοντας αντιστοιχίες σε ελληνικά είδη τραγουδιών, ή σε άλλα αντίστοιχα ξένων χωρών.
5. Εκμάθηση της σωστής προφοράς των λέξεων (όσο είναι εφικτό) με βάση τη γλώσσα καταγωγής του κομματιού, παρατηρώντας τις λεπτομέρειες στη γραφή και την προφορά. Συζήτηση πάνω στις διαφορές προφοράς φωνηέντων και συμφώνων.
6. Αναγνώριση του ρυθμού του τραγουδιού (είχαν δοθεί σε όλους παρτιτούρες) και εξάσκηση.
7. Συλλαβοθεσία.
8. Εκμάθηση της μελωδικής γραμμής.
9. Αναγνώριση των μορφολογικών στοιχείων και του ύφους του.
10. Εκτέλεση του τραγουδιού. Στην τελική εκτέλεση τραγουδώσαμε το κομμάτι στα λόγια της καταγωγής του και στα ελληνικά, όπου ήταν δυνατό.

#### 3.2. Τα κριτήρια επιλογής των τραγουδιών

Τα περισσότερα από τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό στα πολιτιστικά μας προγράμματα ήταν επιλεγμένα μέσα από τα σχολικά ανθολόγια του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Η επιλογή των τραγουδιών έγινε με βάση:

*Τη μελωδία:* η μελωδική έκταση των τραγουδιών θα έπρεπε να βρίσκεται μέσα στα όρια των φωνητικών δυνατοτήτων των μαθητών και η μελωδική γραμμή να είναι σχετικά εύκολη και αφομοιώσιμη.

*Το περιεχόμενο:* χιουμοριστικό, βουκολικό, ερωτικό, συναισθηματικό κ.α.

*Την ιστορική εποχή:* επιλέχθηκαν τραγούδια από διαφορετικές ιστορικές περιόδους όπως προκλασική, κλασική, σύγχρονη εποχή.

Το είδος: επιλέχθηκαν τραγούδια παραδοσιακά, φολκλωρικά, χορευτικά, νανουρίσματα, παιχνιδοτράγουδα, κ.α.

Τη φόρμα: απλή διμερής, τριμερής, κ.ά.

Το ρυθμό: 2/4, 3/4, 6/8 κ.α.

Τη χώρα καταγωγής και τη γλώσσα των τραγουδιών: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Πορτογαλικά, Ουγγαρέζικα, Κυπριακά, Ελληνικά.

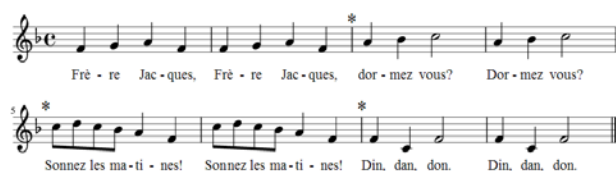
Γενικά, τα τραγούδια που επιλέχθηκαν κέρδισαν αμέσως το ενδιαφέρον των μαθητών και τους έδωσαν κίνητρο για περαιτέρω έρευνα. Το υλικό των τραγουδιών χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό όχι μόνο να ευχαριστήσουν τους μαθητές, αλλά και να τους προτρέψουν να σκεφτούν, να συγκρίνουν, να συσχετίσουν και να ανακαλύψουν ομοιότητες, διαφορές ή και παραλλαγές ανάμεσα στα τραγούδια που επιλέχθηκαν και τις δικές εμπειρίες σε σχέση με άλλα τραγούδια που έχουν ακούσει ή τραγουδήσει, καθώς και να ερευνήσουν στο διαδίκτυο για περισσότερες πληροφορίες.

Τόσο η μέθοδος διδασκαλίας όσο και η επιλογή των τραγουδιών είχαν μεγάλη απήχηση στους μαθητές και τις μαθήτριες και τους διέγειραν το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του προγράμματος.

### 3.3. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται σε μικρή ανάλυση το υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε.

*Frere Jacques*: Το πασίγνωστο αυτό γαλλικό τραγούδι είναι ορόσημο για την πολυπολιτισμικότητα της Μουσικής και αποτελεί το κλειδί για το πολιτιστικό μας πρόγραμμα. Είναι το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της διεθνικότητας της Μουσικής. Σε έρευνα έχει τεκμηριωθεί ότι το συγκεκριμένο τραγούδι έχει μεταφραστεί και τραγουδηθεί σε χίλιες διακόσιες τριάντα τέσσερις (1.234) γλώσσες και διαλέκτους.



Εικόνα 1. *Frere Jacques*

#### Αγγλικά

Are you sleeping, are you sleeping?  
Brother John, Brother John,  
Morning bells are ringing, morning bells are ringing  
Ding Ding Dong, Ding Ding Dong.

#### Γερμανικά

Bruder Jakob, Bruder Jakob,  
Schlafst du noch? Schlafst du noch?  
Horst du nicht die Glocken, horst du nicht die  
Glocken?  
Ding dang dong, ding dang dong.

#### Ιταλικά

Frà Martino, Campanaro,  
Dormi tu? Dormi tu?

Suona le campane, Suona le campane,  
Din, don, dan, Din, don, dan

#### Ελληνικά

Την καμπάνα του χωριού μας,  
Την ακούτε παιδιά;  
Τι γλυκά σημαίνει, τι γλυκά σημαίνει.  
Ντιν, νταν, ντον, ντιν, νταν, ντον

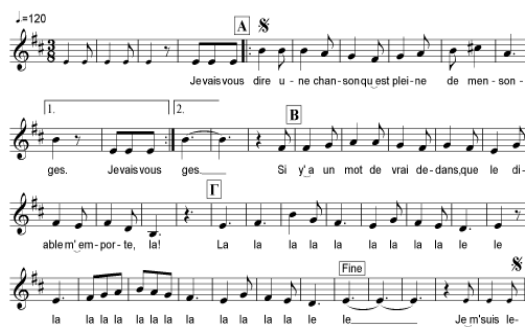
#### Ισπανικά

Martinillo, Martinillo,  
Dónde estas? Dónde estas?  
Toca la campana, toca la campana,  
Din, dan, , don, din dan don.

Το τραγούδι αυτό είναι πολύ γνωστό στις αγγλόφωνες χώρες και στις δύο φόρμες αγγλική και γαλλική. Υπάρχουν πολλές άλλες μεταφράσεις και παραλλαγές. Άλλες ταιριάζουν ακριβώς στην δομή της γαλλικής εκδοχής, ενώ άλλες ποικίλουν στις λεπτομέρειες για να ταιριάζουν καλύτερα στην ομοιοκαταληξία, τη δομή συλλαβών, ή τη γενική ευφωνία. Δόθηκε έτσι αφορμή για να γίνει συζήτηση με τους μαθητές ως προς τις ομοιότητες που παρουσιάζουν πολλά παιδικά τραγούδια, αλλά και παιχνίδια ή παιχνιδοτράγουδα και κατ' επέκταση: μύθοι, παραμύθια, ήθη και έθιμα στις χώρες της Ε.Ε.

*Les mensonges*: Είναι ένα παλιό γαλλικό παραδοσιακό τραγούδι, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των χιουμοριστικών τραγουδιών του παραλόγου με ασύνδετα μεταξύ τους λόγια. Αυτό το είδος συναντάται σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα. Θυμίζει ως προς το είδος το παραδοσιακό τραγούδι: «Είπαμε πολλά ψέματα ας πούμε και μια αλήθεια». Έχει ρυθμό 3/8, έχει τριμερή φόρμα και είναι γραμμένο σε Μι Ελάσσονα φυσική κλίμακα.

### Les mensonges ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΓΑΛΛΙΑΣ



Εικόνα 2. *Les mensonges*

J'e m' suis levé de bon matin, quand le soleil se couche, et je suis parti travailler au fond de la rivière, la! La la la ...	J' ai mis ma voiture sur mon dos, les deux roues dans ma poche, je roule en haut, je roule en bas, Il tombe des noisettes, la! La la la ...	Si vous passez devant chez moi, entrez dans la cuisine, vous trouverez ma femme dans l' four et la poule qui tricote, la! La la la ...
---	---	---

Εικόνα 3: Στίχοι από το *Les mensonges*

Τα λόγια του τραγουδιού λένε: Θα σας πω ένα τραγούδι γεμάτο ψέματα. Κι αν υπάρχει μια λέξη αληθινή μέσα, ας με πάρει ο διάβολος. Σηκώθηκα ένα πρωί την ώρα που έδνε ο ήλιος κι άρχισα να δουλεύω στον πάτο του

ποταμού. Έβαλα το αμάξι μου στην πλάτη και τις δύο ρόδες στην τσέπη μου. Αν περάσατε από το σπίτι μου, μπειτε στην κουζίνα. Θα βρείτε τη γυναίκα μου μέσα στο φούρνο και την κότα να πλέκει (Ανθολόγιο Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Παραδοσιακά τραγούδια από όλο τον κόσμο:151)

Είπαμε πολλά ψέματα ας πούμε και μια αλήθεια: Παραδοσιακό τραγούδι από την Ικαρία με χιουμοριστικό χαρακτήρα, σε αντιπαραβολή με το προηγούμενο γαλλικό τραγούδι:

Είπαμε πολλά ψέματα, ας πούμε και μια αλήθεια, φορώσαμ' ένα ποντικό σαράντα κολοκύθια. Τα κολοκύθια είχαν νερό και το νερό βατράχια και τα βατράχια λάλαγαν κι ο ποντικός εσκιάχτη και το φορτίο το 'ριξε, πιλάετος κι εχάθη και μέσ' στ' αμπάρια τρύπωσε κι η μάνα του τού λέει:  
- Πού 'σουν παιδάκι πόντικα, πού 'σουν καλέ Ζαφείρη;  
- Πάω στην Πόλη γι' άρματα και στη Φραγκιά για ρούχα.

A la puerta del cielo: Ισπανικό νανούρισμα του 16ου αιώνα, πολύ γνωστό στις ισπανόφωνες χώρες. Έχει ρυθμό 2/4, είναι αργό κομμάτι, σε Φα Μείζονα κλίμακα, σε ύφος γλυκό και τρυφερό.



Εικόνα 4. A la puerta del cielo

A la puerta del cielo  
Venden zapatos  
Para los angelitos  
Que andan descalzos

Duérmete niño  
Duérmete niño  
Duérmete niño  
Arrú arrú

A los niños que duermen  
Dios los bendice  
A las madres que velan  
Dios las asiste

Duérmete niño...

(Μετάφραση: Στις πόρτες του παραδείσου πουλάνε παπούτσια για τους μικρούς αγγέλους γιατί πηγαίνουν ξυπόλητοι. Κοιμήσου μωρό, γρήγορα, γρήγορα. Τα παιδιά που κοιμούνται ο Θεός τα ευλογεί. Τις μητέρες που τα νοιάζονται ο Θεός τις βοηθάει).

Al jardín de la alegría: Ισπανικό παιχνιδιότραγουδο. Ανήκει στην κατηγορία των παιχνιδιών του κύκλου. Διακρίνουμε ομοιότητες με δικιά μας παιχνιδιότραγουδα.

### Al jardin de la alegria



Εικόνα 5. Al jardin de la alegria

Al jardín de la alegría  
Quiere mi madre que vaya  
Por ver si me sale un novio  
El más bonito de España.  
Vamos los dos, los dos, los dos,  
Vamos los dos, en compañía,  
Vamos los dos, los dos, los dos,  
Al jardín de la alegría.

(Μετάφραση: Στον κήπο της ευτυχίας, η μητέρα μου θέλει να πάω, στον κήπο της ευτυχίας, να δω αν μπορώ να βρω ένα φίλο, τον πιο χαριτωμένο στην Ισπανία. Ας πάμε οι δυο μας, ας πάμε μαζί, ας πάμε οι δυο μας, στον κήπο της ευτυχίας (Mama Lisa's World).

Os olhos da Marianita: Το τραγούδι Για τα μάτια της Μαρριανίτας είναι ένα ανάλαφρο φολκλορικό τραγούδι από την Πορτογαλία, σε ρυθμό 4/4, διμερή φόρμα AB και μέτρια ταχύτητα. Ενδιαφέρουσα είναι η εναλλαγή μείζονος-ελάσσονος κλίμακας ανάμεσα στα δύο του μέρη.



Εικόνα 6. Os olhos da Marianita

Os olhos da Marianita  
São verdes cor do limão (2)

Ai sim, Marianita ai sim  
Ai não, Marianita ai não (2)

Os olhos da Marianita  
São pretos cor do carvão (2)

Ai sim, Marianita ai sim...

Os olhos da Marianita  
Tenho-os eu aqui na mão (2)

Ai sim, Marianita ai sim...

(Μετάφραση: Τα μάτια της Μαρριανίτας είναι πράσινα σα λεμόνι. Ναι Μαρριανίτα ναι, όχι Μαρριανίτα όχι. Τα μάτια της Μαρριανίτας είναι όμορφα σαν μικρού αγριοκόρακα. Τα μάτια της Μαρριανίτας τα έχω πάντα μες την καρδιά (Let's Get Singing)

*La Biondina*: είναι ένα πολυφωνικό ιταλικό τραγούδι τεχνικής μπελ κάντο (bel canto: χαρακτηριστικός τρόπος τραγουδίσματος στην Ιταλία που έχει επηρεάσει και τις επτανησιακές καντάδες).

Quanto ero piccina, piccina  
mio papa mi portava a gio car  
mi diceva Marietta ben grande  
ti voglio maritar

Grandicella io son' divenouta  
all' eta di cecici anni  
ho una figlia che chiamma gia mama  
ma non ha ma piu vist; il papa.

Bionda bella bionda  
O biondinella d' amor  
Bionda bella bionda  
O biondinella d' amor

(Μετάφραση: Όταν ήμουν μικρή, ο μπαμπάς με πήγαινε να παίξω και μου' λεγε, σα μεγαλώσεις, θα σε παντρέψω. Ξανθιά, όμορφη ξανθιά, ξανθούλα αγαπημένη. Μεγάλωσα, είμαι δεκαέξι χρονών, έχω μια κορούλα που με φωνάζει μαμά. Τον μπαμπά όμως δεν τον ξαναείδαμε (Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ', Γυμνασίου: Παραδοσιακά από όλο τον κόσμο:147-148)

## La Biondina

Εικόνα 7. *La Biondina*

*Erdõ*: Ουγγρικό λαϊκό τραγούδι που ο συνθέτης Bella Bartok το συμπεριέλαβε στο πιανιστικό του έργο “Μικρόκοσμος”. Το κομμάτι αυτό έχει φόρμα ΑΒΒΑ και έχει εναλλαγές ρυθμού 4/4 και 2/4. Η μελαγχολική μελωδία του, γραμμένη σε πεντατονική κλίμακα, περιγράφει απόλυτα τη θλίψη του πουλιού που μοναχό του ψάχνει να βρει το χαμένο ταίρι του.

Εικόνα 8. Νέο Ουγγρικό Παραδοσιακό Τραγούδι

Erdõ, erdõ de magos a teteje,  
Jaj de régen lehullott a levele,  
Jaj de régen lehullott a levele,  
Árva madár párját keresi benne

Búza közé száll a dalos pacsirta,  
Mert odafönt a szemeit kisírta;  
Búzavirág, búzakalász árnyában  
Rágondolt a régi első párjára.

Oh, how high green forest spread your highest tree?  
How long since its latest leaf fell silently?  
How long since its latest leaf fell silently?  
Now alone bird seeks her mates so mournfully.

High above the corn a lark now earthward flies.  
Sad her heart for lorn amidst the empty skies.  
Sheltered, hidden undershade of leaf and flower,  
Still she mourns the mate whole left her lonely here.  
(Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Γυμνασίου: 188-190).

*Ristitansi*: Το κομμάτι αυτό είναι χαρακτηριστικό δείγμα παραδοσιακής μουσικής εμπλουτισμένης με σύγχρονα στοιχεία. Γράφτηκε και τραγουδήθηκε από την Κίριλε Λου. Η σύνθεσή του, που βασίζεται πάνω σ' ένα από τα παλαιότερα είδη παραδοσιακής εσθονικής μουσικής, συνοδεύεται από παραδοσιακά όργανα και συνθεσάιζερ.



Εικόνα 9. *Ristitansi* – Σταυρωτός χορός

Ristitansi tantsi gemme oma tantsi hoida gemme,  
Ristitansi tantsi gemme oma tantsi talla gemme  
Virus tantsi viisa gemme Har ju tantsi talla gemme  
Tantsi armas, tantsi kallis tantsi tallerma kunin gaks.

(Μετάφραση: Στη γιορτή ας μαζευντούμε σταυρωτούς χορούς να δούμε. Την αγάπη μας να βρούμε μέχρι αύριο το πρωί. Μόνο μη σας πιάνει νύστα είμαστ' άρχοντες στην πίστα, θα χορευούμ' όλη νύχτα ίσα μ' αύριο το πρωί. Ας χορέψουμε και πάλι μέχρι να μας έρθει η ζάλη Κι αν γυρίζει το κεφάλι, είμαι στη δική σου αγκάλη. Μόνο μη σε πιάσει η νύστα γίνε βασιλιάς στην πίστα. Θα χορέψουμε όλη νύχτα ίσα μ' αύριο το πρωί. (Μουσικό Ανθολόγιο Δημοτικού)

*I' ll tell me ma*: το δημοφιλές αυτό τραγούδι στην Ιρλανδία είναι πολύ ζωντανό και χορεύεται όπως η πόλκα. Η ιρλανδέζικη παραδοσιακή μουσική χρησιμοποιεί πολλούς διαφορετικούς ρυθμούς που αντιστοιχούν σε χορούς τζιγκ, ρίλ κ.α., όπως εμείς στην Ελλάδα έχουμε αντίστοιχα τα καλαματιανά, τα τσάμικα κ.α.. Παραθέτουμε μια διασκευή των Βαν Μόρισον και Πάντυ Μαλόν (Μουσικό Ανθολόγιο Δημοτικού, 2011:134)



Εικόνα 10. *I' ll tell me ma*

*Φωνή Τηλλυρκώτισσα*: Παραδοσιακό τραγούδι από την Κύπρο. «Φωνές» λέγονται στην Κύπρο διάφορες παλιές μελωδίες αγάπης όπου η κάθε μια παίρνει το όνομά της απ' την περιοχή που προέρχεται. Χαρακτηριστικό της «φωνής του τραγουδιού αυτού είναι τα «κουτσοβέλλικα». Αυτά τα μιλούσαν κάποιοι μεταξύ τους, πριν το 1900, για να μην τους καταλαβαίνουν οι άλλοι, είτε λόγω παρανομιών, είτε από τον φόβο των Τούρκων. Ο κώδικας ήταν απλός: παρεμβάλλονταν συλλαβές όπως *βερεβέ* (αν η συλλαβή τελειώνει σε ε), *βαραβά* (σε α) ή *βιρβιβί* (σε ι). Μιλώντας πολύ γρήγορα ήταν πολύ δύσκολο για τους μη μυημένους να καταλάβουν τι έλεγαν:

Έσει ε βερεβέ ναν α βαραβά στρον τζι ε βερεβε ν  
μιτσίν  
μες τους βουρουβούς εφτά βαραβά πλανή βιρβίβιτες  
μα βαρά βρομά βαρά τα μου.  
Τριαλαλαλά λαρά λαρά...

Τζι επιά βαραβά σαν με βερεβέ μες τη βιρβιβί καρκιάν  
τα λό βοροβό για πού βουρουβού μου εί βιρβιβί πες  
για βαρά λουρού βουρού δα μου.  
Τριαλαλαλά λαρά λαρά...

Επή βιρβιβί αν τζει βιρβιβί παν της βιρβιβί πελλής  
Πως ε βερεβέν να πα βαραβά ω πε βερεβέ ρα  
μα βαρά βρομά βαρά τα μου.  
Τριαλαλαλά λαρά λαρά...

Τζι εμά βαραβά εγέ βερεβέν την θα βαραβά λασσαν  
τζι ασήβιρβιβί κωσέ βερεβέν αγέ βερεβέ ραν  
για βαρά λουρού βουρού δα μου.  
Τριαλαλαλά λαρά λαρά...

(Μετάφραση:

Έχει ένα άστρο, ένα μικρό, μες τους επτά πλανήτες  
μαυρομάτα μου.  
Και με έπιασαν μες την καρδιά τα λόγια που μου είπες  
γαλανομάτα μου.  
Και πήγαν κι είπαν της παλαβής πως είναι να πάω  
πέρα

μαυρομάτα μου.  
Και μάγεψε τη θάλασσα και σήκωσε αέρα  
γαλανομάτα μου).

**Φωνή Τηλλυρκώτισσα**

Εικόνα 11. Φωνή Τηλλυρκώτισσα

*An die Freude*: Κατακλείδα των τραγουδιών μας είναι το σημαντικό αυτό τραγούδι, η μελωδία του οποίου χρησιμοποιήθηκε ως ύμνος για την Ε.Ε. Προέρχεται από την Ενάτη Συμφωνία που συνέθεσε ο Λούντβιχ βαν Μπετόβεν το 1823, όταν μελοποίησε τους στίχους του Φρίντριχ Σίλερ «Ωδή στη Χαρά». Τα ποιήματα του Σίλερ είχαν εκδοθεί το 1785. Ο ύμνος δεν αξιοποιήθηκε μόνο για την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και την Ευρώπη γενικότερα. Το ποίημα “Ωδή στη Χαρά” εκφράζει την ιδεαλιστική άποψη του Σίλερ για συναδέλφωση όλων των λαών, την οποία συμμεριζόταν ο Μπετόβεν. Το 1972, η Ωδή στη Χαρά του Μπετόβεν έγινε ο ύμνος του Συμβουλίου της Ευρώπης, και το 1985 αναγνωρίστηκε από τους ηγέτες της Ε.Ε. ως ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χωρίς στίχους, και με την παγκόσμια γλώσσα της μουσικής, αυτός ο ύμνος εκφράζει τα ευρωπαϊκά ιδανικά της ελευθερίας, της ειρήνης και της αλληλεγγύης. Ο χρήση ως ύμνος της Ε.Ε. δεν προορίζεται να αντικαταστήσει τους εθνικούς ύμνους, αλλά να εξυμνήσει τις κοινές αξίες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

**An die Freude - Ωδή στη χαρά**  
LUDWIG VAN BEETHOVEN / FRIEDERICH VON SCHILLER

Freu - de, schö - ner Göt - ter - fun - ken, Toch - ter aus E - ly - si - um,  
Κό - ρη των θε - ών ω - παί - α, κό - ρη απ' τα Η - λά - σι - α,  
wir be - tre - ten feu - er - trun - ken, Himm - li - sche, dein Hei - lig - tum! Dei - ne Zau - ber  
τις φω - τού - γες σου α - πλώ - νεις και vi - κός τη σκο - τει - νιά. Ο - λοι γί - νο -  
bin - den... wie - der, was die... Mo - de streng ge - heit, al -  
για μιά - για τους tu - λι - γεις... και αρ - χί - ζει η γιορ - τή.

Εικόνα 12. *An die Freude*

Των ανθρώπων τις μυριάδες με χαράς κρασί μεθάς  
και ευφραίνεις την ψυχή τους, στους εφτά ουρανούς τους πας.  
Κι η αγάπη που ανθίζει τους ανοίγει τα φτερά  
και με μια φωνή υμνούνε πάντα εσένα, τη Χαρά.

Εικόνα 13. Στίχοι από το *An die Freude*  
(Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου)

### 3.4. Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες των προγραμμάτων αφορούσαν ομάδες μαθητών των τεσσάρων έως πέντε (4-5) παιδιών. Είχαν ως κύριο στόχο να μάθουν στα παιδιά τη συνεργασία μέσα από την διαφορετικότητα ως προς το φύλο, την καταγωγή, το βιοτικό, πολιτιστικό και γνωσιακό τους επίπεδο, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Έτσι λοιπόν προσεγγίσαμε με βιωματικό τρόπο το σύνθημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Ενότητα στην πολυμορφία». Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τις δραστηριότητες αυτές εν συντομία.

#### Δραστηριότητα 1

Παιχνίδι: Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού.

Τα παιδιά σε ομάδες, πήραν μία σειρά ερωτήσεων σύμφωνα με τις οποίες έπρεπε να βρουν τις απαντήσεις τους ψάχνοντας στο διαδίκτυο.

Ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η χώρα που έχει ως εθνόσημο την άρπα; Τι γνωρίζετε για αυτήν την χώρα;
2. Ποια είναι η χώρα που γεννήθηκε η όπερα; Τι ξέρετε για αυτήν; Τι είναι το bel canto (μπελ κάντο);
3. Σε ποια χώρα χορεύεται το φλαμέγκο; Βρείτε πληροφορίες για αυτό το είδος χορού.
4. Ποια είναι η χώρα καταγωγής των fados (φάντος) και τι ξέρετε για αυτά;
5. Σε ποια γλώσσα τραγουδιέται το “Frère Jacques” και τι ξέρετε για το τραγούδι αυτό;
6. Ποιας εθνικότητας είναι ο συνθέτης Bella Bartok και τι γνωρίζετε για αυτόν;
7. Το “Risitanzzi” είναι ένας εσθονικός σταυρωτός χορός. Βρείτε πληροφορίες για αυτόν.
8. Τι ξέρετε για τον Κερκυραϊκό χορό;
9. *Τηλλυρκώτισσα*, Κυπριακό τραγούδι. Σε τι γλώσσα είναι γραμμένο;
10. Ποιος είναι ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Ποιός τον συνέθεσε, τι άλλο ξέρετε για αυτόν; Μπορείτε να βρείτε τρόπο να τον ακούσουμε στην τάξη;

Οι απαντήσεις δεν θα έπρεπε να ξεπερνούν τις δέκα σειρές. Προαιρετικά ζητήθηκε φωτογραφικό και ηχητικό υλικό, όπου ήταν εφικτό. Με προσανατολισμένη πλοήγηση στο διαδίκτυο οι μαθητές εργάστηκαν και μετά από δυο εβδομάδες έφεραν τις απαντήσεις τους, οι οποίες συζητήθηκαν και αξιολογήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά, με βάση τον αριθμό των απαντήσεων που βρήκαν, την ορθότητα και τον τρόπο παρουσίασής τους.

Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν τον άξονα κίνησης των εκμάθησης των προεπιλεγμένων μας τραγουδιών. Μαζί με τις τρεις επόμενες δραστηριότητες διαμορφώθηκε ένας ενδιαφέρον τρόπο διαδικτυακής, διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των ευρωπαϊκών χωρών της Ε.Ε. και της ευρωπαϊκής ιδέας από τους μαθητές.

*Δραστηριότητα 2*

Οι μαθητές έπρεπε να βρουν πληροφορίες για τις χώρες τις οποίες αφορούσαν οι απαντήσεις τους, με βάση γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτιστικά κριτήρια. Τέλος, έγινε συζήτηση για τα κοινά που έχουν αυτές οι χώρες: γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτιστικά, γεωπολιτικά, γλωσσικά κ.τ.λ., σε ποια μεγάλη Ένωση ανήκουν και τι ξέρουν οι μαθητές για αυτήν. Έγινε και αναφορά στα βιβλία μαθητή των αντίστοιχων μαθημάτων Γεωγραφίας και Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής στα κεφάλαια που αφορούν την Ε.Ε.

*Δραστηριότητα 3*

Φτιάξαμε καρτέλες με τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε. και παίξαμε παιχνίδι αναγνώρισης αυτών. Στους μαθητές δόθηκαν οδηγίες για τα παιχνίδια των διαδικτυακών διαδραστικών εφαρμογών των σχολικών βιβλίων από τα μαθήματα της Γεωγραφίας της Ε΄ δημοτικού και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που αφορούν την Ε.Ε.

*Δραστηριότητα 4*

Διαβάσαμε την ιστορία του μύθου της «Αρπαγής της Ευρώπης» και έγινε συζήτηση με τους μαθητές. Συζητήθηκε το αντίστοιχο διαδικτυακό παιχνίδι και δόθηκαν στους μαθητές οι κατευθύνσεις για να παίξουν το e-game του BEST «Η Αρπαγή της Ευρώπης» (Europe Capture), καθώς και να διαβάσουν το διαδικτυακό βιβλίο (e-book) του BEST «Μαθαίνοντας μαζί την Ευρώπη». Επίσης δόθηκαν στους μαθητές διευθύνσεις διαδικτυακών τόπων όπως: Γωνιά του μαθητή και Ευρωσχολείο.

*Δραστηριότητα 5*

Ακρόαση του διεθνούς φήμης τραγουδιού *Frère Jacques* στα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ελληνικά, Ιταλικά και Ισπανικά. Συζήτηση πάνω στη γλώσσα και τις αντίστοιχες μεταφράσεις του τραγουδιού (δόθηκαν τα λόγια στους μαθητές) και αναζήτηση κοινών σημείων και διαφορετικών στοιχείων.

*Δραστηριότητα 6*

Ακρόαση του «Είπαμε πολλά ψέματα ας πούμε και μια αλήθεια», αναγνώριση ρυθμού, μορφολογικών στοιχείων και συσχετισμός με το γαλλικό τραγούδι *Les Mesonges*. Τα λόγια του γαλλικού τραγουδιού λένε «Θα σας πω ένα τραγούδι γεμάτο ψέματα...»: αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών.

*Δραστηριότητα 7*

Είδαμε στο διαδίκτυο το παιχνιδιότραγουδο της Ισπανίας *Al jardín de la alegría* και συζητήσαμε τις ομοιότητες και τις διαφορές με αντίστοιχα δικά μας παιχνιδιότραγουδα που μοιάζουν με αυτό. Κατόπιν μαθαίνουμε να το παίζουμε και να το τραγουδάμε. Τα παιδιά στέκονται σε ένα κύκλο και ένα από αυτά χορεύει μέσα στον κύκλο καθόσον όλοι τραγουδούν τις τέσσερις πρώτες γραμμές του τραγουδιού. Στο σημείο που λένε «el más bonito de España», το παιδί που χορεύει μέσα στον κύκλο κατευθύνεται προς την έξω μεριά του

κύκλου, παίρνει από το χέρι ένα άλλο παιδί και χορεύουν «αγκαζέ» στη μέση του κύκλου. Στην τελευταία σειρά του τραγουδιού το πρώτο παιδί αφήνει το παιδί που διάλεξε και χορεύοντας πάει στη θέση που άφησε το δεύτερο παιδί. Το παιχνίδι συνεχίζεται έτσι μέχρι να χορέψουν όλα τα παιδιά (Mama Lisa's World: Translation by Monique Palomares and Lisa Yannucci.)

*Δραστηριότητα 8*

Ακρόαση διαφόρων νανουρισμάτων από το συνοδευτικό ψηφιακό δίσκο (cd) των σχολικών βιβλίων και συζήτηση ως προς τη μορφή, το ρυθμό και το ύφος τους.

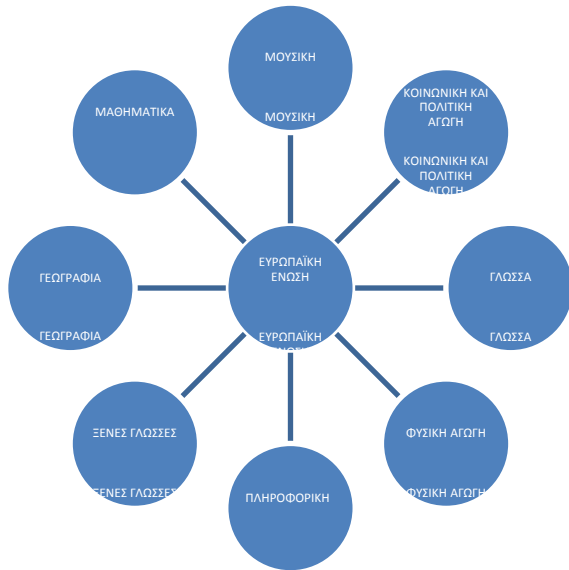
*Δραστηριότητα 9*

Ακρόαση του τραγουδιού: *I' ll tell me ma*. Τα παιδιά αναγνώρισαν το ρυθμό του κομματιού και, έχοντας ως οδηγία να κρατήσουν στητό κορμό και τα χέρια δεμένα πίσω από την πλάτη, προσπάθησαν αυτοσχεδιάζοντας να χορέψουν στο ρυθμό του κομματιού. Κατόπιν έφτιαζαν τη δική τους χορογραφία.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέρος από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν παρουσιάστηκε στις τελικές γιορτές και των δύο σχολείων. Επίσης, μέρος από το υλικό των τραγουδιών και των δραστηριοτήτων παρουσιάστηκε σε εκδήλωση στην Δημοτική Βιβλιοθήκη του Δήμου Δάφνης. Στην βιβλιοθήκη πραγματοποιήθηκε συναυλία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η συναυλία αυτή ήταν η εναρκτήρια των καλοκαιρινών δραστηριοτήτων του κοινωνικού δικτύου Βιβλιοθηκών Future Library και είχε μεγάλη επιτυχία.

Αυτό που δίνει στις επιστήμες της αγωγής των ειδικό χαρακτήρα τους είναι η σύνδεση των ερωτημάτων μεταξύ τριών πόλων: γνώσης, πρακτικών και στόχων (Κασιμάτη, 2008). Κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων επιδιώξαμε την διαθεματικότητα και την διεπιστημονικότητα. Αξιοποιήσαμε και άλλες τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Η σύνδεση της Μουσικής με τις άλλες Τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. εγγράφεται στο πλαίσιο των γενικών διδακτικών στόχων.



Διάγραμμα 1. Ε.Ε. και γνωστικά αντικείμενα

Η σύνδεση με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πραγματοποιήθηκε όταν κατά την ακρόαση των τραγουδιών, χρησιμοποιούσαμε κίνηση ή χορό πάνω στο ρυθμό της μουσικής. Με το μάθημα της Γλώσσας ήρθαμε σε επαφή όταν μέσω της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε η κατανόηση και η απομνημόνευση των στίχων. Συνεργαστήκαμε με τις καθηγήτριες των ξένων γλωσσών για όσα τραγούδια ήταν στα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, καθώς έπρεπε να γίνει ανάγνωση, εκμάθηση προφοράς και μετάφραση. Συνδεθήκαμε με τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας στα κεφάλαια που περιέχουν, περιγράφουν ή αφορούν την Ε.Ε..

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί η συμβολή των δασκάλων της Ε΄ τάξης και των δύο σχολείων στην προώθηση των στόχων των προγραμμάτων. Η συνεργασία σε ένα κοινό στόχο διαμορφώνει και σχηματίζει καλό κλίμα ανάμεσα σε συναδέλφους, το οποίο με την σειρά του επενεργεί και μεταλαμπαδεύετε στους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, με την χρήση του διαδικτύου και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., εδραιώθηκε η προσωπική και η βιωματική εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών. Αυτό που εφαρμόσαμε κυρίως σε αυτά τα προγράμματα ήταν να θεωρήσουμε ως συνδεδετική ιδέα την ιδέα της Ε.Ε. Η αφετηρία ήταν η Μουσική αλλά η κατεύθυνση ήταν μέσα από αυτήν να προσεγγίσουμε διεπιστημονικά και άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το άρθρο παρουσίασε από πρακτική άποψη, μέρος της διαχείρισης των πολιτιστικών δράσεων, όπως αυτό εμφανίζεται μέσα από την διδακτική της Μουσικής. Παρουσιάσαμε την εμφάνιση και εξέλιξη μιας διεπιστημονικής πρότασης, καθώς και τις προοπτικές, τη δυναμική και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, που προκύπτουν για μια συγκεκριμένη εφαρμογή, που υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η βασική ιδέα ήταν να επικοινωνήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μας με την Ευρωπαϊκή Ιδέα μέσω του Μουσικού Λόγου στο δικό

τους επίπεδο και με τις δικές τους ηλικιακές και συναισθηματικές αναφορές. Η συγκεκριμένη πρόταση πέρα από την προσδιορισμένη ειδική διδακτική του μαθήματος της Μουσικής, αφορά διαστάσεις του Ευρωπαϊκού, αλλά και Διεθνές επιπέδου στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

## 5. ΠΗΓΕΣ

- Folia, K. (2014). *Ενότητα στην πολυμορφία (Unity in Diversity)*. Παρουσίαση στο πρόγραμμα EuropeStARTS.
- Λαμπρίδη, Ν. και Θεωδοροπούλου, Ε. (2005). Η μέθοδος σχεδίων εργασίας ως μεθοδολογικό και βιωματικό εργαλείο προσέγγισης θεμάτων μουσικής. Στο Μ.Αργυρίου και Ζ.Διονυσίου (Επιμ.) (2005), *Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 15-17 Απριλίου. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ-GUTENBERG.
- Καμπύλης, Π., Σπετσιώτης, Ι. και Σταματίου, Χ. (2005). Μουσική δημιουργία και τεχνολογία. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας ως μεθοδολογικό και βιωματικό εργαλείο προσέγγισης θεμάτων μουσικής. Στο Μ.Αργυρίου και Ζ.Διονυσίου (Επιμ.) (2005), *Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 15-17 Απριλίου. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ-GUTENBERG.
- Μαρκέα, Γ. (2008). Αγκαλιάζοντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Μ.Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στην Μουσική Παιδαγωγική*. Πρακτικά Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Διάπλαση.
- Μπερελής, Π. (2008). *Διαπολιτισμικοί διάλογοι στην Μουσική*. Στο Μ.Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στην Μουσική Παιδαγωγική*. Πρακτικά Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Διάπλαση.
- Αργυρίου, Μ. (Επιμ.) (2007). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Πολιτικές Πολιτισμού (α΄ Αφιέρωμα)*. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 1*
- Καρποδίνη – Δημητριάδη, Ε. (2013). *Διά βίου μάθηση και πολιτισμός. Η συνέργεια της πολιτιστικής διαχείρισης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Διδακτική Μεθοδολογία – Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδ.Ίων.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., «Ίδρυση θέσεων Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων», Υ.Α. Γ7/69259/10-07-03.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., «Σχεδιασμός και υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων», εγκύκλιος υπ΄ αρ. 127365/Γ7/17-11-03.
- Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α, Β, Γ, Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.



Μουσικό Ανθολόγιο Α΄- ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.  
 Παπαζαρής, Α. (2005). *Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙΠΘ – Π.Ι.

## 6. ΙΣΤΟΧΩΡΟΙ

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2001). Διαθέσιμο στο [http://www.pischools.gr/download/programs/depps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf)

Διαδραστικά σχολικά βιβλία. Ανακτήθηκε στις 5/9/2013 από: <http://ebooks.edu.gr/2013/>

BRINGING EUROPE TO SCHOOL TEACHERS (B.E.S.T.). (2014). Ανακτήθηκε 15.08.2014 από: <http://www.bestunipi.eu/>

B.E.S.T (2014). Ανακτήθηκε στις 15.08.2014 από: [http://www.bestunipi.eu/sites/all/documents/bestunipi\\_ebook.pdf](http://www.bestunipi.eu/sites/all/documents/bestunipi_ebook.pdf)

EuropStARTS (2014). Ανακτήθηκε στις 15.08.2014 από: <http://www.europstarts.eu/>

Folia, K.. (2014). Μαθαίνω την Ιστορία της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://www.flipsnack.com/F5AF9D86AED/fup3yjjp.html>

Ζωχιού, Δ. (2014). Γνωριμία των μαθητών με την Ευρώπη. Παρουσίαση στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος EuropStARTS (2014). Ανακτήθηκε στις 15.08.2014 από: <http://www.europstarts.eu/wp-content/uploads/2014/>

Διαδραστικά Παιχνίδια E-game του προγράμματος B.E.S.T. (2014). Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://www.bestunipi.eu/sites/all/egame/>

Γωνιά του παιδιού: διαδικτυακά παιχνίδια και κουίζ για την Ευρωπαϊκή Ένωση από επίσημη ιστοσελίδα της. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: [http://europa.eu/kids-corner/index\\_el.htm](http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm)

Υπομενού δικτυακού τόπου της Ε.Ε. για τους εκπαιδευτικούς με πληθώρα υλικών για διάφορες ηλικιακές ομάδες. Ανακτήθηκε στις 14.01.2013 από: [http://europa.eu/teachers-corner/index\\_el.htm](http://europa.eu/teachers-corner/index_el.htm)

Υπομενού δικτυακού τόπου της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας με διαδικτυακά παιχνίδια, κουίζ, και παρουσιάσεις. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: [https://www.ecb.europa.eu/euro/play/html/index\\_el.html](https://www.ecb.europa.eu/euro/play/html/index_el.html)

Διαδραστικό αποθετήριο με βίντεο, ηχογραφημένο υλικό και παρτιτούρες για την διεθνή μουσική και κουλτούρα για παιδιά. Ανακτήθηκε στις 10.11.2013 από: <http://www.mamalisa.com/index.html>

Παραλλαγές και μεταφράσεις του Frere Jacques (2012). Ανακτήθηκε στις 15.10.2013 από: [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=User:TheChampionMan1234/Translations\\_of\\_Fr%C3%A8re\\_Jacques&action=edit](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=User:TheChampionMan1234/Translations_of_Fr%C3%A8re_Jacques&action=edit)

Πρόγραμμα Καλοκαιρινής Εκστρατείας FUTURE LIBRARY 2014. Δημοτική Βιβλιοθήκη Δάφνης.

Αναρτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://www.dafni-ymittos.gov.gr/dafni-ymittos/programma-kalokairinis-ekstrateias-future-library-2014>

## 7. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Διαδικτυακό Βιβλίο, E-book: *Μαθαίνοντας Μαζί την Ευρώπη* είναι ένα πολύ ελκυστικό εκπαιδευτικό διαδικτυακό βιβλίο. Δημιουργήθηκε από τη Συντακτική Ομάδα του BEST και έχει στόχο να μάθει στα παιδιά με ευχάριστο τρόπο θέματα για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Διαδικτυακά Παιχνίδια E-game: *Η Αρπαγή της Ευρώπης* (Europe Capture) είναι ένα εκπαιδευτικό διαδραστικό διαδικτυακό παιχνίδι για την Ευρώπη που δημιουργήθηκε από την Επιστημονική Ομάδα του BEST και συμπληρώθηκε και από συμμετέχοντες του σεμιναρίου. Στόχος του παιχνιδιού αυτού είναι απαντώντας σωστά σε ερωτήσεις, να βοηθήσουμε την Ευρώπη να φτάσει ασφαλής στις Βρυξέλλες προτού να την πιάσει ο Δίας. Υπάρχουν περίπου εξακόσιες πενήντα (650) ερωτήσεις τεσσάρων (4) κατηγοριών (Γεωγραφία, Ιστορία, Πολιτισμός και Ε.Ε.), διαβαθμισμένες δυσκολίας. Κάθε ερώτηση έχει τρεις απαντήσεις εκ των οποίων η μία είναι σωστή. Υπάρχει ένα σύντομο σημείωμα που δίνει επιπλέον πληροφορίες σχετικά με την απάντηση στην ερώτηση. Το παιχνίδι εκτός από τα ελληνικά έχει μεταφραστεί και σε τρεις ξένες γλώσσες. Έτσι οι μαθητές πριν αρχίσουν να παίζουν μπορούν να διαλέξουν σε ποια γλώσσα θέλουν να παίξουν (Ελληνικά, Γαλλικά, Αγγλικά, Γερμανικά).

Eurocorner: Η Γωνιά του παιδιού είναι μια ενδιαφέρουσα ιστοσελίδα του δικτυακού τόπου της Ε.Ε. για παιδιά και περιέχει διαδικτυακά παιχνίδια και κουίζ για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Euroschool: Το Ευρωσχολείο είναι μία υπομενού του δικτυακού τόπου της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (Ε.Κ.Τ.). Περιέχει παιχνίδια-δραστηριότητες που αφορούν κυρίως το νόμισμα της Ευρώπης το ευρώ.

Euroteacher: Η Γωνιά του Εκπαιδευτικού είναι μία ιστοσελίδα του επίσημου διαδικτυακού τόπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Europa.eu), η οποία διαθέτει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για διάφορες ηλικιακές ομάδες.

Mama Lisa's World International Music και Culture: Είναι ένας παγκόσμιος ιστότοπος που περιέχει μεγάλη ποικιλία παιδικών τραγουδιών, παιχνιδιότραγουδων, εθίμων, παιδικών ποιημάτων, βιβλίων. Επίσης υπάρχει αντίστοιχο ηχητικό, οπτικό υλικό, κάποιες παρτιτούρες και άλλα πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά θέματα.

## ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

**Τερέζα Γιακουμάτου**  
Σχολικές Δραστηριότητες  
Δ' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η κριτική ανασκόπηση και η εξέταση των καινοτόμων χαρακτηριστικών του θεσμού των πολιτιστικών προγραμμάτων. Διερευνώνται οι καινοτόμες παράμετροι των πολιτιστικών προγραμμάτων, τα προβλήματα που αναδύονται μέσα από την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων και συνδέονται με τη φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και γίνονται προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση των εν λόγω δράσεων. Τα πολιτιστικά προγράμματα διαμορφώνουν στο σχολείο νησίδες διαφορετικού μαθησιακού ήθους, που όμως η όποια ανανεωτική τους λειτουργία δεν ξεπερνά τα όρια της ομάδας του προγράμματος. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού περιεχομένου επιτρέπει στα άτομα από παθητικούς καταναλωτές πληροφοριών να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί περιεχομένου. Επισημαίνεται ότι τα πολιτιστικά προγράμματα προάγουν μια σειρά από καινοτομίες που αν προωθηθούν ορθά και αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Διαπιστώθηκε απουσία δομών άντλησης και αξιολόγησης ποιοτικών δεδομένων των συγκεκριμένων προγραμμάτων ώστε να αναδειχθούν στοιχεία με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και να προβληθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Προτείνεται τέλος η δημιουργία τράπεζας σχολικών δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση των καινοτόμων δράσεων και η διαμόρφωση κοινού ηλεκτρονικού χώρου για την έκθεση και τη διάδοση των αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτιστικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, αξιολόγηση, σχολικές δραστηριότητες.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πολιτιστικά προγράμματα εισάγονται στην εκπαίδευση με στόχο την πνευματική ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια, τη δημιουργική έκφραση των μαθητών και την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα που αφορούν το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον τους. Εντάσσονται στο θεσμό των σχολικών δραστηριοτήτων με τις Υ.Α. Γ2/4867/28-8-1992 (ΦΕΚ 629 τ. Β'/23-10-

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανότατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

1992) & ΥΑ Γ1/377/865/18-9-92 (ΦΕΚ 577/23-9-92 τ. Β'), ο οποίος περιλαμβάνει και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας. Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί αγώνες θεσμοθετούνται οκτώ χρόνια αργότερα με το νόμο 2817/2000 άρθρο 14 (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000), με σκοπό την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών και τη σύνδεση της Παιδείας με τις τέχνες. Ήδη από το 2000 τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. είχαν θέσει τις αρχές για την προαγωγή του πολιτισμού ως καταλυτικού παράγοντα για τη δημιουργία και την καινοτομία. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Πολιτισμός» ήταν ένα από τα 24 Προγράμματα του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006), όπου μέσα από μια ολοκληρωμένη δέσμη μέτρων και ενεργειών είχε στόχο την προστασία και ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και την ανάπτυξη του σύγχρονου πολιτισμού. Το 2007 θεσπίζεται το πρόγραμμα «Πολιτισμός 2007-2013» ως ολοκληρωμένη συνέχεια του προγράμματος «Πολιτισμός 2000-2006» (Cachia κ.ά., 2010). Η ελληνική πολιτεία ανταποκρίθηκε στις προκλήσεις της Ε.Ε. θεσμοθετώντας τις καινοτόμες δράσεις των σχολείων. Βασικός στόχος του πλαισίου των καινοτόμων δράσεων, σύμφωνα με την επίσημη πολιτεία, είναι «η ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους με την ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης». Επίσης ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν τη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων, υλικών. Η ΥΑ Γ7/163790/31-10-2013, η οποία ρυθμίζει τα θέματα των σχολικών δραστηριοτήτων περιγράφει τα πολιτιστικά προγράμματα ως «μία δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και τη δημιουργία». Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι εθελοντικά και αναπτύσσονται εκτός ωρολογίου προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων επιτυγχάνοντας τη διεπιστημονικότητα, ενώ παράλληλα κοινοποιούνται στο σχολικό σύμβουλο της κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 στα Γυμνάσια λειτούργησε παράλληλα με τα πολιτιστικά προγράμματα ο θεσμός των βιωματικών δράσεων, οι οποίες εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα με θεματολογία παραπλήσια των καινοτόμων δράσεων. (ΥΑ 139609/ Γ2/01-10-2013).

## 2. ΣΤΟΧΟΙ -ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα, είναι διαγνωστική και αποσκοπεί στο:

- i. να διερευνήσει την υφιστάμενη κατάσταση των πολιτιστικών προγραμμάτων στην περιοχή ευθύνης της Δ' Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας (πόσα σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων)
- ii. να καταγράψει το προφίλ των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πολιτιστικά προγράμματα
- iii. να καταγράψει και να κατηγοριοποιήσει τα εμπόδια που συναντούν στην υλοποίησή τους
- iv. να διερευνήσει κατά πόσον αυτά δικαιολογούν τον τίτλο καινοτόμα.

Τα πορίσματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης των καινοτόμων δραστηριοτήτων. Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας εστιάζουν στην ευρύτερη αξία των πολιτιστικών προγραμμάτων για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, και διατυπώνονται ως εξής:

- i. Ποιες καινοτόμες μεθοδολογίες προωθούνται μέσω των πολιτιστικών προγραμμάτων;
- ii. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την υλοποίησή τους;
- iii. Σε ποια περίπτωση ένα πολιτιστικό πρόγραμμα θεωρείται επιτυχημένο;

Προκειμένου να ενταχθούν τα ερωτήματα σε ένα πλαίσιο ακολουθεί μία ανασκόπηση της ιστορίας του θεσμού των προγραμμάτων.

## 3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόστηκαν καινοτόμα προγράμματα τα οποία στόχευαν στην αλλαγή της διδακτικής μεθόδου. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και στην ελληνική εκπαίδευση έγινε μία προσπάθεια προώθησης των Καινοτόμων Διεπιστημονικών Προγραμμάτων ως τρόπου ανανέωσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ερευνητές που αξιολόγησαν τη λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα των προγραμμάτων υποστήριξαν τη μεταρρυθμιστική δυναμική των προαιρετικών αυτών δραστηριοτήτων (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Μια προσεκτική μελέτη και σύγκριση των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Σ.Δ) αποδεικνύει πως ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης και οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις συμπίπτουν: διαθεματικότητα, εργασία σε ομάδες, βιωματική μάθηση, μέθοδος project, αξιοποίηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, αυτενέργεια, εκμάθηση νέων τρόπων απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης, νέοι ρόλοι για τον δάσκαλο και το μαθητή.

Είναι σαφές πως τα προγράμματα ΣΔ συνιστούν φορέα εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι ποτέ απλός και

πραγματοποιείται με επιτυχία μόνο σε βάθος χρόνου. Ο Fullan (2007) επισημαίνει πως για να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αλλαγή, πρέπει οι εμπλεκόμενοι φορείς να κατανοήσουν τη φύση της και στη συνέχεια να μάθουν να διαχειρίζονται τις παραμέτρους της. Έχει διαπιστωθεί πως η εκπαιδευτική αλλαγή δεν επιβάλλεται. Η διοίκηση όμως στην ελληνική εκπαίδευση ασκείται συγκεντρωτικά. Η πραγματική αλλαγή, προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται, κινούμενοι από προσωπική επιλογή, στη διαδικασία της αλλαγής, ως ενεργοί διαμεσολαβητές και γίνονται αυτοί «οι κύριοι αρχιτέκτονες της αλλαγής» (MacBeath, 2005).

Η εισαγωγή του θεσμού των καινοτόμων δράσεων έγινε αποδεκτή με ενθουσιασμό από μια μερίδα εκπαιδευτικών καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να απελευθερωθούν από το ασφυκτικό πρόγραμμα σπουδών και να ανανεώσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Σε αυτό το πλαίσιο, ως έμπρακτες αποδείξεις της στάσης αυτής, αναφέρονται τόσο η εθελοντική εμπλοκή εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση προγραμμάτων ΣΔ, τα πρώτα χρόνια της εισαγωγής τους στα ελληνικά σχολεία, χωρίς την παροχή ειδικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, όσο και η μεγάλη κινητικότητα των πολιτιστικών προγραμμάτων που οδήγησε τελικά στη θεσμοθέτησή τους (Δεμερτζή, 2009).

Τα δεδομένα της ερευνητικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας μαρτυρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκπονούν συνειδητά, προαιρετικά προγράμματα ΣΔ έχουν πεισθεί για τη σημασία και την αναγκαιότητά τους γιατί εκτιμούν τις εκπαιδευτικές αρχές που τα διέπουν (Μπαγάκης 2000'2003 Γκόβας και Δεμερτζή, 2001' Δεμερτζή 2007). Η ενσωμάτωση των προγραμμάτων στη σχολική ζωή οδήγησε σταδιακά, σε μία αποσταθεροποίηση κατεστημένων αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο. Η σημαντικότερη, κατά την άποψή μας, αλλαγή εντοπίζεται στο γεγονός ότι άλλαξε η οπτική και η στάση πολλών εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της μάθησης (Δεμερτζή κ.ά., 2002). Πολλοί εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα πράττοντας και όχι απλά παρακολουθώντας ενώ επαναπροσδιόρισαν το ρόλο τους (Δεμερτζή, 2009).

Τα προγράμματα Σ.Δ αποτέλεσαν μαζί με την εισαγωγή των ΤΠΕ στα διδακτικά αντικείμενα το μοναδικό ίσως στο ελληνικό σχολείο υποστηρικτικό πλαίσιο εκδήλωσης πρωτοβουλιών που ξεκίνησαν από τη βάση και στηρίχθηκαν εξ ολοκλήρου στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών (bottom-up διαδικασία). Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την εργασία με ομάδες, τη μέθοδο project και τις τεχνικές βιωματικής μάθησης. Τέλος, τα προγράμματα Σ.Δ αποτελούν το μοναδικό ίσως παράδειγμα αλληλοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσω της παρουσίασης των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Μπαγάκης κ.ά., 2005).

Κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013-14, ενώ αναμενόταν σημαντική πτώση της συμμετοχής των καθηγητών στα πολιτιστικά προγράμματα λόγω της αύξησης ωραρίου διδασκαλίας και της παράλληλης λειτουργίας των βιωματικών δράσεων στα γυμνάσια,

παρατηρήθηκε, ότι αρκετοί διδάσκοντες αναζητώντας διεξόδους, κοινωνική συναναστροφή και ενδιαφέροντα, εντάχθηκαν για πρώτη φορά στις ομάδες των πολιτιστικών προγραμμάτων. Διαπιστώθηκε και από τις συνεντεύξεις ότι υπάρχει μια έντονη διάθεση ενασχόλησης πολιτών κάθε ηλικίας με τις αξίες της προστασίας του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής παράδοσης, σε αντίθεση με την αλλοτρίωση και την ετοιμοπαράδοτη, φτηνή και προσιτή σε όλους ψυχαγωγία που προσφέρεται από μαζικά μέσα ενημέρωσης.

Αναζητώντας το υποστηρικτικό υλικό που διέθεσε το υπουργείο προκειμένου να στηρίξει το θεσμό των καινοτόμων δράσεων, επισκεφθήκαμε τις πύλες του. Στην επίσημη εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΑΙΘΑ ([www.e-yliko.gr](http://www.e-yliko.gr)) ενώ περιλαμβάνεται τομέας σχολικών δραστηριοτήτων, δεν ανιχνεύθηκε ούτε ένα σχέδιο προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνονται μόνο ενημερωτικές ανακοινώσεις της εποπτεύουσας υπηρεσίας αυτών των προγραμμάτων, της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ).

Το έργο «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων» δημιούργησε το δικτυακό τόπο <http://dschool.edu.gr>, συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο στο πλαίσιο του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013 και υλοποιήθηκε από το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Περιλαμβάνει το «Φωτόδεντρο», τον «Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου» για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του ΥΠΑΙΘ για τη διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Στον τομέα των πολιτιστικών προγραμμάτων απουσιάζει ο όρος καινοτόμες δράσεις, δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά στον θεσμό των σχολικών δραστηριοτήτων. Στον τομέα των διαδραστικών βιβλίων (<http://ebooks.edu.gr>) έχει συμπεριληφθεί ένας «Οδηγός για Οπτικοακουστική Έκφραση» που απευθύνεται όμως κυρίως στους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, οι οποίοι αναπτύσσουν βιωματικές δράσεις εντός του ωρολογίου προγράμματος.

Εξετάστηκε ακόμη το αποθετήριο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων «Ιφιγένεια» <http://ifigeneia.cti.gr>, το οποίο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ) του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013). Στο συγκεκριμένο αποθετήριο εντοπίστηκε μία καταγραφή πολιτιστικού προγράμματος με τον τίτλο «Από τον Καββαδία στο σήμερα...». Ανακαλύπτοντας τον «ποιητή των ναυτικών», η οποία περιλάμβανε μια εκπαιδευτική εφαρμογή βασισμένη σε σχολικό πολιτιστικό πρόγραμμα και δραστηριότητες σχεδιασμένες με ΤΠΕ.

Είναι εντυπωσιακή η διαπίστωση της ουσιαστικής απουσίας του εκπαιδευτικού υλικού των πολιτιστικών προγραμμάτων, τα οποία είναι και τα πλέον πολυπληθή

ανάμεσα στις καινοτόμες δραστηριότητες, από το σύνολο των επίσημων δομών διάχυσης του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου.

#### 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή ενός συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αρχικά αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και στη συνέχεια γίνεται μία απόπειρα διερεύνησης των ερωτημάτων με βάση τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

Σε πρώτο στάδιο η ερευνητική μέθοδος που κρίθηκε κατάλληλη για να περιγραφούν κάποιες παρατηρήσεις ήταν η στατιστική επεξεργασία των χαρακτηριστικών των προγραμμάτων, η οποία και παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται.

Στη συνέχεια στην ποιοτική έρευνα, συνδυάστηκε η χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων με σκοπό την πιο συστηματική θεώρηση των δεδομένων. Παράλληλα τηρήθηκε αναλυτικά ημερολόγιο παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία στο διάστημα της διετίας 2012-14.

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα προγράμματα και είχαν υλοποιήσει δύο τουλάχιστον πολιτιστικά προγράμματα αλλά και οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 88 «ημιδομημένες» συνεντεύξεις, (48 την πρώτη χρονιά και 40 τη δεύτερη) και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ως βάση ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με 26 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια συνεντεύξεων, ένα για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς σε πρόγραμμα και ένα για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν προετοιμάστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Συμπεριλάβαμε και δημογραφικά στοιχεία καθώς και ερώτημα για το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τους διευθυντές προετοιμάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν αντιλαμβάνονταν το σύνολο του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο των διευθυντών περιλάμβανε 15 ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, το βαθμό υποστήριξης που παρείχαν, τους ανασταλτικούς παράγοντες που εντόπισαν και τα οφέλη που διαπίστωσαν από την εφαρμογή. Η επαφή τους με το πρόγραμμα περιοριζόταν σε όσα είχαν ακούσει από τους συντονιστές κατά τη διαδικασία έγκρισης του προγράμματος από το σύλλογο καθώς και στην ενημέρωση που πιθανόν είχαν από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πορεία των εν λόγω προγραμμάτων. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 21, με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

#### 4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Από τα αρχεία της Δ' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας αντλήθηκαν και διερευνήθηκαν δεδομένα πολιτιστικών προγραμμάτων των τελευταίων δύο (2) σχολικών ετών (αριθμός και τύπος σχολείων, αριθμός εκπαιδευτικών, μαθητών, ηλικία εκπαιδευτικών, κ.ά). Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2012-13 και 2013-14 στην περιοχή ευθύνης της Δ' Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπ/σης Αθήνας εγκρίθηκαν 198 και 194 πολιτιστικά προγράμματα αντίστοιχα. Το 61% εκπονήθηκαν από γυμνάσια και το 36% από Λύκεια. Η συμμετοχή των ΕΠΑΛ υπήρξε μειωμένη, μόλις 3%. Το γεγονός ότι τα περισσότερα προγράμματα υλοποιούνται από Γυμνάσια οφείλεται μάλλον στο ότι σε σχέση με τα Λύκεια δέχονται λιγότερες πιέσεις από το εξεταστικό σύστημα, κι έχουν περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν 512 κατά τη χρονιά 2012-13 και 487 κατά το 2013-14, ποσοστό κατά Μ.Ο. 19,5% επί του συνόλου της περιοχής ευθύνης της Δ' Διεύθυνσης. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 5122 και 5036 τη δεύτερη χρονιά. Τα περισσότερα σχολεία είχαν πάνω από ένα πρόγραμμα. Συγκεκριμένα κατά το σχολικό έτος 2013-14 29 σχολικές μονάδες εκπόνησαν ένα πρόγραμμα, ενώ 52 περισσότερα του ενός. Ο μεγαλύτερος αριθμός προγραμμάτων ανά σχολείο που σημειώθηκε ήταν επτά (7).

Ως προς τη θεματολογία το υψηλότερο ποσοστό επιλέγει θέματα πολιτισμού 29,9% ενώ ακολουθούν οι σχολικές εφημερίδες και περιοδικά με 11,3% οι θεατρικές παραστάσεις με 10,8%, τα εικαστικά με 7,7% και ο κινηματογράφος με 6,2%.

Στο ερωτηματολόγιο του απολογισμού του προγράμματος είχαμε προσθέσει κάποια δημογραφικά στοιχεία και από αυτά προκύπτει ότι το 41% των συντονιστών είχαν από 15-20 χρόνια υπηρεσίας.

Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι το πρόγραμμα τους ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Σε ερώτηση αν αξιοποιούν τις καινοτόμους μεθόδους στην καθημερινή διδακτική πρακτική το 56% απαντούν θετικά, ενώ διαπιστώνεται μία διαφοροποίηση με τους διευθυντές σχολείων οι οποίοι απαντούν αρνητικά σε ποσοστό 67%.

Σε ερώτηση αν έχετε διαπιστώσει αλλαγή στάσεων των μαθητών σε σχέση με τα θέματα που προσέγγισαν, οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 72%. Επίσης στην αλλαγή στάσεων απέναντι στο σχολείο το ποσοστό ανεβαίνει στο 82%. Και οι διευθυντές ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά, 63% απέναντι στα θέματα που χειρίστηκαν και 69% απέναντι στο σχολείο.

Οι καθηγητές παρατήρησαν ότι αυτά τα προγράμματα λειτουργούν σαν γέφυρες ένταξης αλλοδαπών μαθητών που αναζητούν το ρόλο τους στο σχολείο.

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι είναι αναγκαία τα προγράμματα τα ποσοστά είναι υψηλά (καθηγητές 87%, διευθυντές 76,5%).

Στους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων κυριαρχεί το γεγονός ότι τα προγράμματα γίνονται εκτός ωραρίου 78,7%, ακολουθεί η ελλιπής επιμόρφωση στη μεθοδολογία 7,3%, η έλλειψη υποστηρικτικών υποδομών 68,3%, η

έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς 66,5% και τέλος η έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι 54,1%,

Πολλοί καθηγητές διατύπωσαν παράπονα για τη συμπεριφορά των γονιών, οι οποίοι δυσανασχετούν όταν ζητείται από τους μαθητές να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο σε ένα εθελοντικό πρόγραμμα.

#### 5. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Μετά τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και η στάση τους απέναντι στην υλοποίηση των προγραμμάτων και ειδικότερα να αξιολογηθούν τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές και τους ίδιους, καθώς και οι πιθανές δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος. Συζητήθηκαν τα προϊόντα που παρήχθησαν, οι μεθοδολογικές παράμετροι που πλαισίωσαν τις εν λόγω σχολικές δραστηριότητες, η αξιολόγηση και διάδοση των σχεδίων καθώς και το μέλλον παρόμοιων δράσεων. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προχώρησαν με λεπτομέρεια στη συζήτηση των εν λόγω θεμάτων και κάποιοι από αυτούς αυθόρμητα αναφέρθηκαν και σε άλλα συναφή ζητήματα. Η συνέντευξη είχε το χαρακτήρα συζήτησης, αφήνοντας περιθώρια στους ερωτώμενους να επισημάνουν κι άλλα ζητήματα που τους απασχολούσαν. Οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας ακολουθούσαν τους συνειρμούς των συμμετεχόντων και σε μερικές περιπτώσεις προέτρεπαν για περισσότερες διευκρινίσεις. Όλοι οι ερωτηθέντες δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθούν οι απαντήσεις τους. Αποφασίστηκε να μην αναφερθούν τα ονόματά τους, δεδομένου ότι σημασία για την έρευνα είχε η ιδιότητα και ο ρόλος που είχαν στη διεξαγωγή του προγράμματος και όχι η ταυτότητά τους. Αφού πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν και δρομολογήθηκε η ανάλυση περιεχομένου.

Ως πλέον κατάλληλη προσέγγιση για την επεξεργασία των ημιδομημένων συνεντεύξεων προκρίθηκε η ανάλυση περιεχομένου και η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σε εννοιολογικές κατηγορίες ώστε να διερευνηθούν τα ερωτήματα που θέσαμε. (Cohen, 2007).

Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν εξαντλητικά και υπογραμμίστηκαν οι προτάσεις εκείνες, τα λεγόμενα ποιοτικά δεδομένα, που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο θεματικών περιοχών σχετικών με τα προς εξέταση δεδομένα. (Gibbs, 2007). Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με βάση μία σειρά κατηγοριών ανάλυσης ως εξής:

1. Γενικές παράμετροι του σχεδίου υποβολής: θέμα, διαδικασία επιλογής θέματος, στάση μαθητών απέναντι στο πλάνο εργασιών, εμπλοκή άλλων φορέων στο πρόγραμμα.
2. Στόχοι του προγράμματος: στόχοι σχεδίου, βαθμός επίτευξής τους, κατά πόσο ακολουθήθηκε το αρχικό πλάνο.
3. Οφέλη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα: οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, οφέλη για τους μαθητές,

- επίδραση του σχεδίου στην καθημερινή εργασία της τάξης, οφέλη για την ευρύτερη κοινωνία.
4. Αποτελέσματα - Προϊόντα του σχεδίου: όφελος από τα προϊόντα του προγράμματος, τύπος προϊόντων που παρήχθησαν.
  5. Μεθοδολογικές παράμετροι του προγράμματος: ρόλος των μαθητών, ρόλος των εκπαιδευτικών, ζητήματα αλλαγής τρόπου σκέψης και πρακτικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, χρήση νέων τεχνολογιών, καινοτόμες μεθοδολογίες, συμβολή στη δημιουργία ενεργών πολιτών.
  6. Διαχείριση του προγράμματος: παράγοντες που διευκόλυναν το πρόγραμμα, παράγοντες που δυσχέραιναν την υλοποίηση, βαθμός συμμετοχής διευθυντή και υπολοίπων συναδέλφων στην υλοποίηση του προγράμματος.
  7. Αξιολόγηση και διάδοση των αποτελεσμάτων: τρόποι αξιολόγησης του προγράμματος, μέσα διάδοσης των αποτελεσμάτων, σε ποιο επίπεδο έγινε η διάδοση των αποτελεσμάτων του σχεδίου.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου έγινε χρήση των κατηγοριών που υπήρχαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Για τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δημιουργήθηκαν 5 μεταβλητές όσες και οι κατηγορίες απάντησης και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συχνότητες εμφάνισης κάθε κατηγορίας.

### 5.1 Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 66 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Δ' Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, όπου η πλειονότητα ήταν γυναίκες (63,6%). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (72,7%) είχαν ηλικία μεταξύ 40 και 50 ετών. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους (86,4%) είχαν από 15-20 έτη υπηρεσίας. Το 78,8% δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές αλλά έχουν λάβει μέρος σε ολιγόωρα επιμορφωτικά προγράμματα (87,8%). Αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής του θέματος οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό (68,2%) ότι αποτελεί δική τους ιδέα ενώ στην περίπτωση των Λυκείων συχνά οι μαθητές αντιπροτείνουν ή συμπληρώνουν μία αρχική ιδέα των εκπαιδευτικών. Υπήρξε και περίπτωση που η επιλογή του θεατρικού έργου ήταν πρωτοβουλία των μαθητών. Οι φορείς που εμπλέκονται συνήθως είναι οι σύλλογοι γονέων και οι κατά τόπους δήμοι. Σπανιότερα εμπλέκεται ένας εκπαιδευτικός φορέας και κυρίως για λόγους γειννίας όπως π.χ. η βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ευγενίδου.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στους στόχους του προγράμματος, όπως τους αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το βαθμό που επετεύχθησαν οι στόχοι του προγράμματος, αν υπήρχαν στόχοι οι οποίοι δεν είχαν επιτευχθεί και για ποιο λόγο, και τέλος αν ακολουθήθηκε το αρχικό πλάνο υλοποίησης του προγράμματος.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (76,7%) δήλωσαν ότι οι στόχοι του σχεδίου τους είχαν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Όσο για το βαθμό που είχε ακολουθηθεί το αρχικό πλάνο που είχαν θέσει ανέφεραν πως ακολουθήθηκε σε μεγάλο βαθμό και λίγες φορές

παρέκκλιναν. Αναφορικά με το χρόνο που αφιέρωναν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία των δραστηριοτήτων, δήλωσαν ότι αυτό είχε να κάνει με την περίοδο, άλλες περιόδους δούλευαν πιο εντατικά και άλλες λιγότερο, ενώ υπήρχαν και διαστήματα που ασχολούνταν με το πρόγραμμα και επιπλέον του υποχρεωτικού δώρου με τη συνδρομή μαθητών.

Η τρίτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει τα οφέλη μέσα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, όπως αυτά τα αντιλήφθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, και τα οποία επιμερίζονταν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές τους, στην καθημερινή εργασία της τάξης και τέλος στην ευρύτερη κοινωνία.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τα πιο σπουδαία οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς περιλάμβαναν τη συχνή χρήση της τεχνολογίας, τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους, τις εμπειρίες, εκπαιδευτικές και ταξιδιωτικές, από τις επισκέψεις που πραγματοποίησαν στα πλαίσια του προγράμματος. Αναφορικά με τα οφέλη των μαθητών ανέφεραν την ενδυνάμωση των φιλικών δεσμών (77,3%) καθώς συνεργάστηκαν στενά μεταξύ τους, την ένταξη στην ομάδα του προγράμματος αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (68,8%) και ότι κατάφεραν να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας (57,4%). Οι μαθητές, σύμφωνα με τους καθηγητές τους, κατάφεραν να δουλέψουν σε ομαδική βάση, απέκτησαν νέες εμπειρίες και κοινωνικές δεξιότητες, αντάλλαξαν απόψεις γύρω από τα ζητήματα που διερεύνησαν, ευαισθητοποιήθηκαν για κοινωνικά ζητήματα της εποχής. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς συνδέσαν τη συμμετοχή των μαθητών τους στο πρόγραμμα με τη βελτίωση της απόδοσής τους στα μαθήματα (54,5%), ενώ άλλοι θεώρησαν πως δεν υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο (27,8%). Σε ό,τι αφορά στην επίδραση του προγράμματος στην καθημερινή εργασία της τάξης, έγινε αναφορά εκ μέρους των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου project και στις ομαδικές εργασίες που πραγματοποιούνταν μέσα στην τάξη (62,2%), πρακτικές που έγιναν συνήθεια μέσα από το πρόγραμμα και αποτέλεσαν στη συνέχεια μέθοδο εργασίας στο πλαίσιο και άλλων σχολικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα οφέλη της ευρύτερης κοινωνίας (45,6%) καθώς αρκετοί γονείς ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν για τη θεματολογία των προγραμμάτων μέσα από συζητήσεις με τα παιδιά τους και την παρουσίαση των παραδοτέων στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η τέταρτη θεματική ενότητα αναφέρεται στα οφέλη που προκύπτουν μέσα από την παραγωγή των προϊόντων των προγραμμάτων. Οι λέξεις-κλειδιά που παρατηρήθηκαν κατ' επανάληψη στις συνεντεύξεις ήταν: Συνεργασία, διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση, ομαδική εργασία, project, αυτενέργεια, ευελιξία, φαντασία συμμετοχή. Αναφέρουν ότι άντλησαν ευχαρίστηση γιατί το σχολείο τους αποτέλεσε πηγή ενημέρωσης και αφύπνισης για τα θέματα που είχαν επιλέξει και ανοίχτηκε στην κοινωνία. Οι μαθητές τους, με αφορμή τη συμμετοχή τους στην προετοιμασία των προϊόντων του σχεδίου, μελέτησαν, παρατήρησαν,

ερεύνησαν, συμμετείχαν σε κατασκευές και γενικότερα ενεπλάκησαν στη διαδικασία δημιουργίας των παραδοτέων του προγράμματος βιώνοντας έντονα την προετοιμασία και όχι αποστηθίζοντας στοιχεία όπως συνήθως συμβαίνει με τα συμβατικά σχολικά μαθήματα. Επιπλέον, τροποποιήθηκε και ο στόχος των εκπαιδευτικών επισκέψεων, οι οποίες νοηματοδοτήθηκαν από τη έρευνα και τη συλλογή δεδομένων.

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τον τύπο των προϊόντων που παρήχθησαν μέσα από το πρόγραμμα, δήλωσαν ότι παρήγαγαν CD-ROMs με περιεχόμενο βίντεο και παρουσιάσεις (69,7%). Μία μειοψηφία (9,3%) είχε δημιουργήσει ιστολόγια ενώ αρκετοί εμπλούτισαν την ιστοσελίδα του σχολείου τους με τα παραδοτέα τους, καθώς πιστεύουν ότι συμβάλει στη θετική αξιολόγηση του έργου τους από τους γονείς.

Η πέμπτη θεματική ενότητα ερευνά τη μεθοδολογική φύση των προγραμμάτων, το ρόλο των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχέδιο, ζητήματα αλλαγής τρόπου σκέψης και πρακτικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τη χρήση νέων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθοδολογιών, και τη συμβολή των προγραμμάτων στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Για την τελευταία παράμετρο έχει συμπεριληφθεί ειδική μνεία στις εγκυκλίους σχολικών δραστηριοτήτων της τελευταίας διετίας.

Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως οι μαθητές είχαν μικρή συμμετοχή στην οργάνωση και το σχεδιασμό του προγράμματος. Περιέγραψαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως βασικό και κυρίαρχο σε επίπεδο οργάνωσης και σχεδιασμού του πλάνου εργασιών (74,4%), καθώς καθόριζαν το πλαίσιο, καθοδηγούσαν τους μαθητές τους, οργάνωναν, επεξεργάζονταν και συστηματοποιούσαν το υλικό, συνεργάζονταν μεταξύ τους ορίζοντας τις δραστηριότητες των συναντήσεων. Οι μαθητές συμμετείχαν κυρίως στην παραγωγή προϊόντων (56,8%) για το πρόγραμμα, σε κάποιο βαθμό και ανάλογα με το είδος της εργασίας που έπρεπε να γίνει, συγκεντρώνοντας υλικό το οποίο στη συνέχεια επεξεργάζονταν στην ολομέλεια κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Σε ερώτηση που τους έγινε σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο των προγραμμάτων σημείωσαν πως συμπεριέλαβαν τη χρήση νέων τεχνολογιών στο σχέδιο και ειδικότερα το διαδίκτυο για τη συλλογή πληροφοριών για το θέμα που πραγματευόνταν (87,5%), την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή και βιντεοκάμερα (38,6%) για την αποτύπωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Όσο για τις καινοτόμες μεθοδολογίες πολλοί αναφέρονται στην αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης και της μεθόδου project (62,2%), πρακτικές με τις οποίες αισθάνονται εξοικειωμένοι καθώς και στην προαγωγή της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μεθόδου σε ό,τι αφορά την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Στις καινοτόμες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν και το ψηφιακό υλικό που παρήγαγαν αλλά και την ελευθερία που τους παρέχει το νομοθετικό πλαίσιο να οργανώνουν δραστηριότητες και εκτός σχολείου. Αναφορικά με το ρόλο τους στη δημιουργία ενεργών πολιτών, ενώ χρειάστηκαν αρκετές διευκρινίσεις

για το νόημα της ερώτησης, οι περισσότεροι εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στη διάδοση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία.

Στην έκτη θεματική ενότητα εξετάζονται οι παράγοντες που διευκόλυναν και δυσχέραιναν την υλοποίηση των προγραμμάτων αλλά και ο βαθμός συμμετοχής του διευθυντή και των υπολοίπων συναδέλφων τους στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν θετικά τις επιμορφώσεις που οργανώνονται από το αρμόδιο τμήμα πολιτιστικών θεμάτων της Διεύθυνσης (71,3%). Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν είναι η γραφειοκρατία ειδικά στο σχεδιασμό των επισκέψεων (62,6%), οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (56,7%), η απουσία χρηματοδότησης (53,5%) αλλά η πλειοψηφία υπογραμμίζει την έλλειψη χρόνου των μαθητών (87,8%). Οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν πάντοτε θετικά την ενασχόληση του παιδιού τους με μία δραστηριότητα η οποία δεν προσμετρείται στην επίδοσή του. Σε ό,τι αφορά στο βαθμό συμμετοχής του διευθυντή και των υπολοίπων συναδέλφων του σχολείου στο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα για το γεγονός ότι είχαν τόση πολλή δουλειά να κάνουν για το πρόγραμμα και απλά κάποιοι στο σχολείο τους και κυρίως ο διευθυντής το αντιμετώπιζαν απλά ως μια θετική διεργασία για το σχολείο χωρίς να βοηθούν επί της ουσίας. Επισημαίνουν ότι ο διευθυντής μπορεί να επιθυμεί τη διεξαγωγή προγραμμάτων στο σχολείο του με στόχο να πετύχει μία θετική αξιολόγηση του έργου του αλλά ουσιαστικά δεν στηρίζει την υλοποίησή του.

Στην έβδομη θεματική ενότητα, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους αξιολόγησαν το σχέδιό τους, τα μέσα διάδοσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος, ενώ γίνεται αναφορά και στο κοινό στο οποίο απευθύνθηκαν οι δραστηριότητες διάδοσης. Σε αυτόν τον τομέα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις εκδηλώσεις που οργάνωσαν για την προβολή των παραδοτέων τους.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν μία σειρά κριτηρίων αξιολόγησης των προγραμμάτων. Τα κριτήρια ήταν ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στο σχέδιο του προγράμματος, ο βαθμός επίτευξης των στόχων του, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ποιότητα του τελικού προϊόντος, η διάχυση των αποτελεσμάτων. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ενθαρρύνθηκαν να προσθέσουν δικά τους κριτήρια.

Τα παραπάνω κριτήρια αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με πέντε διαβαθμίσεις 1=καθόλου 2=ελάχιστα 3=αρκετά 4-πολύ 5= πάρα πολύ.

Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν υψηλά το βαθμό επίτευξης των στόχων και το τελικό προϊόν. Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση της δουλειάς τους, αυτή πραγματοποιήθηκε κυρίως με άτυπες συζητήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και ένα είδος αξιολόγησης από τους μαθητές τους οι οποίοι εξέφρασαν τη γνώμη τους καταθέτοντας ιδέες για τις δραστηριότητες του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επιπλέον στις εκθέσεις αξιολόγησης που υπέβαλαν στο τέλος κάθε χρονιάς και οι οποίες, αν λαμβάνονταν υπόψη, θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικό κέρδος για την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τα μέσα με τα οποία διέδωσαν τα αποτελέσματα του σχεδίου και αναφέρθηκαν στη χρήση εντύπων που δημιούργησαν μαζί με τους μαθητές τους, CD-ROMs, φυλλαδίων, αφισών, στην προετοιμασία μίας έκθεσης για το τέλος της χρονικής χρονιάς με κατασκευές, φωτογραφίες, ανοιχτή για τους γονείς και τους κατοίκους της περιοχής, όπου θα παρουσίαζαν όλα τα προϊόντα των δραστηριοτήτων τους. Αρκετά πολιτιστικά προγράμματα ασχολούνται με την προετοιμασία μία θεατρικής ή μουσικο-χορευτικής παράστασης. Η πλειοψηφία (85,6%) επισημαίνει πως η διάδοση έγινε κυρίως σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή στους γονείς και την τοπική κοινωνία. Δήλωσαν ακόμη την επιθυμία τους για τη διαμόρφωση κοινού ηλεκτρονικού χώρου έκθεσης και διάδοσης των αποτελεσμάτων των καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων.

## 5.2 Οι απαντήσεις των διευθυντών

Το ερωτηματολόγιο των διευθυντών ήταν αρκετά διαφοροποιημένο λόγω του εποπτικού ρόλου τους στα συγκεκριμένα προγράμματα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 22 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων της Δ' Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, όπου η πλειονότητα ήταν άνδρες (63,6%). Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές (72,7%) είχαν ηλικία μεταξύ 45 και 55 ετών. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους (68,2%) είχαν από 25-30 έτη υπηρεσίας. Τρεις μόνο από τους ερωτηθέντες διευθυντές συμμετείχαν και οι ίδιοι σε πρόγραμμα ως συνεργάτες. Η ενημέρωση των διευθυντών για την πορεία των προγραμμάτων γινόταν στα πλαίσια της άτυπης ενημέρωσης, αλλά και της τυπικής που γίνεται κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Ακόμη, αντλούσαν πληροφόρηση και από την παρατήρηση την οποία έκαναν στο χώρο του σχολείου.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ερωτήθηκαν αρχικά αν είναι ικανοποιημένοι από τον αριθμό των πολιτιστικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολείο τους. Σε ποσοστό 63,6% θεωρούν ότι υπάρχουν σαφή περιθώρια βελτίωσης καθώς οι καθηγητές που εμπλέκονται στα πολιτιστικά προγράμματα αποτελούν τη μειοψηφία. Επιπλέον ρωτήθηκαν για το είδος των κινήτρων που έχουν θεσμοθετηθεί από την πολιτεία προκειμένου να εφαρμόσουν οι διευθυντές στα σχολεία τους τα καινοτόμα προγράμματα. Οι περισσότεροι (81,8%) αναφέρθηκαν σε κάποια μη μετρήσιμα αλλά συνεκτιμώμενα μόρια που θα έπαιρναν όσοι εφαρμόζαν καινοτόμα προγράμματα. Όλοι οι διευθυντές τόνισαν την ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων εφόσον η επιχορήγηση αυτών των προγραμμάτων έχει σταματήσει. Ελάχιστοι διευθυντές (13,6%) απευθύνθηκαν και έλαβαν κάποιου είδους βοήθεια, κυρίως σε υλικά, από τους Δήμους στους οποίους ανήκουν τα σχολεία τους. Το κυριότερο κίνητρο που θεωρούν ότι λειτουργεί για τους

εκπαιδευτικούς είναι η συμπλήρωση ωραρίου. Όταν τους επισημάνθηκε ότι αρκετοί συμμετέχουν χωρίς να αιτούνται ελάφρυνση ωραρίου, τότε αναφέρθηκαν στην επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στην ανασφάλεια που έχει δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της οικονομικής κρίσης.

Σε ερώτηση σχετικά με την υποστήριξη των προγραμμάτων από την πλευρά των διευθυντών αρκετοί (68,1%) δηλώνουν ότι ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους για το πώς θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα. Ένας άλλος τομέας, στον οποίο αρκετοί διευθυντές φαίνεται ότι έκαναν ενέργειες, ώστε να γίνει πιο ουσιαστική η εφαρμογή των προγραμμάτων προγράμματος, ήταν η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε αυτά. Έτσι, η πλειοψηφία των διευθυντών (77,3%) φαίνεται ότι παρότρυναν τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν απόψεις έτσι ώστε να μπορούν να υλοποιούν αποτελεσματικότερα τα προγράμματα.

Οι διευθυντές εμπλέκονται ενεργά στον τομέα της επίβλεψης της εφαρμογής του προγράμματος, αλλά και στη διοικητική υποστήριξη δραστηριοτήτων όπως οι μετακινήσεις μαθητών στα πλαίσια εκπαιδευτικών επισκέψεων. Ακόμη, ενεργούν προκειμένου να εξασφαλιστούν τα απαραίτητα υλικά για την υλοποίηση του προγράμματος.

Όπως στους εκπαιδευτικούς έτσι και στους διευθυντές τους ζητήθηκε να ιεραρχήσουν μία σειρά ανασταλτικών παραγόντων οι οποίοι κατά τη γνώμη τους δυσχεραίνουν την υλοποίηση των προγραμμάτων. Οι διευθυντές συμφωνούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία (81,8%) ότι η λειτουργία των προγραμμάτων εκτός ωραρίου καθίσταται προβληματική λόγω των πολλαπλών εξωσχολικών υποχρεώσεων των μαθητών. Ο δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας που αναδεικνύεται σε ποσοστό 72,3% είναι η ελλιπής επιμόρφωση. Οι διευθυντές επισημαίνουν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ προκειμένου οι δράσεις των προγραμμάτων να επηρεάσουν όλο το σχολείο. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί σε αυτήν την προσπάθεια αλλά ότι η οικονομική κρίση (63,6%) έχει αφήσει μία βαριά σκιά στα προγράμματα που βασίζονται στον εθελοντισμό, καθώς πολλοί καθηγητές αντιμετωπίζουν προβλήματα βιοπορισμού.

Όταν τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τους τομείς που κατά τη γνώμη τους ωφελήθηκαν από την εφαρμογή των προγραμμάτων η πλειοψηφία (86,3%) αναφέρεται στη βελτίωση των κλίματος στις σχολικές μονάδες, καθώς παρατηρήθηκε σαφής βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών μαθητών. Οι μαθητές ένιωθαν πολύ καλύτερα στο σχολείο και επικοινωνούσαν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς. Μαθητές που εμφάνιζαν μαθησιακά προβλήματα, είτε προβλήματα ένταξης, ένιωσαν ότι υπάρχει ένας φιλόξενος χώρος στο σχολείο να τους υποδεχθεί. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας το σχολείο γίνεται μαθητοκεντρικό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται διευκολυντικός μετατρέποντας



τον καθηγητή σε συνεργάτη του μαθητή. Αυξήθηκε η ενεργός συμμετοχή, η αυτενέργεια και τα ομαδικά επιτεύγματα των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βελτιωθούν, όπως επισημαίνεται στις συνεντεύξεις και οι σχέσεις του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι τα καινοτόμα προγράμματα βελτιώνουν και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά έχουν αφεθεί στην τύχη τους μετά την αναστολή της χρηματοδότησης από το υπουργείο. Οι απόψεις τους συνηγορούν με τα ευρήματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση» (Βλάχος και Δαγκλής 2008), η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι οι καινοτόμες δράσεις δεν έχουν βρει τη θέση που τους ανήκει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας συμπεραίνουμε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε αλληλοδιαπλέκονται.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ενσωμάτωση των καινοτόμων μεθοδολογιών διαπιστώσαμε κυρίως από την ποιοτική έρευνα πως τα πολιτιστικά προγράμματα συνιστούν ζώνες εκτόνωσης και διαφυγής από την ασφυξία του Προγράμματος Σπουδών εκφράζοντας το ρομαντισμό μιας μερίδας εκπαιδευτικών. Τα πολιτιστικά προγράμματα εξοικειώνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε νέους τρόπους βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Καλλιεργούν αξίες, δεξιότητες και συμπεριφορές. Απελευθερώνουν τους μαθητές από το ασφυκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους επιτρέπουν να ασχοληθούν με επίκαιρα θέματα είτε θέματα που απασχολούν την τοπική τους κοινότητα. Παρέχεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναδείξουν τις κλίσεις τους στις τέχνες και να διευρύνουν τις σχέσεις τους με την κοινότητα.

Οι μεθοδολογίες που ξεχώρισαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι για χρόνια συμμετείχαν στα καινοτόμα προγράμματα ήταν αυτοί που αγκάλιασαν και την εισαγωγή του πρότζεκτ στο ωρολόγιο πρόγραμμα στο Λύκειο και των βιωματικών δράσεων στο Γυμνάσιο.

Σε ό,τι αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών συμφωνούν ως προς το ότι είναι προβληματική η υλοποίηση των προγραμμάτων εκτός ωραρίου και για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές. Και οι δύο ομάδες επισημαίνουν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις βιωματικές προσεγγίσεις της γνώσης αλλά και για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα. Στις συνεντεύξεις επανήλθε πολλές φορές το ζήτημα της προβληματικής στάσης των γονέων απέναντι στα προαιρετικά προγράμματα. Ειδικά στο Λύκειο - κάτι που προκύπτει και ως εύρημα της ποσοτικής έρευνας - η συμμετοχή των μαθητών έχει καταστεί προβληματική λόγω της προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις. Η ελλιπή οικονομική υποστήριξη των

προγραμμάτων συνιστά έναν ακόμη ανασταλτικό παράγοντα από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επωμίζονται και το βάρος της εξεύρεσης πόρων.

Ως προς το τρίτο ερώτημα της έρευνάς μας, στοιχεία ανλήθηκαν και από τα δελτία απολογισμού των πολιτιστικών προγραμμάτων τα οποία υποβάλλονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Το κατά πόσον ένα πρόγραμμα θεωρείται επιτυχημένο συναρτάται με το βαθμό ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών του στόχων (Hopkins, 1989). Αρκετοί εκπαιδευτικοί (87,8%) διατύπωσαν επιφυλάξεις για τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης των προγραμμάτων. Κατά την άποψή τους, εφόσον είναι προαιρετικά και χαρακτηρίζονται από ευελιξία, δεν δικαιολογείται η αξιολόγηση στο τέλος του προγράμματος, καθώς θεωρούν ότι αυτή καλλιεργεί κλίμα ανταγωνισμού.

Γενικότερα, κατέστη σαφές κυρίως από την ποιοτική έρευνα, πως δεν έχει υπάρξει ολοκληρωμένη πολιτική υποστήριξης, παρακολούθησης και αξιολόγησης των πολιτιστικών προγραμμάτων. Θεσμοθετήθηκαν και αφέθηκαν στην τύχη τους. Ενδεικτικά επισημαίνεται η έλλειψη χρηματοδότησης κατά την τελευταία πενταετία.

Παρατηρήθηκε απουσία δομών άντλησης και αξιολόγησης ποιοτικών δεδομένων, ώστε να αναδειχθούν στοιχεία με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και να προβληθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το μόνο που συνεχίζεται μέχρι σήμερα, είναι ένας τυπικός διαχειριστικός έλεγχος στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς που όχι μόνο δε συμβάλλει στον επιστημονικό προσανατολισμό των πολιτιστικών προγραμμάτων αλλά και κανείς δεν ξέρει αν τα δεδομένα που συλλέγονται αξιοποιούνται. Ακόμη, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι στα 14 χρόνια λειτουργίας του θεσμού δεν έχουν διαμορφωθεί εκπαιδευτικά κριτήρια αξιολόγησης της καινοτομίας (Σκιά κ.ά., 2001).

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συνείδηση της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων η υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων αποτελεί παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας αναενώνονται μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα κάθε έτος πιστεύουν ότι τους βοηθούν στον τομέα της καθημερινής διδακτικής τους πράξης, διότι συμβάλλουν στην υιοθέτηση από μέρους τους εναλλακτικών σχημάτων παιδαγωγικής πρακτικής. Η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας διευκολύνει την ολιστική εξέταση των θεμάτων και την αναπλαισίωση της γνώσης. Τέλος οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι με τις σχολικές δραστηριότητες αναδεικνύεται η μαθητοκεντρικά εστιασμένη διδασκαλία και ότι αποτελούν σημαντική καινοτομία, η οποία προωθεί τον κριτικό τρόπο σκέψης και φέρνει σε ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Με τα προγράμματα αυτού του είδους, το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, γίνεται πιο ευέλικτο, ανοίγεται στην κοινωνία και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του να δοκιμάσουν νέες μεθόδους προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η δημιουργικότητα είναι σύμφυτη με τη ανθρώπινη φύση, είναι ανθρώπινη ανάγκη η άντληση απόλαυσης από κάτι που έχει επιμεληθεί ο επαγγελματίας. Δυστυχώς, στο σημερινό σχολείο, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να ικανοποιήσουν αυτή την ανάγκη στον εργασιακό τους χώρο. Τα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να δώσουν μια πιθανή διέξοδο σε υπαρκτές ανάγκες: την εσωτερική δίψα του ανθρώπου για δημιουργία και την ανάγκη της προσωπικής έκφρασης, την οποία δεν διοχετεύουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Η υλοποίηση καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων επιτρέπει στους συμμετέχοντες από παθητικοί καταναλωτές πληροφοριών να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί περιεχομένου.

Αρκετές φορές στη διάρκεια της έρευνας διαπιστώσαμε ότι διαμορφώνονται στο σχολείο νησίδες διαφορετικού μαθησιακού ήθους, που όμως η όποια ανανεωτική τους λειτουργία δεν ξεπερνά τα όρια της ομάδας του προγράμματος. Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες περιπτώσεις που οι δράσεις αυτές επηρεάζουν ολόκληρο το σχολείο (π.χ. περιπτώσεις προγραμμάτων σχολικού εκφοβισμού). Η βιωσιμότητα ωστόσο των αλλαγών που προκαλούνται στην κουλτούρα του σχολείου δεν έχει αποδειχθεί (Δεμερτζή, 2009).

Είναι πολλές όμως οι περιπτώσεις που ένα ετήσιο πρόγραμμα καταλήγει απλά σε μία δίωρη πολιτιστική εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς, χωρίς στην ουσία να αλλάζει τίποτα στη σχολική ζωή, κάτι που επισημαίνεται και από τους ερευνητές Γκόβα και Δεμερτζή κατά την περίοδο έναρξης του θεσμού των πολιτιστικών προγραμμάτων (2001).

Το κύρος των πολιτιστικών προγραμμάτων έχει τρωθεί σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας ενός νομοθετικού κενού της εγκυκλίου των σχολικών εκδρομών Υ.Α Γ2/129287/10-11-2011 (ΦΕΚ 2769-Β' 2-12-2011) που επιτρέπει να παρακαμφθούν τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών σε μία εκπαιδευτική εκδρομή με την υποβολή ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων (άρθρο 3). Δυστυχώς μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών έχει ταυτίσει τα πολιτιστικά προγράμματα με μία εκδρομή. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται η ισχυρή πιθανότητα να χαθεί το κύρος των προαιρετικών προγραμμάτων, αλλά και ο κίνδυνος να εκφυλιστούν οι καινοτομίες που εισάγουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο.

Από την άλλη πλευρά κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας διαπιστώσαμε ότι πολλά σχολεία παράγουν πολύτιμο εκπαιδευτικό υλικό αλλά δεν φροντίζουν τόσο για τη διάχυσή του. Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας μπορούν να υποστηρίξουν αφενός τη διάχυση του πολιτισμικού υλικού αφετέρου το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Το παραγόμενο περιεχόμενο μπορεί να καταστεί διαθέσιμο μέσω της ανάρτησής του στην ιστοσελίδα του σχολείου και στη

λογική των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων. Η δημιουργία Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Open Educational Resources, OER) μπορεί να έχει θεαματικές επιδράσεις στη βελτίωση και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, της προσβασιμότητας και της αξίας στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι αφορούν υλικό το οποίο επιτρέπεται να χρησιμοποιείται ελεύθερα, να επαναχρησιμοποιείται και να αναδιανέμεται από οποιονδήποτε με την επιφύλαξη μόνο, κατ' ανώτατο όριο, της υποχρέωσης να γίνεται αναφορά προέλευσης (attribution) και επαναδιάθεση υπό τους ίδιους ή παρόμοιους όρους (sharealike).

Είναι λοιπόν προφανές και από την περιορισμένη σχετική βιβλιογραφία πως δε διερευνήθηκαν οι δυνατότητες για την ενσωμάτωση των καινοτόμων στοιχείων των πολιτιστικών προγραμμάτων στην επίσημη εκπαίδευση. Το αρμόδιο υπουργείο δεν κατόρθωσε ή δεν ενδιαφέρθηκε να ερμηνεύσει τον ενθουσιασμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποδέχθηκαν τα καινοτόμα προγράμματα (Δεμερτζή, 2009). Δεν έγινε καμία προσπάθεια κατανόησης των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους που προκάλεσαν και διατήρησαν το ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες μεθοδολογίες δεν υπήρξε συνεπής αλλά περισσότερο αποσπασματική και αφέθηκε στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών των υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων.

## 8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας παρουσιάζει μία αδυναμία, δεδομένου ότι το δείγμα προέρχεται μόνο από σχολεία της Νότιας Αθήνας κι επομένως τα συμπεράσματά της αποτελούν απλές ενδείξεις και δεν μπορούν να γενικευθούν, εφόσον κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι ισχύουν σε όλη την επικράτεια. Η παρούσα έρευνα, βρίσκεται σε εξέλιξη, τα αναλυτικά στοιχεία της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών θα παρουσιαστούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας η οποία έχει τριετή διάρκεια. Ελπίζουμε τα προκαταρκτικά μας ευρήματα να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό και να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό ανάλογων ερευνών σε ευρύτερο πλαίσιο.

## 9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθούν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν στο θεσμό των πολιτιστικών προγραμμάτων.

Με το δεδομένο ότι οι διαδικασίες ανατροφοδότησης από τον υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων είναι ανύπαρκτες, προτείνεται μια ολοκληρωμένη αξιολογική διαδικασία σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος, προκειμένου να γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι τί πρέπει να βελτιώσουν στο πρόγραμμά τους και άλλοι εκπαιδευτικοί να έχουν στα χέρια τους παραδείγματα καλής πρακτικής.

Είναι σημαντικό να θεσπιστούν κάποια κριτήρια ποιότητας των καινοτόμων προγραμμάτων, ώστε να εξάγονται συμπεράσματα που θα δρουν ανατροφοδοτικά στη λειτουργία αυτού του θεσμού.

Μια καλή ιδέα, η οποία κατατέθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία τράπεζας σχολικών δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση τέτοιων προγραμμάτων και η διαμόρφωση κοινού ηλεκτρονικού χώρου για την έκθεση και τη διάδοση των σχεδίων και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων.

Επιπλέον, μπορούν να αξιολογηθούν και άλλα ζητήματα της σχολικής ζωής, επειδή σχετίζονται πολύ με την υλοποίησή των προγραμμάτων, όπως η συσχέτιση με την επίδοση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας, ο ελιγμοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή στο τέλος του προτείνεται να αναπτύσσονται συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, για τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν για το πως αυτά αντιμετωπίστηκαν. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος προτείνεται η χρήση ερωτηματολογίου, ώστε να ερευνηθούν οι προσδοκίες που είχαν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα, κατά πόσο αυτές ικανοποιήθηκαν και ποιους τρόπους προτείνουν για να γίνει αποτελεσματικότερο το πρόγραμμα.

Το νομοθετικό πλαίσιο των μετακινήσεων των μαθητών θα πρέπει να καταστεί πιο ευέλικτο, γιατί προσθέτει φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς και ουσιαστικά αποθαρρύνει τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία των καινοτόμων προγραμμάτων θα πρέπει να συστηματοποιηθεί. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιμένουν στην καθηγητοκεντρική προσέγγιση των θεμάτων που επιλέγουν αγνοώντας τις οδηγίες των σχετικών εγκυκλίων.

Ως κατακλείδα της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται ότι τα πολιτιστικά προγράμματα προάγουν μια σειρά από καινοτομίες που αν προωθηθούν ορθά και αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών, στο μαθησιακό ήθος των μαθητών, τις προσδοκίες των γονέων και στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με κάθε είδους πολιτισμική ανάπτυξη και είναι η καλύτερη επένδυση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η καλλιέργεια αγάπης και σεβασμού απέναντι στην καλλιτεχνική έκφραση, τις τέχνες και τα έργα πολιτισμού μπορεί να ευδοκιμήσει αν δημιουργήσουμε το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο μας. Η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα που απαιτούνται για την οργάνωση και παρουσίαση μιας θεατρικής, μουσικής, χορευτικής παράστασης, η δημιουργία μια ταινίας, ενός εικαστικού ή λογοτεχνικού, ή ποιητικού έργου, η αναζήτηση για ό,τι μορφαίνει τη ζωή και της δίνει νόημα είναι απαραίτητα και θεμελιώδη συστατικά

για το χτίσιμο ενός σχολείου που θα ανθίζει. Ακόμα η μελέτη και η συνειδητοποίηση του πολιτισμού σε διάφορα επίπεδα της ζωής συμβάλλουν σημαντικά στη δόμηση ταυτότητας των μαθητών/τριών της χώρας μας.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τα καινοτόμα προγράμματα αναγκαία στο σχολείο του μέλλοντος. Θεωρούμε ότι το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να στοχεύει σε μία αναβαθμισμένη παιδεία μόνο ως σχολείο συλλογικότητας, εργαστήρι καινοτομιών και καλλιέργειας δεξιοτήτων.

## 10. ΠΗΓΕΣ

- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States* (No. JRC62370). Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre.
- Cohen, L., Manion, L., και Morrison K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μτφ. Κυρανάκης Σ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθαρά Π., Μαυράκη Μ., Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M., (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing Qualitative Data (Qualitative Research Kit)*. USA: London: Sage.
- Hopkins D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχος Δ. και Δαγκλής Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκόβας, Ν. και Δεμερτζή, Κ. (2001). Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ., Σκιά, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π. και Σχίζα, Ντ. (2002). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά προγράμματα. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ. (2007). *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δεμερτζή, Κ. (2009). Η δυναμική των προαιρετικών προγραμμάτων και οι χαμένες ευκαιρίες. Στο Γ.Μπαγάκης και Κ.Δεμερτζή (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;.* Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.

- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. και Μπαλάσκα, Γ. (2000). Διερεύνηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα προγράμματα κινητικότητας μαθητών του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ. και Κοσμίδης, Π. (2005). Ηγεσία για τη Μάθηση με Μεθόδους Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Ένα Νέο Ξεκίνημα. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σκιά, Κ., Μπαγάκης, Γ. και Δεμερτζή, Κ. (2001). Ένταξη των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη Α., Κούτρα Χ., Λουκά, Ε. και Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.
- Σπυροπούλου, Δ. (2008). *Καινοτόμα προγράμματα στο Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



**ΣΧΟΛΙΚΟ e ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ**



## ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ KINEMS ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

**Μαρία Κουράκλη**

Εργαστήριο CoSyLlab,

Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστημίου Πειραιώς

**Βασιλική Τσαρούχα**

5ο Δημοτικό σχολείο Αγίας Παρασκευής

**Ματίνα Τασιοπούλου**

12ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Σμύρνης

**Χαρά Βούτα**

5ο Δημοτικό σχολείο Αγίας Παρασκευής

**Πόπη Γραμματικού**

12ο Δημοτικό σχολείο Νέας Σμύρνης

**Συμεών Ρετάλης**

Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

**Μιχάλης Μπολουνδάκης**

Εταιρία Kinems

**Αικατερίνη Αντωνοπούλου**

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Η πιο πρόσφατη τεχνολογική πρόταση αναφορικά με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στην ειδική αγωγή αφορά στα ψηφιακά παιχνίδια που χρησιμοποιούν την κάμερα Microsoft Kinect, η οποία ανιχνεύει τις κινήσεις του σώματος και τις χειρονομίες. Μία νέα ελπιδοφόρα προσέγγιση με καινοτόμα χαρακτηριστικά που προτείνει την αξιοποίηση ειδικά σχεδιασμένων παιχνιδιών στο Kinect για τη βελτίωση των δεξιοτήτων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η Kinems. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα πορίσματα μίας έρευνας, η οποία στόχευε στο να εξεταστεί και να μετρηθεί η μαθησιακή αποτελεσματικότητα και αποδεκτικότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης Kinems, σε τμήματα ένταξης δύο δημοτικών σχολείων. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα,

μήνα σε 20 παιδιά ηλικίας 6 – 12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση των τεστ που δόθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης έδειξε στατιστικώς σημαντική βελτίωση σε όλες τις επιμέρους γνωστικές διεργασίες που αξιολογήθηκαν. Επιπλέον, βελτίωση φανερώνουν και οι αναλύσεις των αναφορών επίδοσης που καταγράφονται στην εκπαιδευτική πλατφόρμα ως προς την κατάκτηση επιμέρους κινητικών και μαθησιακών στόχων. Τέλος η ανάλυση των σχολίων των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν την υψηλή αποδεκτικότητα της καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης Kinems.

**Λέξεις κλειδιά:** Kinems, ειδική αγωγή, τμήμα ένταξης.

### 1. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Το εύρος των εκτιμήσεων σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται σε ποσοστό της τάξεως του 10% του μαθητικού πληθυσμού σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Σε γενικές γραμμές ως «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται όλες εκείνες οι δυσχέρειες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008). Οι δυσκολίες προκύπτουν λόγω ελλειμμάτων στην

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση διάρκειας ενός



ανάπτυξη των εκτελεστικών και γνωστικών διεργασιών του αναπτυσσόμενου ατόμου. Στη συνέχεια, γίνονται φανερά κατά τη μαθησιακή διαδικασία ως μία υποεπίδοση σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η γλώσσα και τα μαθηματικά (Kavale και Forness, 2000).

Τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συναντούν προβλήματα σε εκτελεστικές λειτουργίες που αφορούν τις λειτουργίες αυτορύθμισης, οι οποίες κατευθύνουν τις γνωστικές ικανότητες, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται στην οργάνωση, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, την ευελιξία, την ικανότητα ελέγχου και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς και τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη εργασίας (Gerand κ.ά., 2002· Pennington και Ozonoff, 1996).

Ακόμα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν γνωστικές διεργασίες που συνθέτουν την ανθρώπινη νοημοσύνη. Οι γνωστικές διεργασίες ταξινομούνται σε 16 τομείς σύμφωνα με το Cattell-Horn Carroll (CHC) Integrated Model του McGrew (2009): ρέουσα νοημοσύνη (Gf), αποκρυσταλλωμένη γνώση (Gc), βραχύχρονη μνήμη (Gsm), οπτική επεξεργασία (Gv), ακουστική επεξεργασία (Ga), μακρόχρονη μνήμη και ανάκληση (Glr), ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας (Gs), ταχύτητα λήψης απόφασης και αντίδρασης (Gt), ανάγνωση και γραφή (Grw), ποσοτική γνώση (Gq), γενική (εξειδικευμένη σε τομέα) γνώση (Gkn), ικανότητες αφής (Gh), κιναισθητικές ικανότητες (Gk), ικανότητες όσφρησης (Go), ψυχοκινητικές ικανότητες (Gp), ψυχοκινητική ταχύτητα (Gps). Τα παιδιά που εμφανίζουν αδυναμία και ανεπάρκειες στις γνωστικές λειτουργίες εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες και υποεπίδοση στη σχολική πραγματικότητα (Compton κ.ά., 2012· Fletcher κ.ά., 2007).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχώς προσπάθειες να ισχυροποιηθεί το θεσμικό πλαίσιο ειδικής αγωγής διεθνώς, μιας και σε παγκόσμιο επίπεδο, το ποσοστό μαθητών που σταματούν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 35%. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τον Αλεβίζο (2010), παρά την ανάπτυξη των υποδομών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν καταφέρνουν να ενταχθούν σε ένα κατάλληλο για εκείνους πλαίσιο εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αποτελεί πρόκληση ανασυγκρότησης των μεθόδων διδακτικής στην τάξη και αναδεικνύει την ανάγκη εισαγωγής νέων σύγχρονων προσεγγίσεων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Η ανάγκη για νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής έχει στρέψει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην ειδική αγωγή (Fletcher, 2009). Πληθώρα ερευνών στο χώρο της γενικής και ειδικής αγωγής αναδεικνύει τις δυνατότητες βελτίωσης των παιδιών μέσα από παιχνίδια φυσικής αλληλεπίδρασης. (Cassar και Jang, 2010· Frutos-Pascual κ.ά., 2014· Karadimitrou και Roussou, 2011· Mohamed κ.ά., 2006· Pearson και Bailey, 2007).

Η πιο πρόσφατη τεχνολογική πρόταση παιχνιδιών φυσικής αλληλεπίδρασης στο χώρο της ειδικής αγωγής αξιοποιεί τη κάμερα Microsoft Kinect, η οποία επιτρέπει την αλληλεπίδραση χωρίς τη χρήση ποντικιού ή πληκτρολογίου, καθώς εμπεριέχει αισθητήρα αναγνώρισης του σώματος και των χειρονομιών των χρηστών τις οποίες μεταφέρει στον υπολογιστή. Προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα της χρήσης της κάμερας Kinect έχουν ξεκινήσει να γίνονται έρευνες σχετικά με τη αξιοποίηση της Kinect σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bartoli et al., 2013· Bartoli et al., 2014· Herrera, 2012· Malinverni κ.ά., 2014· Wang κ.ά., 2014). Να σημειωθεί ότι τα περισσότερα από τα παιχνίδια που βασίζονται στη χρήση της κάμερας Kinect και χρησιμοποιούνται σε αυτές τις έρευνες δε βασίζονται σε θεραπευτικά πρωτόκολλα.

Εξαίρεση αποτελεί, η νέα καινοτομική εκπαιδευτική προσέγγιση Kinems που προτείνει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν παιχνίδια στο Kinect που σχεδιάστηκαν σε γνωστά εκπαιδευτικά πρωτόκολλα και πρωτόκολλα θεραπείας για παιδιά με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες όπως αυτισμός, ΔΕΠ-Υ, δυσπραξία. Η προσέγγιση Kinems έχει ήδη αξιολογηθεί παρουσιάζοντας θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Altanis κ.ά. (2014), η ανάλυση των δεδομένων της θεραπευτικής παρέμβασης ενός παιχνιδιού βασισμένου στις αρχές της προσέγγισης Kinems που εφαρμόστηκε σε δύο παιδιά με κινητικά προβλήματα έδειξε βελτιστοποίηση της διάθεσης και μεγαλύτερη εμπλοκή στο παιχνίδι σε σχέση με τις παραδοσιακές ασκήσεις. Μάλιστα, η παρέμβαση φαίνεται να μείωσε τον αριθμό των προσπαθειών σε σχέση με την εκτέλεση της άσκησης με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά και να βελτιστοποίησε το χρόνο ολοκλήρωσής της για το έναν από τους δύο μαθητές, ο οποίος είχε φυσιολογική νοημοσύνη. Παρομοίως τα αποτελέσματα της έρευνας των Retalis κ.ά. (2014), στην οποία η εκπαιδευτική παρέμβαση Kinems εφαρμόστηκε σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην αντίστοιχη μονάδα στο νοσοκομείο παιδιών Αγλ. Κυριακού, έδειξαν ότι η προσέγγιση Kinems συνετέλεσε στη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση της συγκέντρωσης και της ικανότητας ελέγχου της παρορμητικότητας, προοδευτική εξέλιξη και επίτευξη επιμέρους μαθησιακών και κινητικών στόχων και αυξημένα επίπεδα ενδιαφέροντος και κινητοποίησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ήδη διεξαχθέντων ερευνών υπέδειξαν την ανάγκη εκπόνησης μια έρευνας αξιολόγησης της προσέγγισης Kinems ως προς τη βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαία η μελέτη αξιολόγησης της προσέγγισης ως προς την επίτευξη επιμέρους μαθησιακών στόχων καθώς επίσης και η διερεύνηση της αποδεκτικότητάς τους σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα, δηλαδή σε τάξεις ένταξης δημοτικών σχολείων.

## 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ KINEMS

Η Kinems αποτελεί μία καινοτομική νέα εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη χρήση πολυ-αισθητηριακών παιχνιδιών φυσικής αλληλεπίδρασης με τη χρήση της κάμερας Kinect για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιχνίδια αυτά, στηριζόμενα σε εκπαιδευτικά πρωτόκολλα ειδικών παιδαγωγών, είναι πλήρως παραμετροποιήσιμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού παρέχοντας την ευελιξία που απαιτεί ο χώρος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στοχεύουν στη βελτίωση του οπτικο-κινητικού συντονισμού, της προσοχής, της βραχύχρονης οπτικής και ακουστικής μνήμης, της ταχύτητας επεξεργασίας, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την εξάσκηση στους νοερούς υπολογισμούς, την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας κ.ά. Συνοδεύονται από μία ηλεκτρονική πλατφόρμα η οποία παρέχει επιπλέον δυνατότητες δυναμικής παρακολούθησης της μαθησιακής επίδοσης σε μορφή πινάκων και γραφημάτων καθώς και δημιουργίας εκθέσεων αναφοράς για κάθε παιδί. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται η συνολική παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου των παιδιών σε ένα ασφαλές cloud-based σύστημα.

Αυτή τη στιγμή, η σουίτα παιχνιδιών Kinems αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικά παιχνίδια (μεταφρασμένα στα Ελληνικά, Αγγλικά και Ολλανδικά), όπως αυτά περιγράφονται παρακάτω:

- *River Game*: Απαιτεί την επίλυση γρίφου και καλλιεργεί τη σκέψη βελτιώνοντας παράλληλα τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες.
- *Farm Walks*: Εξασκεί τον οπτικο-κινητικό συντονισμό και βελτιώνει το σχεδιασμό των κινήσεων.
- *Space Motif*: Αναπτύσσει την κατανόηση των οπτικο-χωρικών εννοιών και της σειροθέτησης και εξασκεί την αναγνώριση χρωμάτων, σχημάτων και την επανάληψη μοτίβων, βελτιώνοντας παράλληλα τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες.
- *Unboxit*: Βελτιώνει τη βραχύχρονη οπτική μνήμη και συμβάλλει στη λεξιλογική ανάπτυξη.
- *Melody Tree*: Βελτιώνει τη βραχύχρονη ακουστική μνήμη μέσα από την ενίσχυση του λεξιλογίου και την εξάσκηση της αναγνώρισης οικείων ήχων.
- *Mathloons*: Θέτει την επίλυση προβλημάτων νοερών υπολογισμών έως το 100.
- *Tika Bubble*: Βελτιώνει την ικανότητα συσχέτισης αντικειμένων, εμπλουτίζοντας παράλληλα το λεξιλόγιο και εξυπηρετεί την ενδυνάμωση της αμφιπλευρικότητας των δύο άκρων.
- *Lexis*: Αναπτύσσει τη φωνολογική ενημερότητα στο επίπεδο του φωνήματος, μέσα από ασκήσεις ανάπτυξης οπτικο-κινητικού συντονισμού.

Αναφορικά με το Cattell-Horn-Carroll (CHC) Integrated Model του McGrew (2009), ο Πίνακας 1

παρουσιάζει τις γνωστικές διεργασίες, τις οποίες τα παιχνίδια της Kinems επιδιώκουν να καλλιεργήσουν:

	Γνωστικές διεργασίες (Θεωρία CHC)						
	Gf	Gc	Gsm	Gv	Gk	Gps	Gs
River Game	X			X	X	X	
Walks				X	X	X	
Space Motif				X	X		X
Unboxit		X	X	X	X		X
Melody Tree		X	X	X	X		X
Mathloons				X	X		X
Tika Bubble		X		X	X		X
Lexis		X		X	X		X

Πίνακας 1: Γνωστικές διεργασίες που καλλιεργούνται με τη συμβολή των παιχνιδιών Kinems

- Gf-Ρέουσα Νοημοσύνη: Ο σκόπιμος έλεγχος της προσοχής για την επίλυση νέων προβλημάτων, που δεν μπορούν να εκτελεστούν στηριζόμενα σε ήδη μαθημένες γνώσεις. Η επίλυση του γρίφου στο παιχνίδι «River Game» απαιτεί αυτήν ακριβώς τη γνωστική διεργασία.
- Gc-Αποκρυσταλλωμένη γνώση: Το βάθος και το εύρος των ήδη μαθημένων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτά το άτομο λόγω των πολιτισμικών επιρροών. Καλλιεργείται μέσα από τα παιχνίδια «Unboxit», «Melody Tree», «Tika Bubble» και «Lexis», τα οποία συμβάλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού.
- Gsm-Βραχύχρονη μνήμη: Ικανότητα κωδικοποίησης, διατήρησης και άμεσης χρήσης πληροφοριών από τη μνήμη. Εξασκείται μέσω των παιχνιδιών «Unboxit» και «Melody Tree», τα οποία απαιτούν την προσωρινή διατήρηση εικόνων και ήχων στη μνήμη.
- Gv-Οπτική επεξεργασία: Η ικανότητα δημιουργίας, αποθήκευσης, ανάκτησης και μετατροπής οπτικών εικόνων και αισθήσεων. Απαιτεί την αντίληψη ή τη μετατροπή οπτικών σχημάτων, εικόνων ή εργασιών μέσω της διατήρησης του χωρικού προσανατολισμού σε σχέση με τα αντικείμενα τα οποία μπορούν να αλλάξουν ή να μετακινηθούν μέσα στο χώρο. Εξασκείται μέσα από όλα τα παιχνίδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, λόγω των οπτικών ερεθισμάτων που προσφέρουν (River Game, Walks, Space Motif, Unboxit, Melody Tree, Mathloons, Tika Bubble, Lexis).
- Gk-Κιναισθητικές ικανότητες: Ικανότητες που εξαρτώνται από αισθήσεις που ανιχνεύουν τη θέση, το βάρος, την κίνηση των μύων κλπ και

που εμπλέκονται στη διαδικασία του ελέγχου και το συντονισμό των κινήσεων του σώματος, όπως το περπάτημα, η ομιλία, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος. Οι ικανότητες αυτές εξασκούνται μέσα από όλα τα παιχνίδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης (River Game, Walks, Space Motif, Unboxit, Melody Tree, Mathloons, Tika Bubble, Lexis).

- Gps-Ταχύτητα ψυχοκίνησης: Η ταχύτητα και η ευελιξία με την οποία μπορούν να γίνουν οι κινήσεις του σώματος. Εξασκείται μέσα από όλα τα παιχνίδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα οποία έχουν την επιλογή του χρονομέτρου και δεν απαιτούν γνωστικό έλεγχο (River Game, Walks).
- Gs-Ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας: Ικανότητα εκτέλεσης απλών γνωστικών ασκήσεων γρήγορα και εύελεκτα. Εξασκείται μέσα από όλα τα παιχνίδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης που απαιτούν επεξεργασία απλών γνωστικών ασκήσεων (Space Motif, Unboxit, Melody Tree, Mathloons, Tika Bubble, Lexis).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών της Kinems όσον αφορά στη βελτίωση των παραπάνω γνωστικών διεργασιών. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γνωστικών διαγνωστικών εργαλείων που δόθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης. Επίσης, αναλύονται στοιχεία προόδου των κινητικών δεξιοτήτων και της μαθησιακής επίδοσης ορισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Λόγω της περιορισμένης έκτασης της παρούσας εργασίας, πρόκειται να παρουσιαστούν στοιχεία από τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των δύο παιχνιδιών «Walks» και «Mathloons».

Στο παιχνίδι «Walks» (Εικόνα 1), το παιδί ελέγχοντας τη σταθερότητα του χεριού του καλείται να οδηγήσει με ιδιαίτερη προσοχή έναν Αγρότη μέσα από προκαθορισμένο μονοπάτι. Κατά την πορεία της κίνησής του θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένο ώστε να συλλέγει τους καρπούς και αποφεύγει τα εμπόδια σε όσο το δυνατόν πιο σύντομο χρονικό διάστημα. Με αυτό το παιχνίδι το παιδί καλλιεργεί τον οπτικο-κινητικό του συντονισμό και τον έλεγχο της προσοχής του.



Εικόνα 1: Απεικόνιση από το παιχνίδι "Walks"

Το παιχνίδι «Mathloons» (Εικόνα 2), στοχεύει στην βελτίωση εκτέλεσης νοερών μαθηματικών υπολογισμών μέχρι την 100άδα (ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή) με έναν ευχάριστο τρόπο. Το παιδί θα πρέπει να επιλέξει το σωστό μπαλόνι που αντιπροσωπεύει τον αριθμό στόχο μετά τον νοερό υπολογισμό της πράξης που του παρουσιάζεται, κρατώντας σταθερό το χέρι του πάνω στο σωστό αριθμό.



Εικόνα 2: Απεικόνιση από το παιχνίδι "Mathloons"

### 3. ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΣ-ΕΥΡΗΜΑΤΑ

#### 3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε πήραν μέρος 20 παιδιά ηλικίας 6 – 12 ετών (μέση τιμή  $M=8,91$  και τυπική απόκλιση  $\tau.α.=1,72$ ) από δύο σχολεία της Αττικής. Στην πλειοψηφία τους ήταν αγόρια. Συγκεκριμένα 16 ήταν αγόρια (το 80%) ενώ 4 ήταν κορίτσια (το 20%). Σύμφωνα με τις επίσημες διαγνώσεις ή τις εκτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών του τμήματος ένταξης, τα παιδιά που συμμετείχαν παρουσίαζαν τις ακόλουθες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή: 5 παιδιά
- Γενικές μαθησιακές δυσκολίες: 4 παιδιά
- Νοητική υστέρηση: 3 παιδιά
- Δυσλεξία: 3 παιδιά
- Δυσπραξία: 2 παιδιά
- ΔΕΠ-Υ: 2 παιδιά
- Νευρολογικά προβλήματα: 1 παιδί

Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν οι δύο ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης, οι οποίες ήταν υπεύθυνες για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και την αξιολόγηση των παιδιών πριν και μετά από αυτήν, δίνοντας συνέντευξη μετά το τέλος αυτής. Συμμετείχαν ακόμη οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι συναίνεσαν εγγράφως για την πραγματοποίηση της έρευνας και απάντησαν σε ερωτηματολόγια που φανέρωναν τη στάση του παιδιού τους απέναντι στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει:

- Εάν και κατά πόσο τα παιχνίδια φυσικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συγκεκριμένων γνωστικών διεργασιών.
- Εάν και κατά πόσο τα παιχνίδια φυσικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται αποδεκτά σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα.

### 3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα-εάν και κατά πόσο τα παιχνίδια φυσικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συγκεκριμένων γνωστικών διεργασιών-χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση οι ακόλουθες τέσσερις υποδοκιμασίες από το «Ψυχομετρικό εργαλείο γνωστικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους» (Γωνίδα και Ιωσηφίφου, 2008) Το εργαλείο είναι βασισμένο στην κλίμακα των Kaufman και Kaufman (2004), η οποία είναι ευρέως αποδεκτή στους αγγλόφωνους πληθυσμούς:

- *Ανάκληση Αριθμών*: Η υποδοκιμασία αποτελείται από 16 ερωτήματα τα οποία εξετάζουν τη διαδοχική επεξεργασία και τη βραχύχρονη μνήμη διαμέσου της ακουστικο-γλωσσικής οδού. Το παιδί στη δοκιμασία αυτή καλείται να επαναλάβει με την ίδια ακριβώς σειρά μία σειρά αριθμών όπως αυτή ειπώθηκε από τον εξεταστή (Μέγιστη βαθμολογία 16 βαθμοί) (Γωνίδα, 2008:16).
- *Ανάκληση Λέξεων*: Η υποδοκιμασία περιλαμβάνει 27 ερωτήματα τα οποία εξετάζουν τη διαδοχική επεξεργασία και τη βραχύχρονη μνήμη διαμέσου της οπτικο-ακουστικής και της ακουστικο-κινητικής οδού. Το παιδί στη δοκιμασία αυτή καλείται να επαναλάβει τις λέξεις με την ίδια σειρά που τις άκουσε σε μια κάρτα από εικόνες οικείων αντικειμένων (Μέγιστη βαθμολογία 31 βαθμοί) (Γωνίδα, 2008:16).

Οι υποδοκιμασίες «Ανάκληση Αριθμών» και «Ανάκληση Λέξεων» χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αξιολογηθεί η βραχύχρονη μνήμη (Gsm) και η οπτική επεξεργασία (Gv), όπως και στην αντίστοιχη κλίμακα των Kaufman και Kaufman (2004) (Flanagan κ.ά., 2013).

- *Συμπερασματική Σκέψη*: Η υποδοκιμασία περιλαμβάνει 20 ερωτήματα μη λεκτικής αξιολόγησης που αξιολογούν «την ικανότητα

σχεδιασμού και την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων (συλλογισμού) μέσω της αναγνώρισης ενός προτύπου το οποίο ακολουθεί έναν κανόνα». Το παιδί καλείται να ελέγξει υποθέσεις σε σχέση με έναν κανόνα ο οποίος υπακούει στο πρότυπο (Μέγιστη βαθμολογία 20 βαθμοί) (Γωνίδα, 2008, σελ.18). Η υποδοκιμασία χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η ρέουσα νοημοσύνη (Gf) και η οπτική επεξεργασία (Gv), όπως και στην αντίστοιχη κλίμακα των Kaufman και Kaufman (2004) (Flanagan κ.ά., 2013).

- *Εκφραστικό Λεξιλόγιο*: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί τη μαθημένη γνώση (αποκρυσταλλωμένη ικανότητα) που το παιδί αποκτά μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο. Περιλαμβάνει 40 εικόνες, τις οποίες το παιδί πρέπει να ονομάσει. Οι εικόνες αποτελούν αντικείμενα της καθημερινής ζωής, ζώα, επαγγέλματα, στοιχεία πολιτισμού και επιστημών και η δυσκολία αναγνώρισής τους έγκειται στη συχνότητα εμφάνισής τους και το βαθμό εξοικείωσης του παιδιού με αυτές (Μέγιστη βαθμολογία 40) (Γωνίδα, 2008:19-20). Η υποδοκιμασία χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η αποκρυσταλλωμένη γνώση (Gc), όπως και στην αντίστοιχη κλίμακα των Kaufman και Kaufman (2004) (Flanagan κ.ά., 2013).

Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με ένα βαθμό στο Ατομικό Φυλλάδιο Εξέτασης. Επιπλέον, προκειμένου να εξεταστούν οι γνωστικές διεργασίες κιναισθητικές ικανότητες (Gk), ψυχοκινητική ταχύτητα (Gps) και ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας (Gs) αναλύθηκαν και μελετήθηκαν τα δεδομένα των 389 αναφορών τα οποία αυτόματα καταγράφονται στην ηλεκτρονική εκπαιδευτική πλατφόρμα μετά το τέλος κάθε παιχνιδιού. Με τον ίδιο τρόπο μελετήθηκε και η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

### 3.4 Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας, που είχε εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας έγινε εντός διαστήματος δύο μηνών, Μάιος-Ιούνιος 2014. Σε συνεννόηση με τη διεύθυνση των δύο σχολείων έγινε συλλογή έγγραφης άδειας συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα από τους κηδεμόνες τους.

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σύντομα στην προσέγγιση Kinems και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια καθώς και στα ερευνητικά εργαλεία. Στην αρχή δόθηκαν στα παιδιά τα pre test και ξεκίνησε μία δοκιμαστική φάση όπου τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα παιχνίδια. Η εξοικείωση των παιδιών με την κάμερα και τα παιχνίδια ήταν άμεση και έτσι η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκίνησε χωρίς προβλήματα αμέσως.

Το πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης με τα παιχνίδια Kinems διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες. Υπήρξε πλήρης ενσωμάτωση της προσέγγισης στα πλαίσια του Τμήματος Ένταξης των δύο σχολείων. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έπαιζαν είτε ατομικά στο

πρόγραμμα ατομικής στήριξης είτε εναλλάξ (όσο το ένα έπαιξε, τα άλλα που βρίσκονταν μέσα στην τάξη παρατηρούσαν τη διαδικασία). Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τα παιχνίδια κάθε φορά και τις ρυθμίσεις αυτών βασιζόμενοι στους εκπαιδευτικούς στόχους που κάθε φορά έθεταν. Έτσι ανάλογα με το γνωστικό προφίλ του εκάστοτε παιδιού και τη μαθησιακή πορεία καθόριζαν τις ρυθμίσεις (λιγότερο χρόνο, περισσότερα εμπόδια, προσθήκη ή απόκρυψη βοήθειας, κ.ά.). Εάν το παιδί επεδείκνυε καλή επίδοση παραμετροποιούσαν το παιχνίδι θέτοντας επόμενο μαθησιακό στόχο. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολία σε κάποιο παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί δυναμικά άλλαζαν και τις ρυθμίσεις ώστε να είναι πάντα σύμφωνο με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διάθεση του κάθε παιδιού.

Την τελευταία εβδομάδα χορηγήθηκαν στα παιδιά τα post test και ακολούθησε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από τους γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε από τις δασκάλες του τμήματος ένταξης και αφορούσε τη στάση των παιδιών απέναντι στην παρέμβαση. Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία ποσοτικά και ποιοτικά των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

##### 4.1. Αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των γνωστικών διεργασιών

Προκειμένου να εξεταστεί το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται οι αναλύσεις των γνωστικών τεστ που δόθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η μελέτη ενδεικτικών δεδομένων προόδου τα οποία καταγράφονται στην εκπαιδευτική πλατφόρμα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η μέση επίδοση των παιδιών στα pre test και post test και στο Πίνακα 3 η μέση ποσοστιαία βελτίωση στις επιμέρους δοκιμασίες «Ανάκληση Αριθμών», «Ανάκληση Λέξεων», «Συμπερασματική σκέψη», και «Εκφραστικό Λεξιλόγιο» με τη βοήθεια του Paired Sample T-Test:

	Μέση επίδοση Pre-test	Μέση επίδοση Post-test	Μέγιστη επίδοση
Ανάκληση Αριθμών (Gsm, Gv)	6,75	8,20	16
Ανάκληση Λέξεων (Gsm, Gv)	16,44	19,44	31
Συμπερασματική σκέψη (Gf, Gv)	8,95	11,50	20
Εκφραστικό λεξιλόγιο (Gc)	20,25	21,80	40

Πίνακας 2: Μέση επίδοση σε pre test και post test

	Μέση Ποσοστιαία Βελτίωση	τ.α	p
Ανάκληση Αριθμών (Gsm, Gv)	9,06 %	0,07	,000**
Ανάκληση Λέξεων (Gsm, Gv)	9,67 %	0,03	,000**
Συμπερασματική σκέψη (Gf, Gv)	12,75 %	0,10	,000**
Εκφραστικό λεξιλόγιο (Gc)	4,00 %	0,05	,006**

\*\*P< ,01 = στατιστική σημαντικότητα

Πίνακας 3: Μέση ποσοστιαία βελτίωση στα τεστ γνωστικών ικανοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση

Παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά της μέσης ποσοστιαίας βελτίωσης σε όλες τις γνωστικές δοκιμασίες στις οποίες τα παιδιά τέθηκαν πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση: «Ανάκληση Αριθμών», «Ανάκληση Λέξεων», «Συμπερασματική Σκέψη» και «Εκφραστικό Λεξιλόγιο». Σύμφωνα με τη σύνδεση των υποδοκιμασιών του γνωστικού εργαλείου της Γωνίδα και Ιωσηφίδου (2009) με τις γνωστικές διεργασίες του McGrew (2009) (Flanagan κ.ά., 2013), η βελτίωση που παρουσιάζει η ανάλυση των αποτελεσμάτων αφορά τις γνωστικές διεργασίες της βραχύχρονης μνήμης (Gsm), της οπτικής επεξεργασίας (Gv), της ρέουσας νοημοσύνης (Gf) και της αποκρυσταλλωμένης γνώσης (Gc).

Ακολούθως, προκειμένου να αξιολογηθεί η βελτίωση των κιναισθητικών ικανοτήτων (Gk), της ψυχοκινητικής ταχύτητας (Gps) και της ταχύτητας γνωστικής επεξεργασίας (Gs) αναλύθηκαν οι 389 αναφορές επίδοσης που καταγράφονται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Στην παρούσα εργασία, λόγω της περιορισμένης δυνατότητας αναφοράς των μαθησιακών επιδόσεων για όλα τα παιχνίδια, παρουσιάζεται ενδεικτικά ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά καλλιεργούν τις προαναφερόμενες γνωστικές διεργασίες μέσα από τα παιχνίδια «Walks» και «Mathloons».

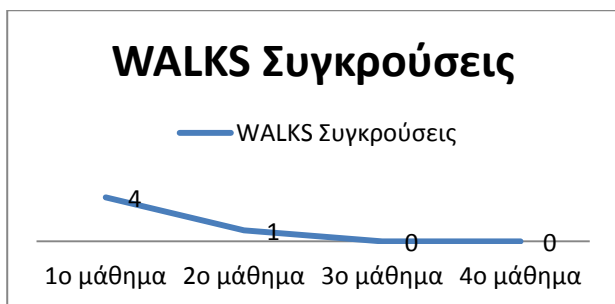
Αναφορικά με το παιχνίδι Walks επιδιώκεται να διερευνηθεί:

- Εάν τα παιδιά βελτίωναν τις κιναισθητικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (Gk).
- Εάν τα παιδιά εκτελούσαν κινητικές ασκήσεις με ακρίβεια σε πιο σύντομο χρόνο (Ψυχοκινητική ταχύτητα-Gps).
- Παρομοίως, αναφορικά με το παιχνίδι Mathloons επιδιώκεται να διερευνηθεί:
- Εάν τα παιδιά βελτίωναν την επίδοσή τους σχετικά με την επίλυση μαθηματικών πράξεων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, επιλύοντας μαθηματικές πράξεις με σωστό τρόπο σε πιο σύντομο χρόνο (Ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας-Gs).

Η ανάλυση των καταγεγραμμένων στην ηλεκτρονική πλατφόρμα δεδομένων της επίδοσης των παιδιών

φανερώνει ότι όλα τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση των κιναισθητικών ικανοτήτων τους (Gk), βελτιώνοντας παράλληλα της ταχύτητα εκτέλεσης των κινητικών ασκήσεων (Gps).

Ενδεικτικά, στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται η βελτίωση των κιναισθητικών ικανοτήτων (Gk) του παιδιού Ζ', το οποίο καταφέρει να βελτιώσει τον οπτικο-κινητικό συντονισμό και τη σταθερότητα του χεριού, επιτυγχάνοντας μείωση των συγκρούσεων (βελτίωση της κινητικής αστάθειας) εντός τεσσάρων μαθημάτων μέσα από το παιχνίδι Walks. Στο πρώτο μάθημα το παιδί παρουσίασε κινητική αστάθεια, ρίχνοντας τέσσερις φορές τον αγρότη στις λάσπες. Στο δεύτερο μάθημα, φαίνεται να βελτιώνει την κίνησή του μειώνοντας τις συγκρούσεις και την κινητική αστάθεια, ενώ στα δύο τελευταία μαθήματα, καταφέρει να συντονιστεί σε άριστο επίπεδο.



Διάγραμμα 1: Κιναισθητική επίδοση (Gk) στο παιχνίδι "Walks" κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Αναλυτικότερα παρουσιάζονται στα Διαγράμματα (1α, 1β, 1γ, 1δ) η προοδευτική βελτίωση της οριζόντιας κίνησης του χεριού του παιδιού Ζ' με το πέρας των τεσσάρων μαθημάτων, όπως αυτή καταγράφεται αυτόματα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα:



Διάγραμμα 1α: Μάθημα 1<sup>ο</sup> (Οριζόντια κίνηση Walks-Gk)



Διάγραμμα 1β: Μάθημα 2ο (Οριζόντια κίνηση Walks-Gk)



Διάγραμμα 1γ: Μάθημα 3ο (Οριζόντια κίνηση Walks-Gk)



Διάγραμμα 1δ: Μάθημα 4ο (Οριζόντια κίνηση Walks-Gk)

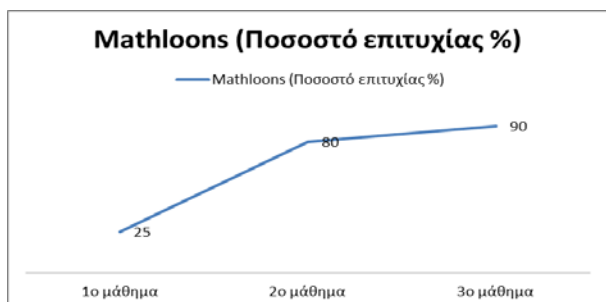
Σχετικά με την ταχύτητα ολοκλήρωσης των κινητικών ασκήσεων (Gps) το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει την προοδευτική μείωση του χρόνου που το ίδιο παιδί Ζ' χρειάστηκε προκειμένου να εκτελέσει τις παραπάνω οριζόντιες κινήσεις κατά τη διάρκεια των τεσσάρων μαθημάτων. Το διάγραμμα φανερώνει ότι το παιδί κατάφερε να βελτιστοποιεί τις κιναισθητικές του ικανότητες σε όλο και λιγότερο χρόνο (βελτίωση ταχύτητας ψυχοκίνησης-Gps):



Διάγραμμα 2: Ψυχοκινητική ταχύτητα (Gps) στο παιχνίδι "Walks" κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Παρομοίως, η ανάλυση των δεδομένων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας για το παιχνίδι «Mathloons» φανερώνει ότι όλα τα παιδιά εξασκούσαν τις μαθηματικές τους ικανότητες στους νοερούς υπολογισμούς βελτιώνοντας την επίδοσή τους. Παρατηρείται, όμως, ότι προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τη μαθησιακή τους επίδοση επιλύοντας σωστά νοερούς υπολογισμούς αυξάνουν το χρόνο που χρειάζονται προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις (ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας-Gps).

Ενδεικτικά, αναλύεται στο Διάγραμμα 3 το μαθησιακό μονοπάτι του παιδιού Θ', το οποίος έπαιξε το παιχνίδι Mathloons 3 φορές. Παρατηρώντας το μαθησιακό του μονοπάτι μπορούμε να δούμε ότι στο πρώτο μάθημα η επίδοσή του παρουσιάζεται χαμηλή (25%). Στη συνέχεια όμως παρατηρείται βελτίωση η οποία στο 3ο μάθημα φτάνει σε επίπεδα αριστείας (90%).



Διάγραμμα 3: Μαθησιακή επίδοση στο παιχνίδι "Mathloons" κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Αναφορικά με την ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας (Gs), η ανάλυση των δεδομένων φανερώνει ότι παρότι το παιδί Θ' καταφέρνει να επιλύσει τους νοερούς υπολογισμούς με μεγαλύτερη επιτυχία, χρειάζεται να δαπανήσει περισσότερο χρόνο. Έτσι, στο 1<sup>ο</sup> μάθημα όπου η επίδοσή του παρατηρείται χαμηλή, ο χρόνος ολοκλήρωσης της άσκησης καταγράφεται χαμηλός επίσης. Ο χρόνος αυτός φαίνεται να αυξάνεται καθώς το ποσοστό επιτυχίας αυξάνεται. Το παιδί συνεπώς μειώνει την ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας (Gs), τη στιγμή που απαιτείται αυξημένη προσπάθεια και παρατηρείται βελτίωση της επίδοσής του.

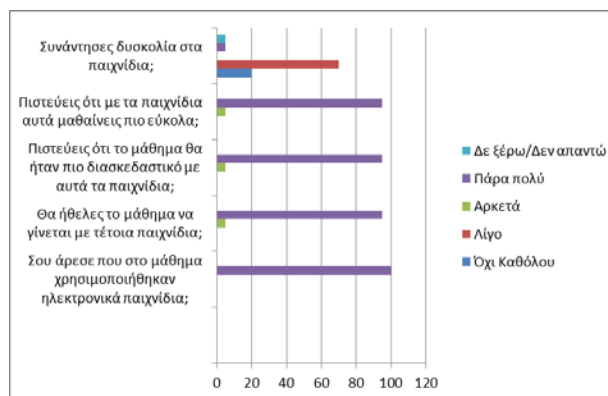


Διάγραμμα 4: Ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας (Gs) στο παιχνίδι «Mathloons»

#### 4.2. Αποτελέσματα σχετικά με την αποδεκτικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Προκειμένου να εξεταστεί το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται οι αναλύσεις των σύντομων ερωτηματολογίων που δόθηκαν στα παιδιά μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση:



Διάγραμμα 5: Στάσεις παιδιών σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση

Σύμφωνα με το διάγραμμα, το 75% των παιδιών αναγνωρίζει πολύ ή ορισμένη δυσκολία στα παιχνίδια. Όμως όπως φαίνεται, το 95% απάντησε ότι μέσα από τα παιχνίδια θεωρεί ότι μαθαίνει πιο εύκολα, με πιο διασκεδαστικό τρόπο και θα επιθυμούσε την ένταξη τέτοιων παιχνιδιών στο σχολικό πρόγραμμα. Τέλος, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ανέφεραν ότι τους άρεσε «πάρα πολύ» που χρησιμοποιήθηκαν τα παιχνίδια στο μάθημά τους.

Τα ποιοτικά σχόλια των απαντήσεων των γονέων φανερώνουν:

- Τον ενθουσιασμό των παιδιών για το πρόγραμμα παρέμβασης, τα οποία εξέφρασαν θετικά σχόλια και έκαναν εκτενείς αναφορές για τη δραστηριότητά τους αυτή στο σπίτι.
- Την επιθυμία των παιδιών να συνεχίσουν να δραστηριοποιούνται με παιχνίδια φυσικής αλληλεπίδρασης εντός του σχολικού χώρου και μετά τη λήξη του προγράμματος.
- Το υψηλό κίνητρο που σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων σχετίζεται με τη βιωματικότητα, την κίνηση και την αλληλεπίδραση χωρίς τη χρήση ποντικιού ή πληκτρολογίου.

Τέλος, η ανάλυση των συνεντεύξεων των ειδικών παιδαγωγών αναδεικνύουν την προστιθέμενη αξία των Kinems εντός των τμημάτων ένταξης, η οποία εστιάζεται ως εξής στα ακόλουθα κρίσιμα σημεία που συγκεντρώσαμε:

- Το δελεαστικό μαθησιακό αντικείμενο της παρέμβασης ενίσχυε την αυτοπεποίθηση των παιδιών, τα οποία συνήθως νιώθουν ότι υστερούν έναντι των υπολοίπων παιδιών της γενικής εκπαίδευσης.
- Η διαδραστικότητα και η αλληλεπίδραση του προσφέρει η βιωματικότητα των παιχνιδιών ισχυροποίησε το ενδιαφέρον τους, ενίσχυσε τα κίνητρα τους και αύξησε την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ο μη φανερός μαθησιακός στόχος και η άμεση ενίσχυση των παιχνιδιών (Μπράβο! Κέρδισες! Συγχαρητήρια!) έδινε στα παιδιά την ευκαιρία της επιτυχίας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά του τμήματος ένταξης των οποίων οι προσπάθειες συχνά ματαιώνονται.

- Τα παιχνίδια βοήθησαν την ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (αυτοέλεγχος και στρατηγική εκτέλεσης της κίνησης) χάρη στην αυτονομία που προσφέρουν.
- Υπερκινητικά παιδιά άρχισαν να περιορίζουν τις κινήσεις τους προκειμένου να βρίσκονται στο χώρο εστίασης και παιδιά συνεσταλμένα με περιορισμένη έκφραση και κίνηση άρχισαν να ελευθερώνονται και να κινούν το σώμα τους προκειμένου να πετύχουν το αποτέλεσμα.
- Παιδιά κινητικά αδέξια, τα οποία δυσκολεύονται με ήδη υπάρχοντα λογισμικά τα οποία απαιτούν τη χρήση ποντικιού ή πληκτρολογίου λόγω της αδυναμίας στη λεπτή κινητικότητα, μπόρεσαν να ενταχθούν με άνεση στο πρόγραμμα παρέμβασης και να ασκηθούν μέσα από τα παιχνίδια.
- Τα παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός βαθύτερα ολοκληρωμένου προγράμματος, το οποίο συνάδει με τις απαιτήσεις των τμημάτων ένταξης, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα καλλιέργειας γνωστικών διεργασιών (οπτική και ακουστική μνήμη, προσοχή και εστίαση) και βελτίωσης κινητικών δεξιοτήτων (ψυχοκινητική αγωγή), η ανάπτυξη των οποίων παραμερίζεται με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα.

## 5. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν τη βελτίωση των γνωστικών διεργασιών των παιδιών και την υψηλή αποδεκτικότητα των παιχνιδιών από παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικός καθώς επιβεβαιώνουν τις αρχικές μας προσδοκίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, είναι σύμφωνα με αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με την αξία της χρήσης παιχνιδιών βασισμένων στη χρήση της κάμερας Kinect για την επίτευξη επιμέρους μαθησιακών και κινητικών στόχων παιδιών με δυσκολίες μάθησης (Altanis κ.ά., 2014· Bartoli κ.ά., 2013· Bartoli κ.ά., 2014· Retalis κ.ά., 2014). Γίνεται φανερό ότι η χρήση παιχνιδιών φυσικής αλληλεπίδρασης βασισμένων σε εκπαιδευτικά πρωτόκολλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα εκπαίδευσης των τμημάτων ένταξης προς όφελος των παιδιών.

Η μελέτη των περιοριστικών παραγόντων της έρευνας σχετίζεται με το περιορισμένο χρονικό διάστημα της έρευνας (διάρκεια μόλις δύο μηνών), τη χρονική περίοδο κατά την οποία διεξήχθη (τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς) και ορισμένα προβλήματα οργάνωσης και συντονισμού της. Στα προβλήματα αυτά συγκαταλέγονται οι καθυστερήσεις του σχολικού δικτύου και τα περιορισμένα τεχνολογικά μέσα των σχολικών μονάδων (ένανς διαθέσιμος φορητός υπολογιστής/ανά σχολείο).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εκπόνηση μίας έρευνας μεγαλύτερη διάρκειας κατά τη διάρκεια όλης της ακαδημαϊκής χρονιάς. Επιπλέον, στις ερευνητικές μας προσδοκίες συμπεριλαμβάνεται η διεξαγωγή μίας έρευνας που να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχετικά με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων στο φυσικό χώρο. Οι περαιτέρω μελέτες απαιτούνται ώστε να ενισχυθούν οι προσδοκίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της τρέχουσας εκπαιδευτικής πρακτικής των τμημάτων ένταξης προς όφελος των παιδιών.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχθεί από το έργο «M4ALL: Motion-based adaptable playful learning experiences for children with motor and mental disabilities», το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του προγράμματος Life Long Learning (<http://www.m4allproject.eu>).

## 7. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΗΓΩΝ

- Αλεβίζος, Γ. (2010). *Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2 και 3, του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007 -2013). ΥΔΒΜΘ.
- Altanis, G., Boloudakis, M., Retalis, S., & Nikoy, N. (2014). Children with Motor Impairments Play a Kinect Learning Game: First Findings from a Pilot Case in an Authentic Classroom Environment, *Interaction Design and Architecture (IxDκαιA) international journal, special issue on Game for learning*, 19, 91-104.
- Bartoli, L., Corradi, C., Garzotto, F., & Valoriani, M. (2013). Exploring motion-based touchless games for autistic children's learning, *IDC 2013*, 102-111.
- Bartoli L., Garzotto F., & Valoriani M. (2014). Touchless Motion-based Interaction for Therapy of Autistic Children. In: M. Ma,L.Jain, A.Whitehead, & P.Anderson (Eds.), *Virtual and Augmented Reality in Healthcare*. UK: Springer-Verlag.
- Cassar, A., & Jang, E. (2010). Investigating the effects of a game-based approach in teaching word recognition and spelling to students with reading disabilities and attention deficits. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(2), 193-211.
- Compton, D., Fuchs, L. Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlet, C. (2012). The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 45(1), 79-95.
- Gerald, G., Isquith, P., Kenworthy, L. και Barton, R. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(2), 121-137



- Γωνίδα, Ε και Ιωσηφίδου, Β. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο γνωστικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους*. ΥΠΕΠΘ: Έργο Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Herrera, G., Casas, X., Sevilla, G., Rosa, L., Pardo, C., & Plaza, G. (2012). Pistogram Room: Natural interaction technologies to aid in the development of children with autism. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 8, 39-44.
- Flanagan, D. Ortiz, S., & Alfonso, V. (2013). *Essentials of Cross-Battery Assessment, 3rd edition*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Fletcher-Janzen E., & Reynolds R. (2009). *Neuropsychological Perspectives on Learning Disabilities in the Era of RTI Recommendations for Diagnosis and Intervention*, Hoboken, NJ: John Wiley και Sons.
- Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. The Guilford press. New York.
- Frutos-Pascual, M., Zapirain, B.G., & Zorrilla, A.M. (2014). Adaptive tele-therapies based on serious games for health for people with time-management and organizational problems. Preliminary results. *International Journal of Environmental Research and public Health*, 11, 749-772.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 33(3), 239-256.
- Karadimitriou, K., & Roussou, M. (2011). Studying Player Experience in a Collaborative Embodied Interaction Game. In: Proceedings of the 2011 Third International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES '11) (p.p.199-206). Washington, DC, USA: IEEE Computer Society.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (2004). *Kaufman Assessment Battery for Children-II (KABC-II)*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2008). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Maliverni, L., Mora-Guiard, J., Padillio, V., Mairena, M.A., Hervas, A., & Pares, N. (2014). Participatory design strategies to enhance the creative contribution of children with special needs. *Association of Computer Machinery*, 85-94.
- McGrew, K. (2009). CHC theory and the human cognitive ability projects: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence: A Multidisciplinary Journal*, 37(1), 1-10.
- Mohamed, O., Courboulay, V., & Menard, S. (2006). Attention analysis in interactive software for children with autism. In: *The Eight International ACM SICACCESS Conference on Computers and Accessibility*. Portland, United States.
- Pearson, E., & Bailey, C. (2007): Evaluating the Potential of the Nintendo Wii to Support Disabled Students in Education, *ICT: providing choices for learners and learning*, Singapore.
- Pennington, B., & Ozonoff, S. (1996). Executive function and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37(1), 51-87.
- Retalis, S., Korpa, T., Skaloumpakas, C., Boloudakis, M., Kourakli, M. Altanis, I., Siameti, F., Papadopoulou, P., Lytra, F., & Pervanidou, P. (2014). Empowering Children With ADHD Learning Disabilities With The Kinems Kinect Learning Games. In: *The 8<sup>th</sup> European Conference on Games Based Learning*, Berlin. (υπό δημοσίευση).
- Wang, A., & Gonzales Ibanez, J. (2014). *Learning recycling from playing a Kinect game*. Department of Computer Science and Technology. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

## ΤΟ ΚΥΝΗΓΙ ΤΟΥ ΚΡΥΜΜΕΝΟΥ ΘΗΣΑΥΡΟΥ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

**Σταματία Κοτρέτσου**

2<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Ρόδου

**Ευανθία Κοντογούρη**

5<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Ιλίου

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός μεθοδολογικού εργαλείου που εμπλέκει μαθητές διαφορετικών σχολείων, ηλικιών και περιοχών σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης και συνεργασίας, ενώ είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια παραλλαγή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού-περιπέτειας, γνωστού ως «το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού», το οποίο σχεδιάστηκε ώστε να ενσωματώσει διάφορες μεθόδους μάθησης που είναι σύμφωνες με τις διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε ένα σχολικό δίκτυο που δε δρα αποκλειστικά εξ αποστάσεως, αλλά συμπεριλαμβάνει βιωματικές δράσεις και εργαστήρια. Βασικά στοιχεία του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου ήταν η έρευνα πεδίου και η διαθεματικότητα. Κύριες δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν ήταν η καλή συνεργασία στις ομάδες, η επιτυχής επιχειρηματολογία, η σύνθεση προϋπαρχουσών γνώσεων, η ανάλυση δεδομένων και ευρημάτων, η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, η ικανότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Τα μεταγνωστικά οφέλη, επίσης, που προέκυψαν ήταν πολλά και οι μαθητές απέκτησαν ή ανέπτυξαν –εκτός από την καλά εγκατεστημένη γνώση– και ποικίλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε έναν συνειδητοποιημένο πολίτη μιας σύγχρονης κοινωνίας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση) έδωσαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα που μεταξύ άλλων δείχνουν ότι το συγκεκριμένο μαθησιακό εργαλείο μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα και ευχάριστα σε ένα ενεργό μαθητικό δίκτυο με εντυπωσιακά αποτελέσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθητικό δίκτυο, κρυμμένος θησαυρός, ομαδοσυνεργατική μάθηση, έρευνα πεδίου.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σύγχρονα ελληνικά προγράμματα σπουδών, επηρεασμένα από τις διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

στην εκπαίδευση, και, ακολουθώντας τις επιστημονικές

και τεχνολογικές εξελίξεις, έχουν ενσωματώσει νέους τρόπους και μεθοδολογίες προσέγγισης της γνώσης. Έτσι, δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατικότητα, την οικοδόμηση της γνώσης την ανακαλυπτική και τη βιωματική μάθηση και τη διεπιστημονική προσέγγισή της, καθώς ακολουθήθηκε μια ολιστική και διαθεματική οργάνωση της γνώσης (Λιοναράκης, 2011). Επίπλε, λοιπόν, μια εκπαιδευτική καινοτομία, δηλαδή μια αλλαγή στη νοοτροπία, τις πρακτικές, τους ρόλους και την κουλτούρα του σχολείου. Μερικά από τα κυρίαρχα στοιχεία των καινοτομιών αυτών είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η επιλογή, η κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και η σύνδεση των προσωπικών βιωμάτων με τη σχολική γνώση και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής (Ματσαγγούρας κ.ά, 2011).

### 1.1. Δίκτυα

Με τον όρο «σχολικά δίκτυα» σηματοδοτούμε τη συνεργασία σχολείων σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο με στόχο την υλοποίηση προγραμμάτων κοινής θεματολογίας (Βασάλα, 2005). Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους συστήθηκαν τα σχολικά δίκτυα, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι ότι:

- Δίνουν τη δυνατότητα ανταλλαγής και αξιοποίησης πληροφοριών
- Προσφέρουν στους συμμετέχοντες την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα σημαντική και διαφορετική από τις άλλες.
- Διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών.
- Παρέχουν τη δυνατότητα εξ αποστάσεως επικοινωνίας
- Διευρύνουν την έννοια της σχολικής τάξης.
- Συμβάλλουν στην καταπολέμηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων.
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές για ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.

Στα δίκτυα δίνεται έμφαση στις συνεργατικές μεθόδους μάθησης με αποτέλεσμα να ωφελούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο συντονιστής και τα συνεργαζόμενα σχολεία. Τα βασικά χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την επιτυχία ενός σχολικού δικτύου είναι: κοινός σκοπός και επιδιώξεις, επικοινωνία – αλληλεπίδραση, συνεργασία, ομαδοσυνεργατική διερεύνηση του θέματος, ικανός συντονιστής που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργία

κατάλληλων συνθηκών και ευκαιριών για αποτελεσματική μάθηση (Katz και Earl, 2010).

## 1.2. Δίκτυα και ελληνική πραγματικότητα

Μια από τις πολλές καινοτόμες δραστηριότητες που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και τα σχολικά δίκτυα, τα οποία αν και στη χώρα μας δεν είναι αρκετά διαδεδομένα, εντούτοις ολοένα και περισσότερα σχολεία εντάσσονται σε αυτά.

Στην Ελλάδα τα περισσότερα σχολικά δίκτυα δρουν αποκλειστικά εξ' αποστάσεως (networked learning communities) μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως είναι το e-twinning, ενώ μόλις το 2014 δίνεται η δυνατότητα σε σχολεία μη επαγγελματικής εκπαίδευσης να συνεργαστούν με σχολεία του εξωτερικού μέσω του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus Plus.

Επίσης, προβλέπεται η δημιουργία δικτύων μέσω Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία είναι σχεδόν τα μόνα που λειτουργούν με συνεργαζόμενα σχολεία εντός της χώρας.

Τα περισσότερα από τα υπόλοιπα δίκτυα (ελάχιστα στον αριθμό) λειτουργήσαν το 2013- 2014 ύστερα από «άτυπη» άδεια του Υπουργείου Παιδείας κατόπιν αιτήσεως υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

## 1.3. Το Σχολικό Δίκτυο «Ατίθασα Πινέλα»

Το σχολικό δίκτυο «Ατίθασα Πινέλα» λειτουργεί από το σχολικό έτος 2007-2008 μέχρι σήμερα με συντονίστρια τη Σταματία Κοτρέστου, η οποία στο ξεκίνημα του δικτύου ήταν Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Δ.Δ.Ε. Γ' Αθήνας. Συγκροτείται από σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, κυρίως όμως από σχολεία της Γ' Αθήνας.

Κάθε χρόνο το Δίκτυο λειτουργεί με διαφορετικό θέμα-«κομπρέλλα», ώστε να μπορεί να αγκαλιάσει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές και καθηγητές με περιβαλλοντικές και πολιτιστικές ευαισθησίες, αλλά και ανθρώπινες αξίες. Έτσι, την πρώτη χρονιά λειτουργήσε με θέμα «Περιβαλλοντικές και αισθητικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου», ενώ τη χρονιά που ξεκίνησε η παρούσα έρευνά μας το θέμα ήταν «Αισθητικές Παρεμβάσεις στο σχολείο με θέμα τον ρατσισμό».

### 1.3.1. Σχολεία του Δικτύου

Τα σχολεία του δικτύου κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πρώτης φάσης της έρευνάς μας είναι τα εξής: Ειδικό Γυμνάσιο Ιλίου, Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας, Λύκειο Ανδρίτσαινας, 8ο, 9ο, 12ο Γυμν. Περιστερίου, 8ο Γυμν. Ιλίου, 5ο Γυμν. Αιγάλεω, Μουσικό Σχολείο Ιλίου, 4ο, 8ο, 11ο, 12ο ΓΕΛ Περιστερίου και τα συνεργαζόμενα με το Δίκτυο σχολεία ήταν τα ΕΠΑΛ Πετρούπολης, 7ο ΓΕΛ Περιστερίου, 39ο ΓΕΛ Αθηνών και το ΓΕΛ Λαυρίου.

### 1.3.2. Οι καθηγητές και οι μαθητές του Δικτύου

Οι καθηγητές των σχολείων που απαρτίζουν το δίκτυο ή συνεργάζονταν στην κύρια φάση της παρούσας έρευνας είναι συνολικά τριάντα ένας. Είναι από πολλές διαφορετικές ειδικότητες, προσφέροντας έτσι ποικιλομορφία και διεπιστημονικότητα, ενώ αλληλοσυμπληρώνονται σε γνώσεις, δεξιότητες,

τρόπους χειρισμού καταστάσεων και διεκπεραίωσης εργασιών.

Οι μαθητές του δικτύου προέρχονται από όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

### 1.3.3. Μορφή - Τρόπος Λειτουργίας του Δικτύου «Ατίθασα Πινέλα»

Το σχολικό δίκτυο «Ατίθασα Πινέλα» δε λειτουργεί αποκλειστικά εξ' αποστάσεως, αλλά είναι ένα δρών δίκτυο που έχει ενσωματώσει βιωματικές δράσεις και εργαστήρια (κυρίως καλλιτεχνικής και περιβαλλοντικής φύσεως). Τα μέλη του δικτύου (μαθητές και εκπαιδευτικοί) συναντώνται συχνά δια ζώσης για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, να μεταδώσουν εμπειρίες, να εκπονήσουν και να υλοποιήσουν από κοινού εργασίες, παρεμβάσεις ή δράσεις στο σχολικό ή το ευρύτερο περιβάλλον. Συνεργάζεται με επαγγελματίες και φορείς και οργανώνει εργαστήρια δημιουργίας κατασκευών, μαθητικά φεστιβάλ, μουσικά και θεατρικά δρώμενα, δημοσιογραφικές δράσεις, έρευνες πεδίου κ.α.

## 1.4. Η διοργανωθείσα δράση

Το σχολικό έτος 2007-2008 το Δίκτυο επισκέφτηκε την Ανδρίτσαινα στα πλαίσια ενός οδοιπορικού στα καμένα εδάφη της Ηλείας μετά τις φωτιές του Αυγούστου του 2007. Στόχος ήταν αφενός μεν η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μελών του, αφετέρου δε η έστω και μικρή οικονομική ενίσχυση του τόπου. Σημαντικότερη, όμως, ήταν η ψυχολογική στήριξη που προσφέρθηκε στους μαθητές της περιοχής, από τους μαθητές των άλλων σχολείων του δικτύου. Το σχολείο της Ανδρίτσαινας μετετρέπη για ένα σαββατοκύριακο σε πολυεργαστήριο, το χωριό και η γύρω περιοχή σε τόπο μελέτης και δράσης, ενώ οργανώθηκαν και συμβολικές δένδροφυτεύσεις. Οι εμπειρίες και οι εντυπώσεις ήταν ιδιαίτερα έντονες και από τις δύο πλευρές. Έτσι, κοινή και ομόφωνη απόφαση όλων ήταν και την επόμενη χρονιά, το δίκτυο να δραστηριοποιηθεί πάλι - εκτός των άλλων περιοχών - στην Ανδρίτσαινα.

### 1.4.1. Επιλογή της δράσης: το κυνήγι του θησαυρού

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετές φορές συναντάμε τη χρήση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου και εργαλείου μάθησης.

Το παιχνίδι αποτελεί ανάγκη, ψυχοσωματική ορμή του οργανισμού που παίζει σημαντικό ρόλο στη σωματική, την ψυχοπνευματική και την κοινωνική ανάπτυξη και ενηλικίωση του ατόμου. Απορροφά έντονα τον παίκτη, ενώ δε συνδέεται με υλική ανταμοιβή. Συμβάλλει κατά συνέπεια στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στη μάθηση (Χατζημηγάς, 2009).

Αποφασίσαμε, λοιπόν, να χρησιμοποιήσουμε ένα παιχνίδι ανταγωνιστικό και να εμπλέξουμε σε αυτό μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς οι παίκτες κάνουν

αξιοσημειώτες προσπάθειες να μάθουν όταν η πρόκληση είναι σε καθεστώς ανταγωνισμού (Fengfen, 2008).

Σχεδιάσαμε μια παραλλαγή του παιχνιδιού που είναι γνωστό σε μικρούς και μεγάλους με τον τίτλο «Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού» που προσφερόταν για να εντάξει μαθητές και εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης, ενώ ταυτόχρονα θα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό γι' αυτούς. Όπως έχει δείξει η έρευνα, μεμονωμένοι παίκτες που παίζουν το παιχνίδι έχουν συναισθήματα που ποικίλλουν ευρέως. Το παιχνίδι προκαλεί ένταση, ιδιαίτερη προσήλωση και διατηρεί υψηλά επίπεδα εμπλοκής στον παίκτη. Όσο περισσότερο εμπλέκεται συναισθηματικά ο παίκτης, τόσο περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον του και τόσο πιο εύκολα μαθαίνει (McQuiggan κ.ά., 2006).

Ακόμη, είναι ένα από τα κατ' εξοχήν παιχνίδια που ενδείκνυται για έρευνα πεδίου και ο χώρος της Ανδρίτσαινας προσφέρεται για κάτι τέτοιο.

#### 1.4.1. Το πεδίο

Το παιχνίδι έλαβε χώρα μέσα στην Ανδρίτσαινα και στο Καστανόδασος της Αμπελιώνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν πληροφορίες στην ιστορική βιβλιοθήκη της Ανδρίτσαινας, στο σχολείο (που είναι το 5<sup>ο</sup> παλαιότερο του κράτους), στο Λαογραφικό Μουσείο, στο Μουσείο Εφημερίδας, στην παλιά και τη νέα εκκλησία, στο καφενείο, στην κεντρική βρύση, σε πετρόχιστα σπίτια, το Κέντρο Υγείας, το Πανωχώρι και στον χώρο που οι παλαιότερη χρησιμοποιούσαν για τις αθλοπαιδιές τους.

Έτσι, το ίδιο το προς έρευνα πεδίο, εκτός από γνώση που θα προσέφερε όταν οι μαθητές απαντούσαν σε κάποια ερώτηση, αποτελούσε αντικείμενο προς έρευνα και εξαιρετική αφορμή για τη μελέτη της ιστορίας του τόπου και της κοινωνικής και οικονομικής ζωής των κατοίκων, τις δραστηριότητές τους κ.α.

#### 1.4.2. Προγενέστερες έρευνες

Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού αν και ιδιαίτερα δημοφιλές παιχνίδι, στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται κυρίως σε έρευνες που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία συγκεκριμένων - μεμονωμένων γνωστικών αντικειμένων.

Έτσι, έχει χρησιμοποιηθεί για την εξάσκηση σε μαθηματικές δεξιότητες (κυρίως για την εκμάθηση των συντεταγμένων) και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Είναι το γνωστό «geocaching» που παίζεται κυρίως μέσω Η/Υ, χρησιμοποιεί GPS ή πυξίδες, απαντάται σε πολλές παραλλαγές και συμμετέχουν σε αυτό πολλοί άνθρωποι από πάρα πολλές χώρες και διαφορετικές ηλικίες (Lynn, 2004). Έχει αυξημένο επίπεδο ενθουσιασμού, διάθεσης για εμπλοκή στο παιχνίδι και αναπτύσσει τη διάθεση για κοινωνική συμμετοχή (Bragg, Pullen και Skinner, 2010), πράγμα που ήταν ζητούμενο και για το δικό μας παιχνίδι.

Ακόμη, το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού έχει χρησιμοποιηθεί για την εξερεύνηση μουσείων και μουσειακών χώρων, καθώς ο φυσικός χώρος των μουσείων στον οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή δραστηριότητα μεσολαβεί ανάμεσα στο προσωπικό και στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι μαθητές με τη

χρήση ψηφιακών συσκευών συλλέγουν πληροφορίες από αντικείμενα που παραδοσιακά προσφέρουν λίγες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Papadimitriou et al., 2006).

Τέλος, το «κυνήγι» έχει χρησιμοποιηθεί και για βιβλιοθήκες, με σημαντικά αποτελέσματα ως προς την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, συγκρινόμενα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται με τον κλασικό τρόπο (Markus και Beck, 2003).

Μέσω αυτού του παιχνιδιού, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο, οι μαθητές ενθουσιάζονται με την αχανή ποσότητα της γνώσης που τους περιβάλλει και της οποίας την ύπαρξη δε μπορούσαν νωρίτερα να υποθέσουν (Langley, 2007).

#### 1.4.3. Οι δικές μας διαφοροποιήσεις

Στις περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, το παιχνίδι παίζεται από μεμονωμένους παίκτες, ενώ στη δική μας εκδοχή απαιτείται η δημιουργία ομάδων και η συνεργατική μάθηση. Σχεδόν σε όλες τις εφαρμογές και παραλλαγές του παιχνιδιού απαιτείται η χρήση Η/ Υ ή άλλων ψηφιακών ή ηλεκτρονικών μέσων. Εδώ, κάτι τέτοιο δεν είναι προαπαιτούμενο, χωρίς όμως να αποκλείεται και η χρήση τους.

Στις παραπάνω περιπτώσεις συμμετέχουν άτομα από το ίδιο σχολείο ή την ίδια σχολή φοίτησης, ενώ εδώ συμμετέχουν μαθητές από διαφορετικά σχολεία. Αντί να αυξάνει τη γνώση σε ένα μόνο γνωστικό πεδίο, χρησιμοποιώντας την αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, αγγίζει πολλά πεδία του σχολικού προγράμματος και, ταυτόχρονα, συνειδητά ενισχύει άλλες δεξιότητες απαιτούμενες από έναν σύγχρονο πολίτη. Στη διαδικασία εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, φορείς αλλά και απλοί πολίτες, παράγοντας που επιφέρει συμπληρωματικότητα στη γνώση. Η επιτυχής ολοκλήρωση του παιχνιδιού δεν είναι εξαρτώμενη από το χρόνο που απαιτείται, ούτε από την ποσότητα των σωστά απαντημένων ερωτήσεων, αλλά από την απόκτηση δεξιοτήτων και την ποιότητα των γνώσεων που αποκτώνται.

Αντί να είναι στατικό (με την έννοια ότι ο μαθητής κάθεται μπροστά σε μια οθόνη) ή να διεξάγεται σε ένα μόνο μέρος (όπως π.χ. Μουσείο, Βιβλιοθήκη κ.ά.), λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά μέρη (καφενεία, σπίτια, σχολείο, εκκλησίες κ.λπ.), συνέπεια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί θεατές, αλλά παίζουν το ρόλο του «διευκολυντή», και, ταυτόχρονα, συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι.

Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού δεν είναι η μόνη και κύρια δραστηριότητα που πραγματοποιείται από τους μαθητές, αλλά πλαισιώνεται και από άλλες δράσεις που έχουν ως στόχο να ευαισθητοποιήσουν μαθητές και καθηγητές πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα, να τους φέρουν πιο κοντά, να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι προσέγγισης της γνώσης, αλλά οι παίκτες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Δεν έχουν τον περιορισμό χρησιμοποίησης συγκεκριμένων μόνο εργαλείων, αλλά καλούνται να αξιοποιήσουν οτιδήποτε η ομάδα θεωρεί σκόπιμο ή απαραίτητο,

πράγμα που οδηγεί σε χρήση πληθώρας εργαλείων ακόμα και μέσα στην ίδια ομάδα.

Τέλος, η γνώση δεν είναι μόνο αυτή που αποκτάται με την εύρεση μιας συγκεκριμένης απάντησης, αλλά αποτελεί προϊόν διάλογου, όχι μόνο μέσα στην ομάδα, αλλά και στην ολομέλεια.

#### 1.4.4. Βασικές αρχές κατά το σχεδιασμό της δράσης

Καθώς υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες μάθησης, διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της γνώσης και διαφορετικός τρόπος με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και συνδέει τις πληροφορίες μεταξύ τους για να οικοδομήσει τη νέα γνώση, κατά το σχεδιασμό της δράσης χρησιμοποιήθηκε ένα κράμα των προαναφερθέντων με την παραδοχή ότι η αλήθεια βρίσκεται στο συγκερασμό των επιμέρους θεωριών και μεθόδων καθώς, η μία συμπληρώνει ή τέμνεται με την άλλη.

Ως εκ τούτου, οι βασικές αρχές που διέπουν το σχεδιασμό της συγκεκριμένης δράσης είναι αυτές που παρουσιάζονται παρακάτω.

**Διαθεματικότητα:** Η διαθεματικότητα οδηγεί σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης με πολλαπλά οφέλη για το μαθητή που συνδέονται όχι μόνο με την ποιότητα της γνώσης, αλλά και με τον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο και οργανώνει τη σκέψη του. Του επιτρέπει να συγκροτήσει τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του σε ένα ενιαίο σύνολο και να μελετήσει ολιστικά – σφαιρικά τα θέματα της επιστήμης αλλά της ζωής. Άλλωστε, ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, αποσπασματικός και κατακερματισμένος καθώς είναι, δημιουργεί στεγανά και μειώνει την αλληλεπίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2011).

**Ομαδοσυνεργατικότητα:** Παιδαγωγικές μέθοδοι που στηρίζονται στον παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό Και την ομαδοσυνεργατικότητα είναι γνωστό ότι έχουν εφαρμοστεί από τα κλασικά ακόμη χρόνια (Σωκράτης – μαιευτική, Πλάτωνος Πολιτεία και πολιτικά, διάλογοι) Στη δεύτερη Σοφιστική Γραμματεία συναντάμε τον Λιβάνιο να προετοιμάζει τους ρήτορες οργανώνοντάς τους σε ομάδες και αναθέτοντάς τους κοινό έργο, ώστε η γνώση να αποτελέσει προϊόν διαλογικής συζήτησης (Λέσκυ, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η συζήτηση των κοινών εννοιών μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα επιφέρει γνωστική ασυμφωνία, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει τον κάθε μαθητή να αναδιαρθρώσει τις δικές του τελικές έννοιες (Fung, 2007).

**Βιωματική - ενεργός μάθηση:** Σχολεία, όπως αυτά της Μοντεσοριανής Αγωγής ή το Σάμερχιλ λειτουργούν με τη βασική παραδοχή ότι ο μαθητής αναπτύσσεται ολοκληρωμένα όταν η γνώση έχει ουσία γι' αυτόν και προέρχεται από βιώματα και την εμπειρία.

**Απόκτηση μεταγνώσης:** Η μεταγνώση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: α) τη μεταγνωστική γνώση που είναι βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ουσιαστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης που αφορά στην εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, τη σχέση του με το έργο που καλείται να

εκτελέσει και τις στρατηγικές που έχει στη διάθεσή του και β) τη ρύθμιση της γνώσης που αφορά στο σχεδιασμό των ενεργειών για την επίτευξη του στόχου, τη διαρκή παρακολούθηση και αυτοαξιολόγηση της πορείας του και την ανατροφοδότηση (Χατζηπαντελή και Διγγελίδης, 2012).

**Έρευνα πεδίου:** Η γνώση δεν αναζητείται μέσα από τη βιβλιογραφία ή το διαδίκτυο, αλλά στην πηγή της μέσα από βιωματικές δράσεις. Το ίδιο το πεδίο προσφέρεται για παρακίνηση του μαθητή προς αναζήτηση νέας γνώσης, δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

**Εποικοδομητισμός:** Ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης, αλλά ο τελικός υπεύθυνος για τη δική του μάθηση, η οποία προϋποθέτει την οικοδόμηση νοήματος με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο (Νταλούκας, 2009).

**Η ύπαρξη κατάλληλων κανόνων και σκοπών:** Καθώς οι σκοποί και οι κανόνες ενός παιχνιδιού καθορίζουν την προσοχή, την παρακίνηση και τις προσπάθειες των παικτών, ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού θα πρέπει να έχει συγκεκριμένους σκοπούς και κανόνες που δίνουν έμφαση στις επιθυμητές διαδικασίες μάθησης (Fengfeng, 2008).

**Απόκτηση δεξιοτήτων – ανάπτυξη στρατηγικών:** οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας είναι αυτές που διαχωρίζουν τους μαθητές που είναι προετοιμασμένοι για μια ζωή και ένα εργασιακό περιβάλλον αυξανόμενης πολυπλοκότητας από αυτούς που δεν είναι. Σύμφωνα με το *Partnership for 21<sup>st</sup> Century skills* (βλ. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/60>), τέτοιες δεξιότητες είναι η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλήματος, επικοινωνίας και συνεργασίας. Εκτός από τις παραπάνω ικανότητες ως δεξιότητες ζωής και καριέρας είναι η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, η ευελιξία, η τοποθέτηση στόχων, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η ικανότητα εργασίας χωρίς καθοδήγηση, και η αυτοδιεύθυνση (κυρίως το να αντιμετωπίζουμε τη μάθηση σα μια αέναη διαδικασία και να βλέπουμε τις προηγούμενες εμπειρίες μας με κριτικό μάτι και να τις χρησιμοποιούμε για τη μελλοντική μας πρόοδο (βλ. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/266>).

**Ποικιλομορφία:** καθώς οι προτιμήσεις των αγοριών ως προς το είδος και το περιεχόμενο των παιχνιδιών που παίζουν, διαφέρουν από αυτές των κοριτσιών (Κουρουμάνος και Νικολοπούλου 2010), η δράση θα πρέπει να έχει περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές μορφές (στρατηγική, ρόλοι κ.λπ.).

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός μας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός μεθοδολογικού εργαλείου που, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές:

- θα ενέπλεκε τους μαθητές σε διαδικασίες συνεργασίας και ενεργούς μάθησης,
- θα τους βοηθούσε να αναπτύξουν ή να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες,
- θα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό τόσο για τους διδάσκοντες, όσο και για τους μαθητές,

- θα ήταν κατάλληλο να εφαρμοστεί σε παιδιά διαφορετικών σχολείων, ηλικιών και περιοχών,
- θα προσέφερε συμπληρωματική γνώση στην αποκτηθείσα εντός των ορίων της σχολικής πραγματικότητας,
- θα ήταν συνδεδεμένο με μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών,
- θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες του δικτύου μας και θα μπορούσε εύκολα να τροποποιηθεί ώστε να προσαρμοστεί σε διαφορετικό περιβάλλον.

Επιπλέον, μας ενδιέφερε ιδιαίτερα να μελετήσουμε την αποτελεσματικότητα του εργαλείου αυτού και την καταλληλότητά του για μελλοντική χρήση.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ακολουθήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες:

- Καθορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι.
- Έγινε ο αναλυτικός σχεδιασμός του παιχνιδιού.
- Προσδιορίστηκαν οι δράσεις που έπρεπε να προηγηθούν (παιχνίδια γνωριμίας, ομαδικές κατασκευές κ.α.).
- Καθορίστηκαν οι φορείς και τα άτομα που θα έπρεπε να εμπλακούν.
- Ακολούθησε επικοινωνία μαζί τους ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχημένη συνεισφορά τους στη δράση μας.
- Συντάχθηκαν τα ερωτηματολόγια που θα χρησιμοποιούσαμε και καταγράφηκαν οι ερωτήσεις των συνεντευξέων.
- Βρέθηκαν όλα τα μέσα που θα μας βοηθούσαν στο σκοπό μας. Φροντίσαμε να προμηθευτούμε τον εξοπλισμό που θα μας επέτρεπε να καταγράψουμε τα τεκταινόμενα (φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερες κ.α.).

Η έρευνά μας περιελάμβανε δεύτερη φάση κατά την οποία θα εξετάζαμε αν η αποκτηθείσα γνώση ήταν καλά εγκατεστημένη.

#### 3.1. Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες ανομοιογενούς σύνθεσης. Για κάθε ομάδα ορίστηκε ένας οδηγός που ήταν είτε μέλος της τοπικής κοινωνίας είτε μαθητής της Ανδρίτσαινας είτε καθηγητής που γνώριζε πολύ καλά τους κανόνες του παιχνιδιού (και ήταν υπεύθυνος για την εφαρμογή τους) και τα μέρη τα οποία οι ομάδες θα επισκέπτονταν. Κανένας από αυτούς δε γνώριζε από πριν τα ερωτήματα που θα έπρεπε να απαντηθούν.

Σε κάθε οδηγό δόθηκε ένα χαρτί με ποιήματα γνωστού έλληνα ποιητή που το καθένα παρέπεμπε σε κάποιον «σταθμό», σημείο, κτίριο, τοποθεσία ή άνθρωπο που θα έπρεπε η ομάδα να επισκεφθεί. Στον αντίστοιχο σταθμό υπήρχε άτομο που έδινε στην ομάδα το ερώτημα το οποίο έπρεπε να απαντηθεί και παρείχε κάθε δυνατή πληροφορία ή διευκόλυνση σε οποιοδήποτε επιπλέον ερώτημα της ομάδας.

Τα ερωτήματα ήταν σχεδιασμένα ώστε να άπτονται ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (φιλολογία, οικιακή οικονομία, κοινωνιολογία, ιστορία, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, περιβαλλοντική εκπαίδευση, θρησκευτικά, φυσική αγωγή).

Κάθε ομάδα ξεκίνησε από διαφορετικό σταθμό, το πλήθος των οποίων ήταν μεγαλύτερο από τον αριθμό των ομάδων. Οι ομάδες δεν επισκέφθηκαν όλους τους σταθμούς, αλλά μόνον εκείνους στους οποίους τους παρέπεμπε τα ποιήματα που είχε ο οδηγός. Υποχρεωτικά, όμως, όλες πέρασαν από τρεις συγκεκριμένους σταθμούς που κρίθηκαν από τους σχεδιαστές του παιχνιδιού ως αυξημένης βαρύτητας, λόγω της ιδιαίτερης ιστορικής τους σημασίας. Οι σταθμοί αυτοί ήταν η Βιβλιοθήκη της Ανδρίτσαινας, το Σχολείο και το Λαογραφικό μουσείο.

Στο τέλος, οι ομάδες παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια.

#### 3.1.1. Κανόνες – οδηγίες του παιχνιδιού

Οι ομάδες θα βαθμολογούνταν όχι μόνο για το χρόνο άφιξης στο σημείο του τερματισμού με συμπληρωμένες τις απαντήσεις, αλλά και για την επιτυχή συνεργασία τους μέσα στις ομάδες, την επιστημονική τεκμηρίωση των απαντήσεων, την πλαισίωση των απαντήσεων με γνώσεις από άλλες επιστήμες, την ικανότητα όλων των μελών να στηρίζουν την άποψη της ομάδας και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Επίσης, γνώριζαν ότι θα έπρεπε να είναι ικανοί να απαντήσουν και σε άλλες ερωτήσεις των οποίων το περιεχόμενο δε γνώριζαν εκ των προτέρων, αλλά είχαν να κάνουν με την παρατηρητικότητα τους σε κάθε σταθμό. Έπρεπε, δηλαδή, να παρατηρούν σχήματα, χρώματα, οσμές, υφή κ.λπ..

Ως εκ τούτου, τους δινόταν υποχρεωτικός χρόνος παραμονής στους σταθμούς και χρόνος πριν από τον τερματισμό για να ανταλλάξουν και να καταγράψουν απόψεις, εμπειρίες και επιχειρήματα και να προετοιμαστούν για την επιτυχή παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους στις υπόλοιπες ομάδες. Αν ήθελαν να κερδίσουν χρόνο, θα έπρεπε να κινηθούν ταχύτατα ενδιάμεσα στους σταθμούς.

Έχει παρατηρηθεί ότι, όταν οι παίκτες, πάνω στην επιθυμία τους να κερδίσουν δε δίνουν χρόνο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, τότε δεν προλαβαίνουν να κάνουν συνειρμούς και, έτσι, η αποκτηθείσα γνώση δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ικανότητες επίλυσης προβλήματος (Fengfeng, 2008). Αυτό θελήσαμε να το αποφύγουμε και γι' αυτό το λόγο επιβλήθηκε ο κανόνας του χρόνου. Κάθε μέλος της ομάδας θα έπρεπε να είναι σε θέση να παρουσιάσει, να εξηγήσει ή να τεκμηριώσει τη δουλειά της ομάδας. Ο Συντονιστής του παιχνιδιού θα έδινε το λόγο σε όλα τα μέλη της ομάδας με όποια σειρά ήθελε ο ίδιος.

Τέλος, δεν υπήρχε περιορισμός ως προς τα μέσα και τις πηγές που θα χρησιμοποιούσαν για συλλογή, καταγραφή, λήψη πληροφοριών.

#### 3.1.2. Ο κρυμμένος θησαυρός

Ο κρυμμένος θησαυρός, όπως ανακάλυπταν τελικά οι ομάδες στο τελευταίο ερώτημα που τους τέθηκε, είναι η γνώση, οι πληροφορίες που μας περιβάλλουν, είναι κρυμμένες γύρω μας και δεν τις βλέπουμε αν δεν τις αναζητήσουμε.

### 3.1.3. Το βραβείο

Καθώς οι ψυχολογικές μελέτες έχουν αποδείξει την αξία της γραπτής ή λεκτικής ενίσχυσης ή του επαίνου ως σημαντικό υποκινητικό παράγοντα μάθησης (Marcus και Beck, 2003), σε κάθε ομάδα απονεμήθηκε βραβείο, αφού όλες είχαν βρει τον θησαυρό. Όμως, τα βραβεία δεν ήταν ίδια. Υπήρχαν βραβεία ενδιαφέρουσας παρουσίας, καλύτερης τεκμηρίωσης, άριστης συνεργασίας, μεγαλύτερης παρατηρητικότητας κ.α.

### 3.1.4. Παραδείγματα από τους σταθμούς

Οι στίχοι που οδηγούσαν στο σταθμό «Βιβλιοθήκη της Ανδρίτσαινας» ήταν οι ακόλουθοι:

*Διαβάζω μέσα στο νερό  
Το άλφα, το βήτα και το ρω  
Τα δυο γυνά σου πόδια  
Τους κήπους με τα ρόδια (Ο.Ελύτης)*

Το ερώτημα που κλήθηκαν οι ομάδες να απαντήσουν, όταν έφτασαν εκεί, ήταν το εξής: «Να βρεθεί ο συγγραφέας του βιβλίου “Ανεμοδαρμένα Ύψη”. Με ποιο ψευδώνυμο το εξέδωσε και πότε; Γιατί χρησιμοποίησε ψευδώνυμο;»

Οι παίκτες εντόπισαν γρήγορα το βιβλίο με τη βοήθεια της υπεύθυνης της βιβλιοθήκης που τους έδειξε πώς ψάχνουμε για συγκεκριμένο βιβλίο. Είδαν ότι η συγγραφέας ήταν η Έμιλι Μπροντέ. Ζήτησαν και πήραν άδεια να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ για να ψάξουν στο διαδίκτυο το ψευδώνυμο που η Έμιλι χρησιμοποίησε (Ελιν Μπέλ). Τη χρονολογία πρώτης έκδοσης (1847) τη βρήκαν μέσα στα στοιχεία που παρατίθεντο μέσα στο βιβλίο. Άρχισαν να κάνουν εικασίες για το λόγο χρησιμοποίησης ψευδωνύμου. Κατέφυγαν και πάλι στο διαδίκτυο, επικοινωνήσαν με συγγενικά και φιλικά πρόσωπα και τους ρώτησαν. Μέσα από αυτήν την αναζήτηση προέκυψαν και άλλες ενδιαφέρουσες γνώσεις, διαφορετικές για κάθε ομάδα.

Λόγω του υποχρεωτικού ελάχιστου χρόνου παραμονής είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και άλλα πράγματα, όπως τη μυρωδιά και το χρώμα των παλιών βιβλίων, αλλά και να αποκομίσουν πληροφορίες για την ίδια τη Βιβλιοθήκη και την ιστορική της σημασία.

Αντίστοιχα, οι στίχοι που οδηγούσαν στο σταθμό «Σχολείο» και με αφορμή τις προτομές που βρίσκονται στην είσοδό του ήταν:

*Κάθεται χάμω  
τρώει το χόμα  
έφτιαξε μέσα του  
με χόμα και σάλιο  
το άγαμά του (Ο.Ελύτης)*

Το προς απάντηση ερώτημα ήταν:

«Από το μητρώο των μαθητών του 1889, να βρείτε το συνολικό αριθμό των μαθητών και να εκτιμήσετε το ποσοστό των κοριτσιών επί του συνόλου».

Οι συμμετέχοντες εντυπωσιάστηκαν από την παλαιότητα του σχολείου, είδαν το σύστημα καταγραφής των μαθητών στα βιβλία, παρατήρησαν τα καλλιγραφικά γράμματα με τα οποία ήταν

καταχωρημένα τα ονόματα, είδαν τις καταχωρήσεις για την οικονομική συνδρομή των μαθητών και την απαλλαγή των οικονομικά ασθενέστερων, συνειδητοποίησαν ότι υπάρχουν αρχεία που διατηρούνται ες αεί. Όσον αφορά το ερώτημα, τους δόθηκε η οδηγία για το πώς βρίσκουμε και συγκρίνουμε ποσοστά, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την απουσία κοριτσιών από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του σχολείου, αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες για το πότε εισήχθη για πρώτη φορά γυναίκα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έψαξαν να βρουν τι συμβαίνει στον υπόλοιπο κόσμο και εισήχθησαν σε μαθηματικές έννοιες, όπως «δείγμα», «αξιοπιστία δείγματος», «επιλογή δείγματος», «πληθυσμός».

Ερωτήσεις από τις μη αναμενόμενες κατά το κλείσιμο του παιχνιδιού ήταν: «Πώς είναι τα παλιά και πώς τα νέα ράφια της βιβλιοθήκης; Γιατί;», «Τι χρώμα έχουν τα παλιά βιβλία και πώς μυρίζουν; Γιατί;».

### 3.1.5. Οι παίκτες και οι ομάδες

Στη δραστηριότητα συμμετείχαν 8 σχολεία με 61 μαθητές και τους συνοδούς καθηγητές τους. Μαθητές και καθηγητές χωρίστηκαν σε ομάδες ανομοιογενούς σύνθεσης όσον αφορά τον τόπο, τον τύπο και τα σχολεία προέλευσης, τις ηλικίες και τα ενδιαφέροντα.

Αν και αρκετοί ερευνητές (Κοντογούρη, 2001) τάσσονται υπέρ της σχεδόν ομοιογενούς σύνθεσης των ομάδων - ώστε η γνωστική απόσταση να μην είναι πολύ μεγάλη (για να υπάρχει παρόμοιος κώδικας επικοινωνίας) αλλά ούτε και πολύ μικρή (για να εξασφαλισθεί ποικιλία απόψεων) - υπάρχουν και άλλοι που τάσσονται υπέρ της ανομοιογενούς. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως, αυτές οι συζητήσεις γίνονται για τις ομάδες που εργάζονται μέσα σε μία σχολική τάξη ή πάνω σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Εμείς επιλέξαμε τις ανομοιογενείς ομάδες, διότι ένα βασικό στοιχείο του δικτύου είναι το ότι φέρνει σε επαφή ομάδες με εμφανή τη διαφορετικότητα. Άλλωστε, τα προς διαπραγμάτευση θέματα αγγίζουν πολλά διαφορετικά γνωστικά πεδία και συνεπώς αναφέρονται σε άτομα διαφορετικών κλίσεων και ενδιαφερόντων.

Σε κάθε ομάδα λήφθηκε μέριμνα ώστε να υπάρχουν άτομα και των δύο φύλων, καθόσον, συνήθως, οι εκπρόσωποι των φύλων σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο (ζητούμενο στον δικό μας σχεδιασμό) και τίθενται ζητήματα καλύτερης επίδοσης όταν ό μαθητής πλαισιώνεται από άτομα του αντίθετου φύλου (Κοντογούρη, 2001).

Επειδή το προτεινόμενο ιδανικό μέγεθος των ομάδων είναι τα τέσσερα άτομα - λόγω της πολυπλοκότητας των σχέσεων μέσα στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 1995), οι δικές μας ομάδες αποτελούνταν από 4 ή (για λόγους πρακτικούς) από 5 άτομα.

### 3.1.6. Τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

Οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε μέσο ήθελαν προκειμένου να συλλέξουν, να οργανώσουν και να καταγράψουν πληροφορίες. Χρησιμοποίησαν στυλό, μπλοκάκι, κινητό τηλέφωνο, φωτογραφική μηχανή και βιντεοκάμερα. Αν και η χρήση των ψηφιακών και ηλεκτρονικών συσκευών δεν είναι

ακόμη αρκετά διαδεδομένη για χρήση στην εκπαίδευση, αυτές δημιουργούν εξαιρετικές ευκαιρίες μάθησης (Herrington και Herrington, 2007), καθώς παίζουν το ρόλο του μεσολαβητή. Καθώς βοηθούν τους μαθητές να παρατηρήσουν, να καταγράψουν και να συλλέξουν πληροφορίες, τους βάζουν σε διαδικασίες ανακάλυψης και τεκμηρίωσης. Τέλος, η φορητότητά τους διευκολύνει καθώς κατασκευάζουν έννοιες μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες (Wyeth et al., 2008).

### 3.1.7. Ο ρόλος των τοπικών φορέων και των κατοίκων

Στη δράση συμμετείχαν και τοπικοί φορείς, όπως ο Εξωραϊστικός Σύλλογος Γυναικών της Ανδρίτσαινας, το Κέντρο Υγείας, Το Λαογραφικό Μουσείο, η Βιβλιοθήκη, το (υπό κατασκευή) Μουσείο Εφημερίδας και κάτοικοι όπως ο πρώην Αντιδήμαρχος εκπαίδευσης, οι κύριοι που είχαν την ταβέρνα και το καφενείο της κεντρικής πλατείας, ο ηλικιωμένος ιερέας, η ιδιοκτήτρια πετρόκτιστου σπιτιού, η γιαγιά στο Πανωχώρι. Κάθε ένας από αυτούς είχε συμφωνήσει με μεγάλη προθυμία να βοηθήσει στη διεξαγωγή της δράσης και μάλιστα οι προτάσεις τους βελτίωσαν τον αρχικό σχεδιασμό.

Γνώριζαν τους κανόνες του παιχνιδιού, ξενάγησαν τους μαθητές στους χώρους, τους παρακίνησαν να αναζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες και ακολουθώντας τις οδηγίες, έδωσαν όσες διευκρινήσεις τους ζητήθηκαν. Είχαν την οδηγία να μην απαντήσουν απ' ευθείας σε κανένα από τα κυρίως ερωτήματα που δόθηκαν στις ομάδες, αλλά να βοηθούν τους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν μόνοι τους την απάντηση. Έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό και δημιούργησαν θετικότερες εντυπώσεις στους συμμετέχοντες.

## 3.2. Η έρευνα

Η έρευνα είχε δύο στάδια:

Στο πρώτο στάδιο ελέγχθηκε η απόκτηση των συγκεκριμένων επιθυμητών και προαποφασισμένων δεξιοτήτων στις οποίες θα έπρεπε οι μαθητές να ασκηθούν. Ακόμη, ελέγχθηκαν τα προκληθέντα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συναισθήματα και ο βαθμός εμπλοκής των παικτών.

Στο δεύτερο στάδιο, το οποίο ολοκληρώθηκε δύο σχεδόν χρόνια αργότερα, μελετήθηκε η ικανότητα ανάκλησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν από το παιχνίδι και συγκρίθηκε με τις γνώσεις που αποκτώνται από τις συνήθεις σχολικές διαδικασίες.

### 3.2.1. Το δείγμα

Στην πρώτη φάση της έρευνας, το δείγμα για τα ερωτηματολόγια ήταν οι 21 από τους 61 μαθητές που συμμετείχαν στο παιχνίδι, το δείγμα για τις συνεντεύξεις αποτελείτο από 60 μαθητές και 10 καθηγητές, ενώ οι στάσεις, οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα όλων των συμμετεχόντων που καταγράφησαν σε βίντεο, έγιναν αντικείμενο παρατήρησης.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας (που έγινε δύο σχεδόν χρόνια αργότερα) το δείγμα αποτελείτο από 17 από τους μαθητές που συμμετείχαν στο παιχνίδι και τα σχολεία τους ήταν ακόμη στο δίκτυο ενώ δεν είχαν οι ίδιοι αποφοιτήσει από αυτά.

### 3.2.2 Τα εργαλεία έρευνας και ανάλυσης

Τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση ήταν τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη και η μέθοδος της παρατήρησης, ενώ στη δεύτερη φάση τα ερωτηματολόγια. Για τη στατιστική τους επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε κυρίως το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 και επικουρικά το EXCEL και το ATLAS.TI

### 3.2.3 Τα ερωτηματολόγια

Στα ερωτηματολόγια της Α' φάσης ζητήθηκε από τους μαθητές που αποτελούσαν το δείγμα να βαθμολογήσουν από το ένα μέχρι το δέκα τον βαθμό κατά τον οποίο:

- αυξήθηκε η παρατηρητικότητά τους,
- χρησιμοποίησαν όλες τις αισθήσεις τους για την απόκτηση γνώσης,
- το παιχνίδι τους παρακίνησε το ενδιαφέρον,
- ενεπλάκησαν στο παιχνίδι,
- ένιωσαν δημιουργική – παραγωγική ένταση,
- προσέφεραν βοήθεια στους συμπαίκτες τους,
- έλαβαν βοήθεια από τους συμπαίκτες τους,
- ασκήθηκαν σε κανόνες συνεργασίας,
- ένιωθαν άνετα με τους συμπαίκτες τους στην αρχή,
- ένιωθαν άνετα με τους συμπαίκτες τους στο τέλος του παιχνιδιού,
- ανακάλυψαν καινούργιους τρόπους να μαθαίνουν,
- παρακινήθηκε το ενδιαφέρον τους για νέα γνώση,
- χρειάστηκε να επιστρατεύσουν προηγούμενες γνώσεις,
- ασκήθηκαν στην τεκμηρίωση των απόψεών τους,
- τους χρειάστηκαν γνώσεις από διαφορετικά πεδία,
- θεωρούν ενδιαφέρουσες τις γνώσεις που απέκτησαν από τις απαντήσεις των ερωτήσεων,
- βρίσκουν χρήσιμες τις γνώσεις αυτές,
- θεωρούν χρήσιμες τις γνώσεις που προέκυψαν από τη διαδικασία (συνεργασία κ.λπ.),
- έγιναν ικανότεροι να επιχειρηματολογούν,
- βελτιώθηκε η ικανότητά τους να παρουσιάζουν,
- λαμβάνουν αποφάσεις πιο εύκολα,
- χρειάστηκε να επιστρατεύσουν την επινοητικότητά τους,
- το παιχνίδι τους άρεσε.

Το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι μαθητές της Β' φάσης έλεγχε τη δόμηση και την εγκατάσταση της γνώσης πάνω σε γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών. Συγκρίθηκε η γνώση που αποκτήθηκε από το παιχνίδι σε σχέση με αυτή που αποκτήθηκε στο σχολείο με τις κλασικές διαδικασίες. Ειδικότερα, περιελάμβανε ερωτήσεις από πέντε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με δύο υποερωτήματα η κάθε μία, το πρώτο εκ των οποίων αποτελούσε καθαρά σχολική γνώση και το δεύτερο γνώση από το παιχνίδι. Η δομή που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

Θρησκευτικά: 1α) Αναφέρατε τρεις θεομητορικές εορτές, 1β) Ποιες εικόνες βρίσκονται στο τέμπλο ενός



χριστιανικού ναού αριστερά και δεξιά από την Ωραία Πύλη;

Μαθηματικά: 1α) Να συγκρίνετε τα κλάσματα 20/60 και 23/63, 1β) Σε ένα σχολείο Α οι 30 από τους 80 μαθητές είναι κορίτσια και σε ένα σχολείο Β οι 33 από τους 83 μαθητές είναι κορίτσια. Σε ποιο σχολείο το ποσοστό των μαθητριών ως προς το σύνολο είναι μεγαλύτερο; Αιτιολογήστε.

Λογοτεχνία: 1α) Ποιος έγραψε το ποίημα «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» και ποια περίπου εποχή; 1β) Ποιος έγραψε το βιβλίο «Ανεμοδαρμένα Ύψη» και ποια περίπου εποχή;

Ιστορία: 1α) Πότε (περίπου) απελευθερώθηκε η Πελοπόννησος από τους τούρκους; 1β) Ποια περίπου εποχής είναι τα εκθέματα στο Λαογραφικό Μουσείο της Ανδρίτσαινας;

Φυσικές Επιστήμες: 1α) Τι γίνεται αν ενωθεί οξύ με βάση; 1β) Για ποιο λόγο κιτρινίζουν τα πολυκαιρισμένα χαρτιά;

Των ερωτημάτων αυτών ακολουθούσε μια άλλη άσχετη με τα προηγούμενα ερώτηση:

«Αν σας ζητούσαν να επιλέξετε μία μόνο από τις παρακάτω δράσεις για να εφαρμοστεί από το σχολείο σας ή το δίκτυο, στην οποία θα συμμετείχατε, ποια από τις παρακάτω θα επιλέγατε;» Οι δυνατές επιλογές ήταν οι εξής: α) Διαγωνισμοί (όπως ζωγραφικής, έκθεσης κ.α.), β) Πολιτιστικά / Περιβαλλοντικά Προγράμματα, γ) Σχολικοί αγώνες, δ) Θεατρικό ή καλλιτεχνικό εργαστήρι, ε) Κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, στ) Άλλο (προσδιορίστε).

### 3.2.4 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένης μορφής. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς σου φάνηκε η Ανδρίτσαινα;
- Τι έμαθες από αυτήν την επίσκεψη;
- Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;
- Τι σου άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες;
- Ποια είναι τα συναισθήματα που ένιωσες;
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από την εκδρομή γενικότερα;
- Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

### 3.2.5 Η παρατήρηση

Η παρατήρηση έγινε σε πρωτογενές στάδιο με την καταγραφή των σχολίων των οδηγών των ομάδων για τη λειτουργία της κάθε ομάδας και σε δευτερογενές με την ανάλυση των καταγεγραμμένων δεδομένων στην κάμερα.

## 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κατά τη στατιστική επεξεργασία του πρώτου ερωτηματολογίου διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ κάποιων μεταβλητών.

Κατά την ανάλυση με τον Συντελεστή Συσχέτισης (Σ.Σ.) Spearman ρ προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Παρατηρήθηκε (Πίνακας 1) ότι οι μαθητές όσο αυξάνεται η χρήση όλων των αισθήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αυξάνεται και παρατηρητικότητα τους (Σ.Σ. 0,752). Παράλληλα, οι μαθητές συσχετίζουν την εύρεση νέων τρόπων μάθησης με τη χρήση όλων των αισθήσεων (Σ.Σ. 0.812) και με την αύξηση της παρατηρητικότητάς τους (Σ.Σ. 0.835)

Συσχετίσεις με τον Συντελεστή Συσχέτισης (Σ.Σ.) Spearman ρ		αύξηση παρατηρητικότητας	χρήση όλων των αισθήσ.	βρήκα νέους τρόπους να μαθαίνω
Spearman's rho	Αύξηση παρατηρητικότητας	Σ.Σ. 1,000	,752**	,835**
		Sig.(2-t) .	,000	,000
		N 21	21	21
	χρήση όλων των αισθήσεων	Σ.Σ. ,752**	1,000	,812**
		Sig.(2-t) ,000	.	,000
		N 21	21	21
βρήκα νέους τρόπους να μαθαίνω	Σ.Σ. ,835**	,812**	1,000	
	Sig.(2-t) ,000	,000	.	
	N 21	21	21	

\*\* . Η συσχέτιση είναι σημαντική (Sig) με επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed).

Πίνακας 5. Συσχέτιση μεταξύ αύξησης παρατηρητικότητας, χρήσης όλων των αισθήσεων και εύρεσης νέων τρόπων να μαθαίνουν.

Ελαφρά θετική συσχέτιση (Σ.Σ. 0,526) βρέθηκε μεταξύ της βοήθειας που προσέφερε ο μαθητής στους συμπαίκτες του και της βελτίωσης της ικανότητά του να παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ομάδας στην ολομέλεια (Πίνακας 2). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και ως εξής: Οι μαθητές που θεωρούν ότι προσέφεραν μικρή βοήθεια στους συμπαίκτες τους, μάλλον δεν έχουν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Συσχετίσεις με τον Συντελεστή Συσχέτισης (Σ.Σ.) Spearman ρ		βοήθεια που προσέφερα	βελτιώθηκε η ικανότητά μου να παρουσιάζω
Spearman's rho	βοήθεια που προσέφερα	Σ.Σ. 1,000	,526*
		Sig. (2-t) .	,014
		N 21	21
	βελτιώθηκε η ικανότητά μου να παρουσιάζω	Σ.Σ. ,526*	1,000
		Sig. (2-t) ,014	.
		N 21	21

\*. Η συσχέτιση είναι σημαντική (Sig) με επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed).

Πίνακας 2. Συσχέτιση μεταξύ της βοήθειας που προσέφερε ο μαθητής στους συμπαίκτες του και της βελτίωσης της ικανότητάς του να παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το πόσο ισχυρά είναι συσχετισμένες μεταξύ τους οι μεταβλητές «βαθμός εμπλοκής στο παιχνίδι», «ενδιαφέρον για το παιχνίδι», «ενδιαφέρον για απόκτηση νέας γνώσης» και «Ενδιαφέρουσες οι ερωτήσεις (του παιχνιδιού)».

Με μια προσεκτική μελέτη του Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον για αναζήτηση νέας γνώσης εξαρτάται σχεδόν απόλυτα από τον βαθμό εμπλοκής στο παιχνίδι και το κατά πόσον αυτό παρακινεί το ενδιαφέρον του μαθητή.

Συσχετίσεις με τον Συντελεστή Συσχέτισης (Σ.Σ.) Spearman r		Βαθμ. εμπλ.	Παρακ. ενδ/ντος για παιχν	Ενδιαφ. νέα γνώση	Ενδιαφ. Ερ.
βαθμός εμπλοκής	Σ.Σ.	1,000	<b>,924**</b>	<b>,854**</b>	<b>,766**</b>
	Sig. (2-t)	.	,000	,000	,000
	N	21	21	21	21
Spearman's rho παρακίνηση ενδιαφέροντος για το παιχν.	Σ.Σ.	,924**	1,000	<b>,818**</b>	<b>,770**</b>
	Sig. (2-t)	,000	.	,000	,000
	N	21	21	21	21
Παρακιν. ενδιαφέρον για νέα γνώση	Σ.Σ.	,854**	,818**	1,000	<b>,509*</b>
	Sig. (2-t)	,000	,000	.	,018
	N	21	21	21	21
Ενδιαφέρ. ερωτήσεις	Σ.Σ.	,766**	<b>,770**</b>	,509*	1,000
	Sig. (2-t)	,000	,000	,018	.
	N	21	21	21	21

\*\* . Η συσχ. είναι σημαντική (Sig) με επίπ. σημ. 0.01 (2-tailed).  
\* . Η συσχ. είναι σημαντική (Sig) με επ. σημ. 0.05 (2-tailed).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ εμπλοκής στο παιχνίδι, ενδιαφέρον για το παιχνίδι, παρακίνηση ενδιαφέροντος για αναζήτηση νέας γνώσης και του κατά πόσον βρήκαν ενδιαφέρουσες τις ερωτήσεις του παιχνιδιού.

Αντίστοιχα, η ικανότητα παρουσίασης και η βελτίωση στην επιχειρηματολογία συσχετίζονται με ισχυρή θετική συσχέτιση (Σ.Σ. 0.878), όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

		Βελτ. Επιχ.	Βελτ. παρουσ.
Spearman's rho βελτιώθηκε στην επιχειρηματολογία	Σ.Σ.	1,000	<b>,878**</b>
	Sig. (2-t)	.	,000
	N	21	21
βελτιώθηκε η ικανότητά μου να παρουσιάσω	Σ.Σ.	,878**	1,000
	Sig. (2-t)	,000	.
	N	21	21

\*\* . Η συσχέτιση είναι σημαντική (Sig) με επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed).

Πίνακας 4. Συσχέτιση μεταξύ βελτίωσης στην επιχειρηματολογία και ικανότητας παρουσίασης.

	N	Ελα χτμ ή	Μεγ. τιμή	Μ.Ο .	Τυπ. Αποκλ .
αύξηση παρατηρητικότητας	21	5	10	<b>7,29</b>	1,189
χρήση όλων των αισθήσεων	21	5	9	<b>6,67</b>	1,017
παρακίνηση ενδιαφέροντος για το παιχνίδι	21	7	10	<b>9,33</b>	,856
βαθμός εμπλοκής	21	7	10	<b>9,14</b>	,964
ένταση που ένιωθα	21	8	10	<b>9,19</b>	,873
βοήθεια που προσέφερα	21	3	9	<b>5,86</b>	1,276
βοήθεια που έλαβα από τους συμμαίχτες	21	3	9	<b>6,86</b>	1,389
ασκήθηκα σε κανόνες συνεργασίας	21	4	10	<b>7,57</b>	1,777
ένιωθα άνετα στην αρχή	21	3	10	<b>6,48</b>	1,470
ένιωθα άνετα μετά	21	6	10	<b>8,95</b>	1,117
βρήκα καινούργιους τρόπους να μαθαίνω	21	5	10	<b>7,86</b>	1,276
παρακινήθηκε το ενδιαφέρον μου για νέα γνώση	21	7	10	<b>8,71</b>	,902
επιστράτευσα προηγούμενες γνώσεις	21	4	9	<b>6,95</b>	1,465
ασκήθηκα στο να τεκμηριώνω τις απόψεις μου	21	5	9	<b>7,05</b>	1,071
μου χρειάστηκαν γνώσεις από διαφορετικά πεδία	21	8	10	<b>9,48</b>	,680
ενδιαφέρουσες οι ερωτήσεις χρησιμότητα γνώσεων από τις απαντήσεις των ερωτήσεων	21	6	10	<b>9,00</b>	1,000
χρησιμότητα γνώσεων που προέκυψαν από τη διαδικασία	21	3	9	<b>5,43</b>	1,720
βελτιώθηκε στην επιχειρηματολογία	21	6	10	<b>8,38</b>	1,071
βελτιώθηκε η ικανότητά μου να παρουσιάσω	21	5	9	<b>7,10</b>	1,261
λαμβάνω αποφάσεις πιο εύκολα	21	5	10	<b>6,52</b>	1,436
επιστράτευση επινοητικότητας	21	3	8	<b>6,43</b>	1,248
το παιχνίδι μου άρεσε	21	8	10	<b>9,81</b>	,602
Valid N (listwise)	21				

Πίνακας 5. Ελάχιστη – Μέγιστη τιμή, Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για κάθε μεταβλητή.

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 5), παρουσιάζονται η ελάχιστη και η μέγιστη βαθμολογία που έδωσαν οι μαθητές σε κάθε ερώτημα, ο μέσος όρος της βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση.

Με μια προσεκτική ανάγνωση του πίνακα παρατηρούμε τις μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες (από 9 και πάνω) συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον για το παιχνίδι, ο βαθμός εμπλοκής των παικτών, η ένταση που ένιωθαν, η χρήση γνώσεων από διαφορετικά πεδία και το κατά πόσον οι ερωτήσεις ήταν ενδιαφέρουσες. Σχεδόν όλοι οι μαθητές βαθμολόγησαν με τον μέγιστο βαθμό το κατά πόσον τους άρεσε το παιχνίδι.

Τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία πήρε το ερώτημα κατά πόσον οι γνώσεις από τις απαντήσεις των ερωτήσεων του παιχνιδιού θα τους είναι χρήσιμες στο

μέλλον (5,43) σε αντίθεση με τη βαθμολογία που έδωσαν στο ερώτημα πόσο χρήσιμες θεωρούν τις γνώσεις που απέκτησαν από τη διαδικασία (8,38).

Τέλος, όπως παρατηρούμε από τη στήλη με τις ελάχιστες τιμές, επτά από τα είκοσι τρία ερωτήματα βαθμολογήθηκαν από μερικούς μαθητές με βαθμό μικρότερο του πέντε (με ελάχιστη βαθμολογία το 3).

Οι ιδιαίτερες δεξιότητες που θέλαμε να αναπτυχθούν (βλ. Παρ.1.4.4), καλλιεργήθηκαν μέσα από το κατάλληλα σχεδιασμένο για αυτόν τον σκοπό «κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού».

Από τις συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα που αφορούν την παρούσα έρευνα, έχουν να κάνουν με τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα «Τι σου άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες;», «Ποια είναι τα συναισθήματα που ένιωσες;» και «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;».

Στο πρώτο ερώτημα, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν «το κυνήγι του θησαυρού». Ζητήθηκε να μας πουν τι ήταν αυτό που τους άρεσε. Δόθηκαν από κάθε μαθητή περισσότερες από μία απαντήσεις. Από αυτές, εκείνες που συγκέντρωσαν ποσοστό άνω του 50% παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), με στρογγυλοποίηση στην πλησιέστερη μονάδα:

Τι μου άρεσε:	ποσοστό
Το ότι γνώρισα καλύτερα κάποια άτομα	83%
Το ότι έκανα καινούργιους φίλους	77%
Το ότι δουλέψαμε σαν ομάδα	73%
Το πώς ένιωθα	73%
Η προετοιμασία για την παρουσίαση	70%
Οι γνώσεις που απέκτησα	63%
Το πώς βοηθήσαμε ο ένας τον άλλο	57%
Το ότι έκανα κάτι τελειώς διαφορετικό	53%
Το ότι όλοι (μαθητές, καθηγητές, ντόπιοι) είχαμε γίνει «ένω».	50%

Πίνακας 6. Ερώτημα: «Τι σου άρεσε περισσότερο;».

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η αρχική απάντηση όλων των μαθητών στο παραπάνω ερώτημα ήταν «όλα μου άρεσαν».

Στο δεύτερο ερώτημα οι πιο συνηθισμένες απαντήσεις ήταν αυτές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 (Έχει γίνει στα ποσοστά στρογγυλοποίηση στην πλησιέστερη μονάδα και δόθηκαν από κάθε μαθητή περισσότερες από μία απαντήσεις).

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού με εκείνα του Πίνακα 5, μπορούμε να υποθέσουμε ότι βασικό συστατικό της εμπλοκής ενός μαθητή στο παιχνίδι, είναι το να αισθάνονται αγωνία και ενθουσιασμό.

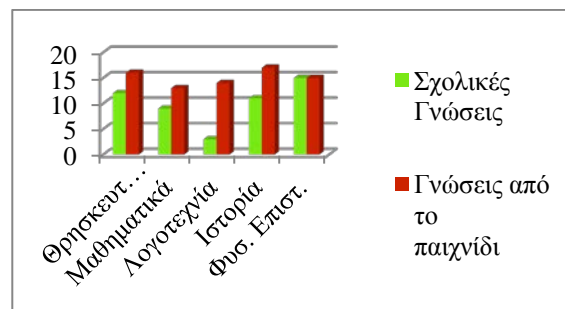
Τα συναισθήματα που ένιωσα:	ποσοστό
Αγωνία	97%
Ενθουσιασμός	77%
Χαρά	57%
«Δεν μπορώ να το περιγράψω»	50%

Πίνακας 7. Ερώτημα: «Ποια είναι τα συναισθήματα που ένιωσες;».

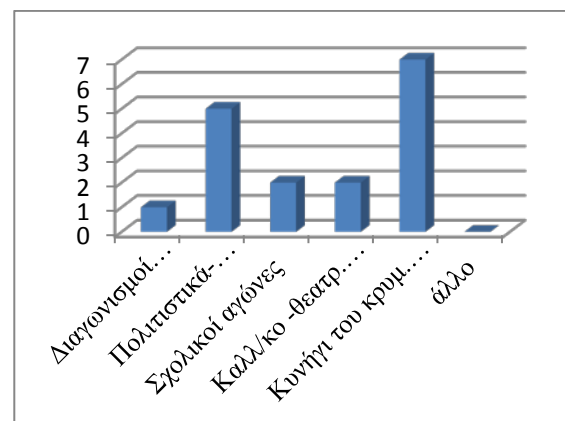
Όλες οι απαντήσεις στο ερώτημα «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;», ήταν παραλλαγές της φράσης «Θέλω να το επαναλάβουμε».

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης επιβεβαίωσαν τα προηγούμενα αποτελέσματα και επιπλέον οδήγησαν στη διαπίστωση ότι όσο προχωρούσε το κυνήγι του θησαυρού, τόσο αυξανόταν η ένταση, τόσο καλύτερα συνεργάζονταν οι ομάδες και τόσο πιο γρήγορα αντιλαμβάνονταν το τι έπρεπε να κάνουν σε κάθε σταθμό.

Τα αποτελέσματα των δύο ερωτημάτων της δεύτερης φάσης, παρουσιάζονται στα Διαγράμματα 1 και 2:



Διάγραμμα 1. Σύγκριση ικανότητας ανάκλησης σχολικών γνώσεων και γνώσεων που αποκτήθηκαν από το παιχνίδι.



Διάγραμμα 2. Η δράση που επιθυμούν περισσότερο να επαναλάβουν οι μαθητές.

Στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ξεκάθαρα ότι, δύο χρόνια αργότερα, οι μαθητές θυμούνται καλύτερα αυτά που έμαθαν στο κυνήγι του θησαυρού από αυτά που έμαθαν στο σχολείο. Εξαιρέση αποτελεί το πεδίο «φυσικές επιστήμες» που οι σωστές απαντήσεις ήταν ισοπληθείς. Αυτό το αποτέλεσμα ερμηνεύεται ως εξής: Η ερώτηση από τη σχολική ύλη ήταν ιδιαίτερα εύκολη και θεωρείται σχεδόν σίγουρη στα σχολικά διαγωνίσματα, ενώ αυτή από το παιχνίδι ήταν αρκετά δύσκολη. Ενδιαφέρον είναι ότι στο μάθημα «μαθηματικά», μαθητές που αρχικά είχαν απαντήσει λάθος στο πρώτο ερώτημα, στη συνέχεια το διόρθωσαν, όταν θυμήθηκαν τι είχαν μάθει στο παιχνίδι.

Στο Διάγραμμα 2 βλέπουμε ότι οι δύο δράσεις που επιθυμούν να επαναλάβουν οι μαθητές είναι το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού και τα πολιτιστικά ή περιβαλλοντικά προγράμματα. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι στο δίκτυο συμμετείχαν μαθητές μέσω

των πολιτιστικών ή περιβαλλοντικών τους προγραμμάτων.

Τέλος, όλοι οι καθηγητές κατά τη συνέντευξη δήλωσαν ότι ενεπλάκησαν έντονα στο κυνήγι του θησαυρού ως παίκτες, τους άρεσε η διαδικασία, απέκτησαν καινούργιες γνώσεις και εντυπωσιάστηκαν από την ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών. Έξι από αυτούς αναφέρθηκαν στην καλή συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τους πολίτες. Τέσσερεις είπαν ότι δεν περίμεναν ότι οι μαθητές θα προσαρμόζονταν τόσο εύκολα στους κανόνες του παιχνιδιού και ότι θα μπορούσαν να συνεργαστούν μεταξύ τους, ενώ δύο ανέφεραν ότι τους εξέπληξε η ικανότητα των μαθητών να τεκμηριώνουν την άποψή τους.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως είναι φανερό από τους πίνακες, τα διαγράμματα και τα σχόλια που παρατέθηκαν, όλοι οι εμπλεκόμενοι στο παιχνίδι (μαθητές και καθηγητές) δραστηριοποιήθηκαν έντονα και με ενθουσιασμό σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εισήλθαν σε διαδικασίες συνειρμού – ανάπλασης – προσθήκης. Το αποτέλεσμα ήταν ότι η νέα γνώση οικοδομήθηκε σταδιακά πάνω στα θεμέλια της προηγούμενης, η οποία ήταν καλά εγκατεστημένη και ο μαθητές είχαν εύκολη την ανάκλησή της ακόμα και δύο χρόνια μετά. Μάλιστα η ανάκληση της αποκτηθείσας από το παιχνίδι γνώσης ήταν ευκολότερη από την ανάκληση των σχολικών γνώσεων.

Οι μαθητές απέκτησαν ή ανέπτυξαν τεχνικές προσέγγισης της γνώσης, καθώς και τεχνικές ανάπτυξης επιχειρηματολογίας και ομαδοσυνεργατικότητας, συγκρότησης άποψης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Σημαντικό είναι ότι μέσα από αυτήν την διαδικασία, οι μαθητές παρακινήθηκαν να αναζητήσουν νέα γνώση. Σημειώνεται, δε, ότι το αμέσως επόμενο καλοκαίρι, οι οικογένειες τριών μαθητών που συμμετείχαν στο παιχνίδι, επισκέφθηκαν την Ανδρίτσα, κάποιιοι μαθητές δανείστηκαν από τη σχολική βιβλιοθήκη ή αγόρασαν το βιβλίο («Ανεμοδαρμένα Ύψη») για το οποίο είχαν αναζητήσει πληροφορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η διάδραση μεταξύ μαθητών, καθηγητών και φορέων επέφερε συμπληρωματικότητα στη γνώση.

Με έναν παρόμοιο σχεδιασμό, μια παραλλαγή του κυνηγιού του κρυμμένου θησαυρού προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής, θα μπορούσε κάποιος να περιμένει αντίστοιχα αποτελέσματα, αρκεί να κινηθεί στις ίδιες βασικές αρχές. Δηλαδή, να λάβει υπόψη του τις διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες και να κατασκευάσει ένα παιχνίδι που θα στηρίζεται σε αυτές, αξιοποιώντας κυρίως τη διαθεματικότητα και τη δουλειά σε ομάδες και βάζοντας κανόνες που απαιτούν την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Σημαντική θεωρούμε την ύπαρξη ελαχίστου χρόνου παραμονής στους σταθμούς και την απαίτηση να παρουσιάσουν στο τέλος όλα τα μέλη της ομάδας. Απαραίτητη είναι η καλή γνώση του πεδίου από τους σχεδιαστές της δράσης. (Σημειώνεται ότι το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη

μελέτη των αποτελεσμάτων της προαναφερθείσας δράσης ανέλαβαν οι συγγραφείς της εργασίας).

Δε θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι συσχετίζονται ισχυρά οι νέοι τρόποι που βρίσκουν οι μαθητές να μαθαίνουν με την αύξηση της παρατηρητικότητάς τους και τη χρήση όλων των τους των αισθήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτά άλλωστε αυξάνουν και τον βαθμό εμπλοκής του παίκτη.

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι το συγκεκριμένο μαθησιακό εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ εύκολα και ευχάριστα σε ένα ενεργό μαθητικό δίκτυο. Εμπλέκει μαθητές και εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες αποτελεσματικής μάθησης, είναι κατάλληλο για όλες τις ηλικίες και η επιτυχία του δεν εξαρτάται από κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες.

Το κύριο όμως συμπέρασμά μας είναι ότι με αυτό το εργαλείο οι μαθητές καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες που είναι ζητούμενες σε μια σύγχρονη κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται, καθώς εμπλέκονται στη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Τέλος, έχει ενδιαφέρον ο σχεδιασμός στο μέλλον και η μελέτη του κυνηγιού του θησαυρού, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα τα εργαλεία Web 2.0.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε θερμά τα σχολεία, τους καθηγητές και τους μαθητές του Δικτύου, οι οποίοι στήριξαν και στηρίζουν με ενθουσιασμό όλες τις δράσεις του Δικτύου. Ιδιαίτερα, ευχαριστούμε τους φορείς, τους κατοίκους και τους μαθητές της Ανδρίτσαινας, αφού χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η οργάνωση και υλοποίηση (και συνεπώς και η μελέτη) αυτής της δράσης.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Τόμος Δ' (σσ.53-76). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bragg, L.A., Pullen, C., & Skinner, M. (2010). Geocaching : a worldwide treasure hunt enhancing the mathematics classroom. In: M. Westbrook, D. Treeby, C. Sexton, A. Kilpatrick, A. McNamara, M. Huggan, M. Ross, J. Penny, P. Walsh, J. Bowden, J. Carroll, S. Ferguson & D. Lipson (Eds.), *47th Annual Conference of the Mathematical Association of Victoria*, 4-5 May 2010 (p.p.54-62). Victoria: Mathematical Association of Victoria, Brunswick, Vic.
- Fengfeng, K. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay. *Computers and Education*, 51, 1609-1620.
- Fung, Y. Y. (2007). Collaborative online learning: interaction patterns and limiting factors. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(2), 135-149.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2007). Authentic mobile learning in higher education. Στο P.L.Jeffery (Ed.), *AARE 2007 International*

- Education Research Conference*, 25-29 November 2007 (pp. 1-9). Fremantle, Australia: AAAI.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Κοντογούρη, Ε. (2001). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Η δυναμική των ομάδων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μαθηματικών, ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Κουτρομάνος, Γ. και Νικολοπούλου, Κ. (2010). Διερεύνηση χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών από μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(2), 97-112.
- Langley, D. (2007). *Treasure Hunt in the Library: An Exercise in Academic Literacy*. InSITE 2007 Informing Science and IT Education Joint Conference, 22-25 June 2007 (p.p.65-70). Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana.
- Λέσκυ, Α. (2011). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Λιοναράκης, Α. (2011). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο 28-30 Απριλίου 2011 (σσ.9-18). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-Εργαστήριο Η/Υ και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.
- Lynn, L. M. (2004). GPS and Geocaching in the classroom. *Learning and Leading with technology*, 31(6), 14-18.
- Marcus, S., & Beck, S. (2003). A Library Adventure: Comparing a Treasure Hunt with a Traditional Freshman Orientation. *College και Research Libraries*, 64(1), 23-44.
- Ματσαγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η.Γ., Ευθυμίου, Δ., Μπαζίγου, Κ., Μπαράτση, Α., Πετρέσκου, Θ. και Σχίζα, Κ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- McQuiggan, S. W., Lee, S., & Lester, J. C. (2006). Predicting user Physiological Response for Interactive Environments: An Inductive Approach. In: C. Darken και M. Mateas (Eds.), *2nd Conference on Artificial Intellingence and Interactive Digital Entertainment*, 15-20 July 2006 (p.p.60-65). Marina del Rey, California: AAAI.
- Νταλούκας, Β. (2009). *Η χρήση παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πολυτεχνική Σχολή, Πάτρα.
- Papadimitriou, I., Komis, V., Tselios, N., & Avouris, N. (2006). Designing PDA mediated educational activities from a museum visit. In: D.Sampson, M.J.Specter & P.Isaias (Eds.), *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, 8-10 December 2006 (p.p.3-10). Barcelona, Spain: International Association for Development of the Information Society.
- Wyeth, P., Smith, H., Ng, K.H., Fitzpatrick, G., Luckin, R., Walker, K., Good, J., Underwood, J., & Benford, S. (2008). Learning through treasure hunting: The role of mobile devices. In I.A.Sanchez & P.Isaias (Eds.), *IADIS mobile learning*, 11-13 April 2008 (p.p.27-34). Carvoeiro, Portugal: International Association for Development of the Information Society.
- Χατζημηνάς, Ν. (2009). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού περιπέτειας με φορητές συσκευές*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Πολυτεχνική Σχολή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Χατζηπαντελή, Α. και Διγγελίδης, Ν. (2012). Προωθώντας την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών μέσω της διδασκαλίας των παιχνιδιών προς κατανόηση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 10, 30-37.

## ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



# ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ LABDISC

**Γεώργιος Π. Στεφανίδης**  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Ουρανία Πετροπούλου**  
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων  
Πανεπιστήμιο Πειραιά

**Ιωάννης Ψαρομήλιγκος**  
Τομέας Πληροφορικής και Ποσοτικών Μεθόδων  
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά ένα πρωτότυπο σενάριο μάθησης που εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής και αφορά την ενότητα «Οικοσυστήματα». Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση ακολουθεί το μοντέλο της Διερευνητικής Μάθησης (Inquiry Based Learning – IBL), η οποία τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί ως μια ιδιαίτερα δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόσθετο καινοτομικό στοιχείο της συγκεκριμένης παρέμβασης αποτελεί η αξιοποίηση του κινητού ψηφιακού εργαστηρίου «Labdisc Envíro», το οποίο μετατρέπει την τάξη σε ένα επιστημονικό εργαστήριο, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους μαθητές να περάσουν από την παραδοσιακή στη βιωματική μάθηση. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι: α) να παρουσιάσει αναλυτικά την ανάπτυξη ενός καλά σχεδιασμένου σεναρίου που ακολουθεί τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής μάθησης, β) να αναδείξει τις διερευνητικές δεξιότητες που αποσκοπούσε να καλλιεργήσει στους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτό και γ) να περιγράψει την αξιοποίηση μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός για να αποτιμήσει την ανάπτυξη των διερευνητικών δεξιοτήτων τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Διερευνητική Μάθηση, Μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών, κινητό ψηφιακό εργαστήριο, Labdisc.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας η πειραματική διαδικασία θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης παιδαγωγικής καθώς αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο το οποίο ενδυναμώνει και εμπλουτίζει τη διαδικασία της μάθησης. Η ενασχόληση του μαθητή με τον πειραματισμό ενισχύει των κατανόηση σε βάθος των φυσικών φαινομένων, γεγονός που θεωρείται θεμελιώδες στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Kind κ.ά., 2011· Ding κ.ά., 2011).

Παρόλο που το πείραμα αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας τόσο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι πολλές σχολικές μονάδες στον ελληνικό χώρο αδυνατούν να πραγματοποιήσουν πειράματα λόγω της έλλειψης ενός πλήρους εργαστηρίου Φυσικής. Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών, όπως είναι το είναι το κινητό ψηφιακό εργαστήριο «Labdisc Envíro», μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην άρση αυτών των δυσχερειών.

Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι για να μπορέσει να ενσωματωθεί η πειραματική διαδικασία στην καθημερινή σχολική πρακτική, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει αποτελεσματικά σενάρια μάθησης που θα ακολουθούν τη φιλοσοφία και τις αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός καλά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού σεναρίου στο πεδίο των Φυσικών επιστημών είναι η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης η οποία θα ακολουθηθεί, ώστε τα πειράματα να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει τη Διερευνητική Μάθηση (Inquiry Based Learning) ως μία από τις καταλληλότερες και αποδοτικότερες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια επιστημονικών δεξιοτήτων (Spronken-Smith, 2008· Minner κ.ά., 2010· Bolte κ.ά., 2012). Η διερευνητική μάθηση ορίζεται ως «η συνειδητή διαδικασία διάγνωσης



προβλημάτων, κριτικής θεώρησης πειραμάτων, και διάκρισης εναλλακτικών λύσεων, σχεδιασμού ερευνών, διερεύνησης εικασιών, αναζήτησης πληροφοριών, κατασκευής μοντέλων, συζήτησης με "ομοίους" και διατύπωσης συνεκτικών επιχειρημάτων» (Linn κ.ά., 2004). Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί το γεγονός ότι επικεντρώνεται στην κατανόηση των επιστημονικών διαδικασιών και μεθόδων έχοντας ως κυρίαρχο στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο μαθητής στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Ananiadou και Claro, 2009· Binkley κ.ά. 2010).

Αν και η προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης στις φυσικές επιστήμες αποτελεί μια πρακτική διδασκαλία που αποφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, θέτει ταυτόχρονα και σημαντικές προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που εμπλέκονται σε διερευνητικά σενάρια μάθησης αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να αποτιμήσει μια πλειάδα παραμέτρων. Η εφαρμογή συνδυασμού σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης -όπως είναι οι ρουμπρίκες, η αξιολόγηση ομοτίμων, οι εννοιολογικοί χάρτες, κλπ.- μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με όσον το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια τις πολλαπλές διερευνητικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Silva, 2008· Schwartz και Arena, 2013).

Ανταποκρινόμενοι στις παραπάνω διαπιστώσεις-προκλήσεις η παρούσα μελέτη αποσκοπεί: α) να παρουσιάσει αναλυτικά την ανάπτυξη ενός καλά σχεδιασμένου σεναρίου που ακολουθεί τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής μάθησης, β) να αναδείξει τις διερευνητικές δεξιότητες που αποσκοπούσε να καλλιεργήσει στους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτό και γ) να περιγράψει την αξιοποίηση μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός για να αποτιμήσει την ανάπτυξη των διερευνητικών δεξιοτήτων τους.

Η δομή της εργασίας είναι η ακόλουθη. Αρχικά γίνεται μια σύντομη περιγραφή των πολλαπλών δυνατοτήτων που προσφέρει το κινητό ψηφιακό εργαστήριο «Labdisc Enviro», το οποίο αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή του σεναρίου που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των μελλοντικών μας στόχων.

## 2. ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ LABDISC

Το Labdisc είναι ένα διεπιστημονικό "ψηφιακό εργαστήριο» που μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Συγκριτικό του πλεονέκτημα αποτελεί η ενσωμάτωση σε αυτό πολλαπλών και ποικίλων αισθητήρων, οι οποίοι μετατρέπουν την τάξη σε ένα βιωματικό επιστημονικό εργαστήριο. Το Labdisc έχει πέντε διαφορετικά μοντέλα, τα οποία χρησιμοποιούνται ανά περίπτωση, διότι περιέχουν διαφορετικούς κάθε φορά αισθητήρες.

Οι αισθητήρες στο Labdisc Enviro –το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη- έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν και να μετρούν την ηλιακή ακτινοβολία, το Ph μίας ουσίας, την εξωτερική και εσωτερική ακτινοβολία και το ποσοστό της υγρασίας, κλπ. (Εικόνα 1).



Εικόνα 6. Το κινητό ψηφιακό εργαστήριο Labdisc Enviro

Με ένα εύχρηστο τρόπο οι μαθητές μπορούν επιλέγοντας τον κατάλληλο κάθε φορά αισθητήρα να κάνουν μετρήσεις με υψηλή ανάλυση και ακρίβεια, οι οποίες καταγράφονται στη μνήμη του. Τα δεδομένα που καταγράφονται αφού αποθηκευτούν μπορούν να ανακληθούν από τους μαθητές οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Παράλληλα το Labdisc παρέχει τη δυνατότητα της γραφικής αναπαράστασης των μετρήσεων με τη μορφή ραβδογραμμάτων ή ιστογραμμάτων.

Επίσης βασικό του χαρακτηριστικό του αποτελεί η άμεση και εύκολη φορητότητά του (το μέγεθος του είναι τόσο μικρό που χωράει στην παλάμη ενός χεριού) κάτι που το καθιστά εύχρηστο στην πειραματική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται είτε στη σχολική αίθουσα, είτε στο εργαστήριο Φυσικής είτε σε κάποιο εξωτερικό χώρο. Τέλος, η δυνατότητα του Labdisc να διαλειτουργεί τόσο με τους διαδραστικούς πίνακες που χρησιμοποιούν οι περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες, όσο και με τι ταμπλέτες, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματά του και του δίνει ξεχωριστή παιδαγωγική αξία.

## 3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

### 3.1 Το εκπαιδευτικό πρόβλημα

Η κατανόηση της έννοιας του οικοσυστήματος είναι ένα δύσκολο θέμα για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι το οικοσύστημα αναφέρεται μόνο στους ζωντανούς οργανισμούς (βιοτικούς οργανισμούς). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι πέρα από τις βιοτικούς οργανισμούς το οικοσύστημα εξαρτάται επίσης από τους αβιοτικούς οργανισμούς, όπως είναι η θερμοκρασία, η υγρασία, η δομή του εδάφους κ.α. Επιπλέον οι μαθητές πολλές φορές παρερμηνεύουν την έννοια και τη διαφορά

ανάμεσα στη θερμοκρασία και την υγρασία, όσο και τη διαφορετική χρήση που εκπροσωπούν.

### 3.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι - σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων - που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο σενάριο.

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές θα πρέπει: α) να γνωρίζουν ποια είναι τα κύρια οικοσυστήματα, β) να μπορούν να αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και γ) να διακρίνουν τους παράγοντες από τους οποίους αποτελείται ένα οικοσύστημα. Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές θα πρέπει: α) να διαπιστώνουν πειραματικά, εάν η θερμοκρασία μεταβάλλεται σε διαφορετικά οικοσυστήματα, β) να προσδιορίζουν τις διαφορές ανάμεσα στη θερμοκρασία και την υγρασία σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (π.χ. πρωί, μεσημέρι, βράδυ, κλπ.) μέσα στο ίδιο οικοσύστημα, γ) να καταγράφουν-μετρούν τη θερμοκρασία και την υγρασία, χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαστήριο «Labdisc Envígo», δ) να διαπιστώνουν πειραματικά τη διαφορά στη θερμοκρασία και την υγρασία μεταξύ των διαφορετικών οικοσυστημάτων.

Τέλος σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές προσδοκείται να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι: α) στη χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας, β) στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων που εκπορεύονται από τις μετρήσεις που έχουν κάνει.

### 3.3. Μεθοδολογία

Η ενασχόλησή μας με τα οικοσυστήματα και τις παρανοήσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις κύριες έννοιες, μας οδήγησε στη επιλογή του «ερευνητικά εξελισσόμενου διδακτικού μοντέλου» των Schmidkunz και Lindemann (1992), το οποίο παροτρύνει τους μαθητές στη συμμετοχική ανακάλυψη-διερεύνηση. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τέσσερα στάδια διδασκαλίας: i) εισαγωγή - ερέθισμα - διατύπωση υποθέσεων, ii) πειραματική αντιμετώπιση, iii) εξαγωγή συμπεράσματος, iv) εμπέδωση και γενίκευση (Schmidkunz και Lindemann 1992).

### 3.4. Περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο μάθησης που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε αποτελείται από τέσσερα διακριτά στάδια-φάσεις. Η υλοποίηση του πραγματοποιήθηκε σε 5 διδακτικές ώρες. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρατίθενται αναλυτικά τα στάδια εφαρμογής του, οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέχθηκαν οι μαθητές, καθώς επίσης και ο συνδυασμός των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό για να αποτιμήσει τις πολλαπλές διερευνητικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές του.

#### 3.4.1. Στάδια εφαρμογής

*Στάδιο 1ο. Εισαγωγή - Ερέθισμα - Διατύπωση Υποθέσεων*

*Εισαγωγή* (συνολική διάρκεια 5 λεπτά): Οι μαθητές παρακολουθούν ένα εκπαιδευτικό οπτικοακουστικό υλικό (video αφόρμησης) στο οποίο παρατίθενται διάφοροι τύποι οικοσυστημάτων. Ακολουθείται μια πρώτη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο τελευταίος να ελέγξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στα οικοσυστήματα και να τους υπενθυμίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (critical thinking skill).

*Υποθέσεις* (συνολική διάρκεια 15 λεπτά): Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και καλούνται να διατυπώνουν ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν τις διακυμάνσεις της θερμοκρασίας και της υγρασίας: α) στο σχολικό οικοσύστημα, β) στο ορεινό οικοσύστημα και γ) στο θαλάσσιο οικοσύστημα. Παράλληλα παρωθούνται να προβληματιστούν και να καταγράψουν τις υποθέσεις τους για τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος, τα ζώα και τα φυτά προσαρμόζονται σε αυτές τις διακυμάνσεις της θερμοκρασίας και της υγρασίας. Οι μαθητές καταγράφουν όλες τις υποθέσεις τους σε ένα φύλλο εργασίας που έχει σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό (developing hypothesis skill).

#### *Στάδιο 2ο. Πειραματική αντιμετώπιση*

*Πειραματισμός* (συνολική διάρκεια 1 ώρα και 45 λεπτά): Οι μαθητές πραγματοποιούν πειράματα και μετρήσεις σε ομάδες για να ελέγξουν τις αρχικές τους υποθέσεις.

*Πείραμα-μετρήσεις*: Οι μαθητές μετά την άφιξή τους στο σχολείο, αρχικά χωρίζονται σε ομάδες με τη βοήθεια-καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί το Labdisc για τη μέτρηση της θερμοκρασίας και της υγρασίας στο κέντρο της αυλής του σχολείου λαμβάνοντας δεδομένα που αφορούν το σχολικό οικοσύστημα. Στη συνέχεια, οι μαθητές οδηγούνται σε κοντινή παραλία, στην οποία γίνονται μετρήσεις που αφορούν την υγρασία και τη θερμοκρασία του συγκεκριμένου οικοσυστήματος. Λόγω τεχνικών δυσκολιών, οι μετρήσεις στη θάλασσα, πραγματοποιούνται σε πολύ μικρό βάθος (στην παραλία). Κατόπιν οδηγούνται σε ορεινό οικοσύστημα (μικρός λόφος) όπου πραγματοποιούν αντίστοιχες μετρήσεις. Και στα τρία οικοσυστήματα έγιναν λήψεις αντίστοιχων μετρήσεων σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (π.χ. στις 12 το πρωί, το οποίο θεωρείται η μέση της σχολικής ημέρας, στις 2 το μεσημέρι, λίγο πριν αναχωρήσουν από τη σχολική μονάδα, κλπ.). Οι πολλαπλές και ποικίλες μετρήσεις έγιναν για να μπορέσουν οι μαθητές να συλλέξουν και να καταγράψουν πλήθος απαραίτητων δεδομένων. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν τα συλλεχθέντα δεδομένα και να τα αναλύσουν (carrying out investigation skill, team working skill).

*Αναπαράσταση Δεδομένων*: Τα δεδομένα που έχουν συλλέξει οι μαθητές αξιοποιώντας το Labdisc, εγκαθίστανται μέσω του κατάλληλου λογισμικού που διαθέτει το ψηφιακό εργαστήριο, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές των μαθητών. Στη συνέχεια οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν με τη μορφή

οπτικοποιημένων διαγραμμάτων τις διακυμάνσεις των μετρήσεων που πραγματοποίησαν (data analysis skill).

#### Στάδιο 3ο. Εξαγωγή συμπερασμάτων

**Συμπεράσματα** (συνολική διάρκεια 30 λεπτά): Οι ομάδες συνοψίζουν τις αποτελέσματά των μετρήσεων μέσα από συζήτηση στην τάξη, εξάγοντας τα τελικά τους συμπεράσματα τα οποία και καταγράφουν σε φύλλο εργασίας. Τα συμπεράσματα αφορούν: α) τις διακυμάνσεις της θερμοκρασίας και της υγρασίας στα τρία διαφορετικά οικοσυστήματα, β) τις διακυμάνσεις της θερμοκρασίας και της υγρασίας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσα στο ίδιο οικοσύστημα γ) τον τρόπο προσαρμογής των βιοτικών οργανισμών σε αυτές τις διαφοροποιήσεις (making well founded conclusions skill).

**Ανατροφοδότηση** (συνολική διάρκεια 25 λεπτά): Οι ομάδες επιστρέφουν στις αρχικές τους υποθέσεις -που έγιναν κατά το πρώτο στάδιο και τις έχουν καταγράψει στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας- τις ελέγχουν με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη βιωματική πειραματική διαδικασία και προβαίνουν στις απαραίτητες διορθώσεις (dealing with feedback and setbacks skill).

#### Στάδιο 4ο. Εμπέδωση - Γενίκευση

**Σύνδεση με την καθημερινή ζωή** (συνολική διάρκεια 10 λεπτά): Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τις μετρήσεις τους με την καθημερινή ζωή (everyday life connection skill). Κάθε ομάδα απαντά σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης (σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας) σχετικά με τη μεταβλητότητα της θερμοκρασίας και της υγρασίας σε φαινόμενα που παρατηρούν στην καθημερινή τους ζωή.

#### 3.4.2. Τεχνικές αξιολόγησης μαθητών

**Ετερο-αξιολόγηση** (συνολική διάρκεια 15 λεπτά): Κάθε ομάδα ανταλλάσσει τα φύλλα εργασίας (στάδιο 4<sup>ο</sup>) με μια άλλη ομάδα, η οποία επιλέγεται τυχαία και προβαίνει στην αξιολόγηση των απαντήσεων που έχουν καταγραφεί. Ακολουθεί αιτιολόγηση μόνο όμως των λανθασμένων απαντήσεων. Κατόπιν οι μαθητές ελέγχουν τα αποτελέσματα της ετερο-αξιολόγησης μέσω συζήτησης στην τάξη με τη συνδρομή βέβαια του εκπαιδευτικού (αποτίμηση δεξιοτήτων everyday life connection).

**Ρουμπρίκα αξιολόγησης** (συνολική διάρκεια 10 λεπτά): Οι μαθητές ανά ομάδα καλούνται να προβούν στην ετερο-αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που εμπεριέχουν την εξαγωγή συμπερασμάτων (στάδιο 3<sup>ο</sup>) των άλλων ομάδων (αποτίμηση δεξιοτήτων making well founded conclusions).

**Τεστ** (συνολική διάρκεια: 10 λεπτά): Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, ο κάθε μαθητής συμπληρώνει ατομικά ένα τεστ με ερωτήσεις αντιστοίχισης, σωστού ή λάθους, πολλαπλής επιλογής, και σύντομων απαντήσεων (αποτίμηση γνώσεων).

**Φάκελος εργασιών** (Portfolio) ομάδων: Ο εκπαιδευτικός αποτιμά τους φακέλους εργασιών των ομάδων, οι οποίοι εμπεριέχουν τα φύλλα εργασίας όλων των δραστηριοτήτων που εκπόνησαν οι μαθητές. Στη

συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα κριτήρια που αξιοποίησε ο εκπαιδευτικός για να αποτιμήσει συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών του, π.χ. η ακρίβεια των μετρήσεων (αποτίμηση δεξιοτήτων data analysis skill), η ορθότητα, πληρότητα και σαφήνεια των συμπερασμάτων (αποτίμηση δεξιοτήτων making well founded conclusions), ο έλεγχος της ορθότητας των αρχικών υποθέσεων (αποτίμηση δεξιοτήτων dealing with feedback and setbacks) κ.λπ.

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε αναλυτικά ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση ενός πρωτότυπου σεναρίου διερευνητικής μάθησης που εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής και αφορά την ενότητα «Οικοσυστήματα». Καινοτομικά στοιχεία του συγκεκριμένου σεναρίου αποτελούν: α) η ανάπτυξη και η καλλιέργεια πολλαπλών διερευνητικών δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εμπλοκής σε αυτό, β) η αναλυτική περιγραφή του συνδυασμού σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν από τον εκπαιδευτικό για να αποτιμήσει την ανάπτυξη των διερευνητικών δεξιοτήτων των μαθητών και γ) η αξιοποίηση του κινητού ψηφιακού εργαστηρίου «Labdisc Enviro», το οποίο μετέτρεψε την παραδοσιακή τάξη σε ένα σύγχρονο επιστημονικό εργαστήριο, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους μαθητές να φτάσουν στη μάθηση με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο.

Άμεσοι μελλοντικοί μας στόχοι είναι: α) η ανάπτυξη και η υλοποίηση και άλλων καλά σχεδιασμένων σεναρίων διερευνητικής μάθησης που θα αξιοποιούν την προστιθέμενη αξία των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών, και β) η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των σεναρίων μέσω πιλοτικών εφαρμογών αυτών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## 5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από το έργο: SAILS που χρηματοδοτείται από το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Seventh Framework Programme). Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι: <http://www.sails-project.eu>.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2014 από <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>
- Bolte, C. Streller, S. Holbrook, J. Rannikmae, M. Mamlok Naaman, R. Hofstein, A., & Rauch, F., (2012). *PROFILES: Professional Re-reflection-Oriented Focus on Inquiry-based Learning and*

*Education through Science*. Proceedings of the European Science Educational Research Association (ESERA). Lyon, France.

- Ding, N., & Harskamp, E. (2011). Collaboration and peer tutoring in chemistry laboratory education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 839-863.
- Kind, M., Kind V., Hofstein, A., & Ailson, J. (2011). Peer argumentation in the school science laboratory – exploring effects of task features. *International Journal of Science Education*, 33(18), 2527-2558.
- Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell, P. (2004). Inquiry and technology. In: M. Linn, E. A. Davis & P. Bell (Eds.), *Internet environments for science education* (p.p.3-28). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Minner, D. Levy, A. & Century, J., (2010). Inquiry-based science instruction - what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496.
- Schwartz, D. L. & Arena, D. (2013). *Measuring what matters*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century*. Ανακτήθηκε στις 12.03.2013 από: <http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf>
- Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183–201.

## Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ E-TUTORING ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ PIERCE E-TUTORING ONLINE PROGRAM

**Σπυρίδων Δουκάκης**

PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

**Θεοδώρα Χήρα**

PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

**Γεωργία Μιχαλοπούλου**

PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

**Κλειώ Κουτρούμπα**

PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

### Περίληψη

Στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία και του επαναπροσδιορισμού του τρόπου διδασκαλίας, η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη δυνατότητα αξιοποίησης του διαδικτύου και ποικίλων ψηφιακών εργαλείων, με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πραγματικό χρόνο, ως προέκταση της σχολικής δράσης. Αρχικά, παρουσιάζονται μοντέλα ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος που αξιοποιούνται τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το PIERCE e-tutoring online program, που προσφέρεται στους μαθητές του PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος και επιχειρείται η ανάδειξη πιθανών πλεονεκτημάτων, καθώς και η καταγραφή του τρόπου που επωφελούνται οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Τέλος, στην εργασία συζητείται το ζήτημα της δυνατότητας/αναγκαιότητας ένταξης αντίστοιχων προγραμμάτων ηλεκτρονικής υποστήριξης της μάθησης στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική.

**Λέξεις κλειδιά:** e-tutoring, ψηφιακά εργαλεία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η όλο και μεγαλύτερη ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου διδασκαλίας έχει

οδηγήσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση και ανεύρεση κατάλληλων τρόπων αξιοποίησης αυτών των εργαλείων, ώστε να λειτουργούν ως μέσο υποστήριξης της μάθησης των μαθητών και των μαθητριών. Στο πλαίσιο αυτό, τα προγράμματα e-tutoring (electronic tutoring ή online tutoring) αποτελούν ένα σύγχρονο εναλλακτικό μέσο υποστήριξης και ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών, το οποίο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο και τα εργαλεία web 2.0, αποσκοπεί στη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, πέρα και μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού πρωινού σχολικού προγράμματος. Παράλληλα, τα δύο βασικά πλεονεκτήματα των προγραμμάτων e-tutoring, δηλαδή η ευκολία πρόσβασης και χρήσης του περιβάλλοντος, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρεται τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό να βρίσκονται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους στο χώρο όπου επιθυμούν - και όχι απαραίτητα στο χώρο εργασίας τους - συμβάλλουν στο να τροποποιηθεί η οπτική μαθητών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων απέναντι στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης.

Το e-tutoring παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με την παραδοσιακή διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Πρόκειται για ένα διπολικό σύστημα, όπου από τη μια πλευρά, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος διευκολύνει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να τροποποιήσουν στάσεις απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο (Corigan, 2012) και από την άλλη, υπάρχει ένας ή περισσότεροι μαθητές οι οποίοι αποζητούν γενικότερα την πρόσβαση στη γνώση ή ζητούν υποστήριξη/διευκρίνιση πάνω σε κάποια συγκεκριμένη μαθησιακή τους ανάγκη. Η διαφορά έγκειται στο περιβάλλον μέσω του οποίου πραγματοποιείται η συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού. Το e-tutoring υλοποιείται μέσω ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος, όπου χρησιμοποιείται συνήθως μια τοποθεσία στο διαδίκτυο ή μια πλατφόρμα διαχείρισης μαθήματος (Johnson και Bratt, 2009). Τα περιβάλλοντα e-tutoring

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

διαθέτουν μια σειρά από διαδραστικές και συνεργατικές δυνατότητες που βοηθούν στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, στη μάθηση, εξάσκηση και εμπέδωση αυτού, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών. Η συνεργασία/συνομιλία μαθητή ή μαθητών και εκπαιδευτικού πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονα), με ή χωρίς τη χρήση οπτικής επικοινωνίας, μέσα σε εικονικά δωμάτια. Τα δωμάτια αυτά διαθέτουν διαδραστικό πίνακα με γραφικά και πληθώρα λειτουργιών, καθώς και εργαλεία αξιολόγησης μαθητών. Παράλληλα, δίδεται η δυνατότητα ζωντανής συζήτησης/συνεδρίας και διαμοιρασμού εφαρμογών μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής της συνεδρίας (video recording) για περαιτέρω και μετέπειτα χρήση είτε από το μαθητή είτε από τον εκπαιδευτικό (Blackboard Inc., 2012).

Στην παρούσα εργασία, αφού παρουσιαστεί το γενικότερο πλαίσιο αξιοποίησης των προγραμμάτων e-tutoring στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα περιγραφεί το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος e-tutoring στο PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, καθώς και τα αποτελέσματα της υλοποίησής του. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα πιθανά πλεονεκτήματα και οφέλη για μαθητές που συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα και ταυτόχρονα, θα επιχειρηθεί να εξαχθούν συμπεράσματα πάνω σε ζητήματα εφαρμογής του e-tutoring, ώστε να διαφανεί η πιθανή αναγκαιότητα ένταξης σχετικών προγραμμάτων στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική.

## 2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το 2009, ο ερευνητής Bray έγραψε ότι: «μέσω του διαδικτύου όλες οι μορφές υποστήριξης των μαθητών μπορούν πλέον να πραγματοποιηθούν χωρίς σύνορα» (Bray, 2009:102). Το e-tutoring είναι μία τέτοια υπηρεσία. Αποτελεί μία εξατομικευμένη υπηρεσία υποστήριξης ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών από έναν εκπαιδευτικό οι οποίοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας (Corrigan, 2012· Flowers, 2007· Johnson και Bratt, 2009).

Τα προγράμματα e-tutoring διαφέρουν από τα προγράμματα e-learning παρότι έχουν κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά την online επικοινωνία. Τα δύο προγράμματα έχουν σημαντικές διαφορές ως προς τις εργασίες που έχουν υποχρέωση να επιτελέσουν οι μαθητές. Στα προγράμματα e-tutoring οι μαθητές δεν έχουν συγκεκριμένη εργασία που υποχρεούνται να κάνουν και οι εργασίες που πραγματεύονται με τους e-tutors είναι πρόσθετες στη διδακτέα ύλη του πρωινού προγράμματος και ως επί τω πλείστον σχετίζονται με τις ανάγκες που δηλώνουν ότι έχουν οι συμμετέχοντες μαθητές σε σχέση με το πρωινό πρόγραμμα ή σε σχέση με μία ενότητα εκπαιδευτικής ύλης που έχουν ολοκληρώσει. Στα προγράμματα e-learning, οι μαθητές έχουν καθορισμένες εργασίες που πρέπει να υλοποιήσουν, χρονοδιαγράμματα υλοποίησης, υποχρεωτικές παρουσίες κ.α. (Corrigan, 2012), στοιχεία που δεν συναντώνται στα προγράμματα e-tutoring.

Τα τελευταία χρόνια το e-tutoring προσφέρεται διεθνώς από δημόσια, ιδιωτικά, και μη κερδοσκοπικά ιδρύματα (George και Dykman, 2009). Σύμφωνα με υπάρχουσες έρευνες, τα προγράμματα e-tutoring μπορεί να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, λόγω της συχνότητας της αλληλεπίδρασης, της αμεσότητας της ανατροφοδότησης και του προσωπικού στυλ διδασκαλίας και μάθησης που μπορούν να υποστηρίξουν (Prensky, 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα e-tutoring είναι το πρόγραμμα «Homework Help» που έχει ξεκινήσει και υλοποιείται από το 2008 στο Οντάριο, μέσω του Υπουργείου Παιδείας του Καναδά για την υποστήριξη των μαθητών στα μαθηματικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2011 το «Homework Help» εξυπηρέτησε περίπου 236.000 μαθητές. Το e-tutoring παρέχεται δωρεάν και σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονα) σε μαθητές του Οντάριο από την Α΄ γυμνασίου ως την Α΄ Λυκείου για πέντε απογεύματα την εβδομάδα. Οι e-tutors είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί μαθηματικών, ενώ οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν στο δικτυακό τόπο του προγράμματος (<https://homeworkhelp.ilc.org/>) και να λάβουν υποστήριξη από κάποιον εκπαιδευτικό. Προγράμματα e-tutoring προσφέρονται και στις ΗΠΑ και πιο συγκεκριμένα στην πολιτεία του Σιάτλ, όπου 2.200 e-tutors μέσω ενός e-tutoring προγράμματος (<http://www.spl.org/>) υποστηρίζουν μαθητές από την Δ΄ Δημοτικού μέχρι και την Γ΄ Λυκείου. Το πρόγραμμα e-tutoring προσφέρεται μέσω των δημόσιων βιβλιοθηκών της πολιτείας. Παρόμοια προγράμματα εντάχθηκαν στην Κορέα που στόχο είχαν την αντιμετώπιση της ανισότητας στην εκπαίδευση, τη μείωση του εκπαιδευτικού κόστους και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Μέσω των e-tutoring προγραμμάτων στην Κορέα, παρέχονται επιπλέον κίνητρα σε εκπαιδευτές για ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που διατίθεται στη συνέχεια στην εκπαιδευτική κοινότητα (Chae κ.ά., 2013).

Ο Jorling (2012), στην έρευνα που διεξήγαγε, αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές δημοσιευμένες μελέτες για προγράμματα e-tutoring, όμως μόνο 17 από αυτές προσφέρουν εμπειρικά δεδομένα ερευνών. Από τις 17 έρευνες, οι 11 αφορούν αποκλειστικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι 9 (από τις 11) έρευνες εστιάζουν στην πιθανή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Πιο αναλυτικά από τις έρευνες αναδεικνύεται:

- η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης όταν συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα e-tutoring (Pinder, 2008),
- η δυνατότητα που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς να λάβουν υπόψη τους το στυλ μάθησης και σκέψης των μαθητών τους και στους μαθητές να αναδείξουν τα ενδιαφέροντά τους (Hastie κ.ά., 2007) και
- η ευκαιρία που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά εργαλεία και μέσα που δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην παραδοσιακή τάξη (Balajthy κ.ά., 2001).

Η έρευνα των Dekhinet κ.ά., (2008) αναδεικνύει ότι μέσω του e-tutoring οι μαθητές αναπτύσσουν περαιτέρω τα αρχικά κίνητρα μάθησης, αφού φαίνεται ότι η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, τους οδηγεί στην τροποποίηση της οπτικής τους για την μάθηση. Σε ένα εστιασμένο πρόγραμμα e-tutoring που υλοποίησαν για ερευνητικούς σκοπούς οι Beal κ.ά. (2007) ανέδειξαν ότι από τους συμμετέχοντες μαθητές τα περισσότερα μαθησιακά οφέλη απέκρινε ο πιο αδύνατος μαθητής της ομάδας.

Τέλος, οι Gabriel και Kaufield (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία μέσω ενός περιβάλλοντος e-tutoring, παρέχει «αμφίδρομες ευκαιρίες μάθησης» για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή και συνεισφέρει στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε μία κοινότητα μάθησης, ενισχύοντας μαθητές που στο υπάρχον παραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης ήταν απομονωμένοι.

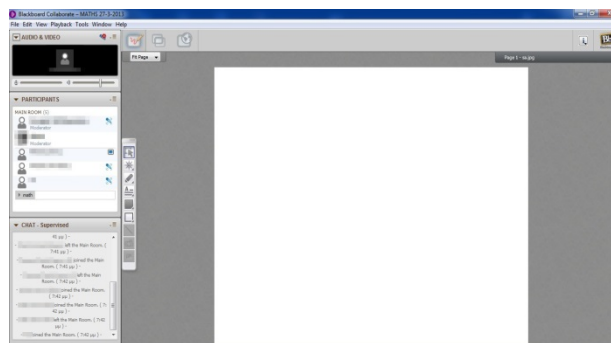
Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχουν καταγραφεί μελέτες οι οποίες να σχετίζονται με e-tutoring περιβάλλοντα και να αναφέρονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ελληνική πολιτεία επιχειρεί να προσφέρει προγράμματα υποστήριξης μαθητών μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης που υλοποιούνται μετά την ολοκλήρωση του κανονικού προγράμματος διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το σχολικό έτος 2012-2013 δημιουργήθηκαν 6000 τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, στα οποία εργάστηκαν 1700 εκπαιδευτικοί. Το σχολικό έτος 2013-2014 η ενισχυτική διδασκαλία ξεκίνησε στις 10 Μαρτίου 2014 και συμμετείχαν περίπου 10000 μαθητές από τους 47000 αιτούντες. Ταυτόχρονα, έχει αναπτυχθεί ο δικτυακός τόπος study4exams.gr, ο οποίος αποτελεί ένα ασύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης με επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό και βιντεομαθήματα σε 6 γνωστικά αντικείμενα της Γ' Λυκείου με πάνω από 80.000 επισκέπτες ανά μήνα και μέση διάρκεια επίσκεψης μικρότερη των 10 λεπτών. Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται μία συζήτηση για τη δυνατότητα ένταξης και αξιοποίησης online e-tutoring προγραμμάτων στην ελληνική εκπαιδευτική σχολική κοινότητα, με πολλαπλούς στόχους που σχετίζονται με ζητήματα οικονομικής φύσης και χρηματοδοτικών πόρων, υποστήριξης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διευκόλυνσης των ελληνικών νοικοκυριών.

Για το σκοπό αυτό, στη συνέχεια της εργασίας, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη του τρόπου λειτουργίας ενός προγράμματος e-tutoring που υλοποιείται στο PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος και ακολούθως, θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από την αξιοποίησή του.

### 3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ E-TUTORING

Το PIERCE e-tutoring online program υλοποιήθηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2012-2013 και μετά από την

αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής υλοποιείται με πληρότητα από το σχολικό έτος 2013-2014. Η υλοποίηση του προγράμματος γίνεται με τη χρήση της πλατφόρμας Blackboard Collaborate. Πρόκειται για μια πλατφόρμα η οποία γίνεται διαθέσιμη στο χρήστη (εκπαιδευτικούς και μαθητές) μέσα από ένα περιβάλλον που βασίζεται σε πρόγραμμα φυλλομετρητή (browser-based) και επιτρέπει διαδικτυακές συνεδρίες σε πραγματικό/σύγχρονο χρόνο έτσι, ώστε η επικοινωνία να είναι άμεση, αποτελεσματική, με προσωπικό χαρακτήρα. Πρόσβαση στο συγκεκριμένο περιβάλλον έχει κάθε μαθητής του PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, αρκεί να διαθέτει υπολογιστή ή tablet με σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και τη διαδικτυακή διεύθυνση που αποστέλλεται στο email του, καθημερινά, από τον υπεύθυνο e-tutor του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου. Το PIERCE e-tutoring online program προσφέρεται σε δύο γνωστικά αντικείμενα: στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά και είναι διαθέσιμο για όλους τους μαθητές γυμνασίου και της Α' λυκείου. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται το περιβάλλον Blackboard Collaborate.



Εικόνα 1: Το περιβάλλον του Blackboard Collaborate

#### 3.1. Προκαταρκτικό στάδιο

Το αρχικό στάδιο εφαρμογής του προγράμματος e-tutoring αφορούσε στην επιμόρφωση/εκπαίδευση των e-tutors και των μαθητών. Οκτώ e-tutors, τέσσερις μαθηματικοί και τέσσερις φιλόλογοι, επιλέχθηκαν, μετά από πρόσκληση στο σύλλογο διδασκόντων και επιμορφώθηκαν στη χρήση του περιβάλλοντος και στις παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου τους στα online περιβάλλοντα, μέσα από ένα πρόγραμμα που είχε σχεδιαστεί για την ανάπτυξη της τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο που καλούνταν να εργαστούν (Doukakis κ.ά., 2013b).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η εκπαίδευση των μαθητών, διεργασία που πραγματοποιήθηκε από τους e-tutors μέσα σε έξι (6) διδακτικές περιόδους. Απαραίτητη παράμετρος θεωρήθηκε η σωστή χρήση και αξιοποίηση του περιβάλλοντος. Έτσι, οι μαθητές, αφού εκπαιδεύτηκαν στο πώς θα αξιοποιήσουν επιτυχώς τα εργαλεία της πλατφόρμας Blackboard Collaborate, επικεντρώθηκαν στον καθορισμό κανόνων σωστής χρήσης του περιβάλλοντος και σωστής συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο. Οι e-tutors μαζί με τους μαθητές και μετά από διαλογική συζήτηση, κατέληξαν σε κοινούς κανόνες δεοντολογίας, τονίζοντας ιδιαίτερα τα θέματα

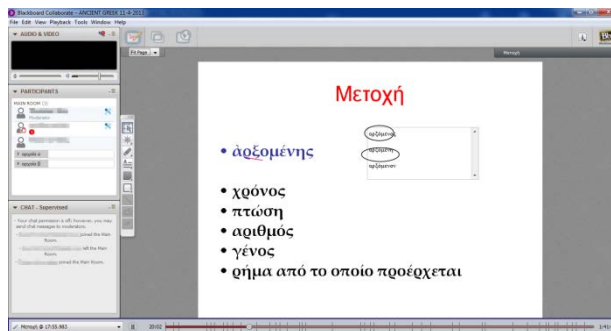
του σεβασμού, της ευγένειας, της υπομονής και του προσεγμένου λόγου (γραπτός/προφορικός). Όσον αφορά τον τεχνικό εξοπλισμό των μαθητών – πέρα από τον υπολογιστή ή το tablet και τη σύνδεση στο διαδίκτυο – απαραίτητο ήταν ένα μικρόφωνο και ηχεία ή ακουστικά με μικρόφωνο (στην περίπτωση χρήσης υπολογιστή).

Όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής των e-tutoring συναντήσεων, κρίθηκε ιδιαίτερα βοηθητική στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, η δημιουργία μιας ειδικής παλέτας με τα γράμματα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας –εργαλείο που δεν ήταν διαθέσιμο από το περιβάλλον– την οποία δημιούργησαν εξ αρχής οι e-tutors των αρχαίων ελληνικών. Τέλος, στα Μαθηματικά θεωρήθηκε σημαντική, η ένταξη και αξιοποίηση του μαθηματικού λογισμικού GeoGebra στο πλαίσιο των διαδικτυακών συναντήσεων, το οποίο με τη χρήση των κατάλληλων μικροπειραμάτων, θα μπορούσε να συνεισφέρει στην καλύτερη οπτικοποίηση και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

### 3.2. Υλοποίηση

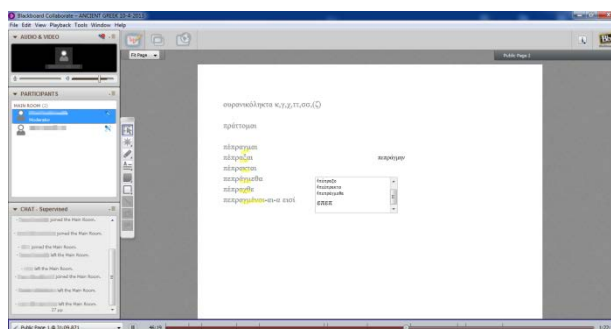
Το δεύτερο στάδιο εφαρμογής του e-tutoring στην εκπαιδευτική μονάδα σχετιζόταν με τον ακριβή συντονισμό του σχολείου, των e-tutors και των μαθητών. Το PIERCE e-tutoring online program προσφέρθηκε για δύο ώρες την ημέρα, τέσσερα απογεύματα την εβδομάδα, για όλους τους μαθητές από την Α΄ γυμνασίου μέχρι και την Α΄ Λυκείου στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Καθημερινά, κάθε μαθητής ελάμβανε δύο διαδικτυακές διευθύνσεις (μία για την αρχαία ελληνική γλώσσα και μία για τα μαθηματικά) και συνδεόταν στο e-tutoring του γνωστικού αντικείμενου που επιθυμούσε. Η παρουσία κάθε μαθητή δεν ήταν απαραίτητη και για τις δύο ώρες που προσφερόταν το πρόγραμμα, αλλά προσδιοριζόταν συνήθως από τον ίδιο το μαθητή και τις προσωπικές του ανάγκες. Έτσι, ένας μαθητής θα μπορούσε κατά την ίδια ημέρα να συνδεθεί και στα δύο γνωστικά αντικείμενα.

Τα ψηφιακά εργαλεία που εντάχθηκαν στο περιβάλλον ήταν πολλά και ποικίλα. Οι e-tutors διαμοιράζονταν με τους μαθητές τους, το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν προηγουμένως σχεδιάσει. Το υλικό το ανέπτυσαν κυρίως, με τη χρήση προγραμμάτων παρουσίασης (π.χ. PowerPoint), επεξεργασίας εικόνας (π.χ. Ζωγραφικής, Gimp) ή εργαλείων που μπορούσαν να πραγματοποιούν λήψεις μέρους της εικόνας της οθόνης (screen capture tools) του υπολογιστή (π.χ. Lightshot). Το επεξεργασμένο υλικό μεταμορφωνόταν μέσω κατάλληλης εφαρμογής του Blackboard Collaborate στην πλατφόρμα και εμφανιζόταν στον διαδραστικό πίνακα (whiteboard) του περιβάλλοντος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.



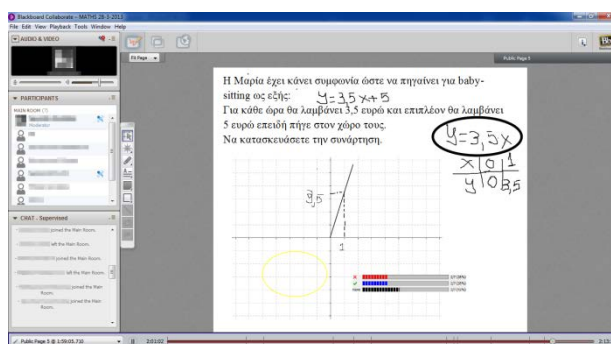
Εικόνα 2: Η αξιοποίηση της φόρτωσης περιεχομένου μιας παρουσίασης και παρέμβασης από μαθητή και e-tutor

Οι e-tutors στόχευαν στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών που συμμετείχαν και έτσι το υλικό διαμορφωνόταν ειδικά για το σκοπό αυτό. Το υλικό ήταν πιθανώς να προέρχεται από το ψηφιακό αρχείο του e-tutor, από το ψηφιακό υλικό που παρέχεται στους μαθητές από το σχολείο (<http://www.acgboard.acg.edu>), από το ψηφιακό σχολείο (<http://www.dschoool.edu.gr>) ή από υλικό που σχεδίαζε για τη συγκεκριμένη συνάντηση ο e-tutor. Το υλικό ήταν πλήρως διαδραστικό, αφού μαθητές και e-tutors μπορούσαν να παρέμβουν συμπληρώνοντας, σημειώνοντας, υπογραμμίζοντας, σβήνοντας, γράφοντας απευθείας στον διαδραστικό πίνακα, αξιοποιώντας τα εργαλεία που διέθετε το περιβάλλον όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Η αξιοποίηση του πίνακα whiteboard

Ένα ακόμα σημαντικό ψηφιακό εργαλείο υπήρξε η δυνατότητα διαμοιρασμού εφαρμογής (application sharing) που αξιοποιήθηκε είτε για την επίλυση αποριών που σχετιζόνταν με τεχνικά προβλήματα, είτε για την αξιοποίηση λογισμικών όπως το GeoGebra για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Αξιοποίηση εργαλείου λήψης εικόνας από το GeoGebra και αξιολόγηση μαθητών μέσω του e-tutoring



Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμη αποδείχθηκε η δυνατότητα διαμοιρασμού ομάδας μαθητών σε εικονικά δωμάτια εργασίας, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ τους ή η αυτοσυγκέντρωση πάνω σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη ή η προσωπική/αποκλειστική επικοινωνία με τον e-tutor. Επιπλέον, η δυνατότητα αξιολόγησης των μαθητών με ερωτήσεις τύπου Σωστού ή Λάθους και με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής προσέφερε τη δυνατότητα στους μαθητές της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης. Ένα ακόμα εργαλείο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο των e-tutoring συναντήσεων ήταν η δυνατότητα συνομιλίας (chatting) μεταξύ e-tutor και μαθητών. Τέλος, όλες οι e-tutoring συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν καταγράφονταν, ώστε να είναι διαθέσιμες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για περαιτέρω και μετέπειτα χρήση, ενώ το υλικό που είχε καταγραφεί στον whiteboard αποθηκευόταν από τον e-tutor και στη συνέχεια το έστειλε μέσω του Blackboard Collaborate στο μαθητή.

### 3.3. Αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος

Η πιλοτική υλοποίηση του προγράμματος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 η οποία διήρκεσε επτά εβδομάδες, καθώς και η υλοποίηση του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 ανέδειξαν ενδιαφέροντα στοιχεία για την ένταξη σχετικών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία θα συζητηθούν στη συνέχεια.

#### 3.3.1. Πιλοτική εφαρμογή

Στη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής συμμετείχαν 58 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων 28 ήταν μαθητές της Α΄ γυμνασίου και 30 μαθητές της Β΄ γυμνασίου. Κατά τη διάρκεια του εκάστοτε δίωρου, συμμετείχαν από μηδέν μέχρι και δεκαπέντε μαθητές. Ο χρόνος παραμονής των μαθητών που συμμετείχαν στις συναντήσεις, ποίκιλε και κυμάνθηκε από δέκα λεπτά μέχρι και πάνω από δύο ώρες. Συνολικά, υλοποιήθηκαν 22 e-tutoring συναντήσεις για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

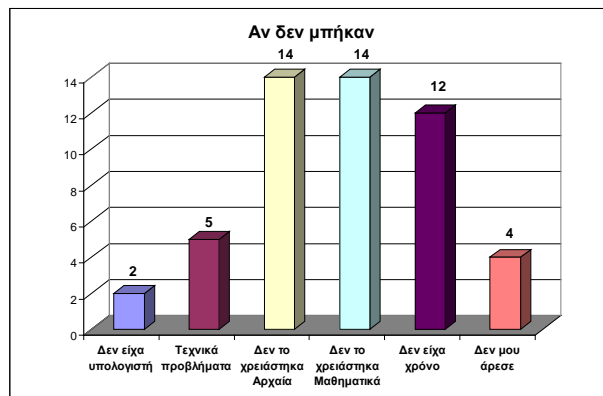
Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό:

- να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα e-tutoring,
- να διερευνηθεί αν με το πρόγραμμα e-tutoring απέκομισαν μαθησιακά οφέλη
- να διερευνηθούν οι λόγοι μη αξιοποίησης από κάποιους μαθητές και
- να συσχετιστούν οι απαντήσεις τους με το φύλο, την τάξη, τη γνώση χρήσης υπολογιστών, διαδικτύου και web 2.0 εργαλείων (Doukakis et al., 2013a).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τη μελέτη των καταγραφέντων συναντήσεων αναδείχθηκε ότι 23 μαθητές (39,6%) δε συμμετείχαν και δε συνδέθηκαν καθόλου στο πρόγραμμα e-tutoring. Από τους υπόλοιπους 35 μαθητές οι 15 (25,8%) συνδέθηκαν τουλάχιστον μία φορά και στα δύο γνωστικά

αντικείμενα, ενώ 9 μαθητές (15,5%) συμμετείχαν μόνο σε μαθήματα των αρχαίων ελληνικών και 10 μαθητές (17,2%) συμμετείχαν μόνο σε μαθήματα των μαθηματικών. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 137 συνδέσεις μαθητών εκ των οποίων 49 έγιναν στα αρχαία ελληνικά και 88 στα μαθηματικά.

Οι 23 μαθητές που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα e-tutoring έδωσαν διάφορους λόγους για τους οποίους δε συνδέθηκαν στο διαδικτυακό περιβάλλον.



Εικόνα 5: Οι λόγοι μη χρήσης του e-tutoring

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην Εικόνα 5, φαίνεται ότι ο πιο σημαντικός είναι ότι: «Δεν το χρειάστηκα στα αρχαία ελληνικά» και «Δεν το χρειάστηκα στα μαθηματικά». Δώδεκα μαθητές δήλωσαν ότι δεν είχαν χρόνο να το χρησιμοποιήσουν, αφού είχαν κυρίως άλλες δραστηριότητες το δίωρο που ήταν διαθέσιμο του e-tutoring. Επιπλέον, πέντε μαθητές αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα (με θέματα σύνδεσης ή ήχου), ενώ τέσσερις μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε. Τέλος, δύο μαθητές δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το e-tutoring, διότι όπως δήλωσαν δε διέθεταν υπολογιστή.

Στη συνέχεια, από τους μαθητές που αξιοποίησαν τουλάχιστον μία φορά το πρόγραμμα e-tutoring, ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές δήλωσαν συνολικά πολύ υψηλή ικανοποίηση από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Πιο συγκεκριμένα 32 από τους 35 μαθητές (91,43%) που χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα ήταν ικανοποιημένοι (Εικόνα 6), ενώ 33 από τους 35 μαθητές (94,29%) θεώρησαν το πρόγραμμα επιτυχές.



Εικόνα 6: Ικανοποίηση μαθητών από το πρόγραμμα e-tutoring

Ταυτόχρονα, 28 από τους 35 μαθητές δήλωσαν ότι το πρόγραμμα e-tutoring ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους. Επιπλέον, τέσσερις στους πέντε μαθητές δήλωσαν ότι μέσω του e-tutoring έλαβαν εξατομικευμένη υποστήριξη με σκοπό την μάθηση. Όσον αφορά στο περιβάλλον εργασίας, 30 μαθητές δήλωσαν ότι το περιβάλλον ήταν εύχρηστο, ενώ 33 μαθητές δήλωσαν ότι το περιβάλλον ήταν φιλικό. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό περίπου 89% ότι μέσω του περιβάλλοντος, τους παρέχονταν εκείνη η βοήθεια που χρειαζόνταν για να μάθουν καλύτερα την ύλη του μαθήματος ενώ σε ποσοστό περίπου 85% δήλωσαν ότι οι e-tutors τους παρείχαν επαρκές υλικό.

Από την έρευνα δεν αναδείχτηκαν σημαντικές συσχετίσεις σε σχέση με το φύλο, την τάξη και τη γνώση χρήσης υπολογιστών, διαδικτύου και web 2.0 εργαλείων.

### 3.3.2. Εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014, πραγματοποιήθηκαν πάνω από 870 συνδέσεις μαθητών με ποσοστό μοναδικών μαθητών περί το 20%. Από αυτές 311 αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και 568 τα Μαθηματικά. Η συμμετοχή ανά συνεδρία κυμάνθηκε από μηδέν μέχρι και 18 μαθητές και ο χρόνος παραμονής ποίκιλε και κυμάνθηκε από δέκα λεπτά μέχρι και δύο ώρες. Επίσης, ορισμένες φορές το πρόγραμμα διήρκεσε περισσότερο από δύο ώρες, αφού υπήρχαν ανοικτές συζητήσεις μεταξύ e-tutor και μαθητών.

Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τους μαθητές, αναδείχτηκε ότι οι τελευταίοι αξιοποιούσαν το πρόγραμμα e-tutoring όταν:

- κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, εντόπιζαν δυσκολίες στη θεωρία ή τις εργασίες που είχαν για την επόμενη ημέρα,
- απουσίαζαν, λόγω ασθένειας, από το πρωινό πρόγραμμα,
- επιθυμούσαν επιπλέον υλικό εξάσκησης,
- είχαν κάποια γραπτή δοκιμασία στο Σχολείο, κατά τις επόμενες μέρες.

Γενικά, καταγράφηκε εξελικτική πορεία του προγράμματος το σχολικό έτος 2013-2014. Την μεγαλύτερη συμμετοχή είχαν οι μαθητές της β' γυμνασίου και στη συνέχεια της α' γυμνασίου. Από τη γ' γυμνασίου τη μεγαλύτερη συμμετοχή είχαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή το σχολικό έτος 2012-2013. Από τη β' γυμνασίου τη μεγαλύτερη συμμετοχή είχαν νέοι μαθητές του σχολείου, και οι μαθητές που είχαν συμμετάσχει στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πολύ μειωμένη συμμετοχή από τους μαθητές της Α' λυκείου. Φαίνεται, ότι η λειτουργία του προγράμματος από την αρχή της μαθητικής πορείας των μαθητών στο σχολείο, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εγκαθίδρυσή του στη συνείδηση των μαθητών, ώστε να το αξιοποιούν ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες.

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα e-tutoring προγράμματα που πραγματοποιούνται σε πραγματικό χρόνο,

θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμα, αφού παρέχουν ευκαιρίες πρόσβασης στη διδασκαλία και στη μάθηση, μειώνουν τους χρόνους μετακίνησης και τις συναφείς δαπάνες και έχουν περιβαλλοντικά οφέλη (Chatterton, 2010). Από την πιο πάνω διαπίστωση μπορεί να θεωρηθεί ότι, χρησιμοποιώντας τα σχετικά προγράμματα στη μαθησιακή διαδικασία, προκύπτει ένα αποθεματικό ενέργειας και χρόνου για τους άμεσα και έμμεσα συμμετέχοντες (τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες). Αυτό φάνηκε ότι ισχύει και στην περίπτωση του PIERCE e-tutoring online program, αφού οι μαθητές μέσα στο δικό τους πλαίσιο και σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες αξιοποιούσαν το πρόγραμμα στο χρόνο που οι ίδιοι μπορούσαν να διαθέσουν, χωρίς να αναστατώνεται το οικογενειακό περιβάλλον ή να απαιτούνται μετακινήσεις.

Φαίνεται, ότι τέτοιου είδους προγράμματα, θα μπορούσαν να αναδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, αλλά και για τους μαθητές που κατοικούν σε δύσβατες ή απομακρυσμένες περιοχές, αφού θα ήταν δυνατόν να υποστηριχθούν επαρκώς από τη χρήση των e-tutoring προγραμμάτων. Το γεγονός της παραμονής των μαθητών στο σπίτι κατά τη διάρκεια της συνεδρίας προσφέρει, τόσο στους μαθητές όσο και στους κηδεμόνες τους, μεγάλη ασφάλεια, περισσότερο ελεύθερο χρόνο, αλλά και μειωμένο κόστος όσον αφορά τη δαπάνη υποστηρικτικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, η υποστήριξη μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στους ρυθμούς μάθησης του μαθητή, ενώ επιπρόσθετα του παρέχεται σχετική ευελιξία ως προς το θέμα του χρόνου που θα αξιοποιήσει το e-tutoring. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής μπορεί να αντιμετωπίσει τα προγράμματα e-tutoring ως «ενήλικας», χωρίς να βρίσκεται κάτω από ένα πλαίσιο υποχρεωτικών και προκαθορισμένων συναντήσεων. Επίσης, η δυνατότητα καταγραφής του μαθήματος συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση και σωστότερη μελέτη του μαθησιακού αντικειμένου, αφού οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν στο αποθηκευμένο υλικό όποτε θελήσουν. Επιπρόσθετα, η αποστολή του υλικού του whiteboard μέσω της πλατφόρμας συνεισφέρει σημαντικά στην υποστήριξη της μάθησης, αφού ο μαθητής μπορεί να μελετήσει περαιτέρω μετά τη συνεδρία που πραγματοποίησε με τον e-tutor.

Παράλληλα, καταγράφεται η υπέρβαση του φόβου έκθεσης στην ομάδα, με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να βελτιώνουν τις γνώσεις τους τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Corrigan, 2012). Αυτό φάνηκε και στην περίπτωση του PIERCE e-tutoring online program, όπου μαθητές με μειωμένη συμμετοχή στο πρωινό πρόγραμμα, συμμετείχαν πολύ ενεργά στις συναντήσεις του e-tutoring, ζητώντας ωστόσο στις πρώτες συναντήσεις να βρίσκονται μόνοι τους σε κάποιο εικονικό δωμάτιο, ενώ στη συνέχεια και με παρότρυνση των e-tutors, βρέθηκαν με τους συμμαθητές τους σε κάποιες συναντήσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες που στη συνέχεια αναδείχτηκαν και στο παραδοσιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Τέλος, τα περιβάλλοντα e-tutoring είναι εύχρηστα για τους μαθητές, αφού οι τελευταίοι είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες τεχνολογίες (όπως τον υπολογιστή, το tablet και τις υπηρεσίες του διαδικτύου), ενώ έχουν ανεπτυγμένες τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω των ψηφιακών εργαλείων. Άλλωστε, η αυξανόμενη ύπαρξη των κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών στα ελληνικά νοικοκυριά (53,6% των νοικοκυριών είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο το 2012, έναντι 50,2 το 2011) δίνει τη δυνατότητα υλοποίησης σχετικών δράσεων και στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (National Statistical Service of Greece, 2013).

Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να τροποποιηθούν τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχονται στους μαθητές μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ώστε αυτά να προσφέρονται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσω του διαδικτύου.

Με τον τρόπο αυτό, εκτός από τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για μαθητές και εκπαιδευτικούς όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο και τις παιδαγωγικές αρχές όπου όπως αναφέρθηκε τα e-tutoring περιβάλλοντα παρέχουν «αμφίδρομες ευκαιρίες μάθησης», δίνεται η ευκαιρία στους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και στην online επικοινωνία μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων, δεξιότητες όπου για τους πρώτους δεν έχουν αναπτυχθεί σε προγενέστερο στάδιο, ενώ για τους δεύτερους θα είναι απαραίτητες τόσο κατά τη διάρκεια των μετέπειτα σπουδών τους, όσο και στον επαγγελματικό τους χώρο στο μέλλον.

Επιπλέον, το μοντέλο e-tutoring μπορεί να υποστηρίξει μαθητές σε δύσβατες και απομακρυσμένες περιοχές ή να καλύψει ανάγκες που σχετίζονται με την προσωρινή απουσία εκπαιδευτικού από το σχολείο. Σημαντική παράμετρος αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τον ρόλο του e-tutor, ώστε να έχουν τα τεχνολογικά, παιδαγωγικά και γνωστικά εφόδια να προσφέρουν ένα ευχάριστο και επιτυχημένο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών.

#### 4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική αναδεικνύεται δυνατή, εφικτή και, ίσως, αναγκαία, καθώς τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρησιμοποίησή τους είναι πολλαπλά. Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους, αλλά και τις δεξιότητές τους ή τη στάση τους απέναντι σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, είναι δυνατόν να μειωθεί το κόστος που σχετίζεται με την ενισχυτική υποστήριξη των μαθητών, μετά την ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος.

Γενικότερα, τα e-tutoring προγράμματα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μοντέλου εκπαίδευσης το οποίο, μέσω του εναλλακτικού τρόπου προσέγγισης και υποστήριξης της μάθησης, καταφέρνει να καλύψει τις

ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους άμεσα και αποτελεσματικά.

#### 7. ΠΗΓΕΣ

- Balajthy, E., Reuber, K., & Robinson, C. (2001). Teachers' Use of Technology in a Reading Clinic. *Reading Online*, 5(3).
- Beal, R.B., Wallis, R., Arroyo, I., & Woolf, B.P. (2007). On-line tutoring for math achievement testing: a controlled evaluation. *Journal of Interactive Online Learning* 6, 43–55.
- Blackboard Inc. (2012). Blackboard Collaborate, Delivering ROI for K-12 Schools.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO-ΙΙΕΡ.
- Chae, S.E., Kang, S.G., Shin, J.H., Son, C., Keum, J., & Lee, E. J., (2013). Tutoring behaviors that encourage learners' satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. In: J.Vopava, R.Kratochvil & V.Douda (Eds.), *International Academic Conference on Education IAC-ETeL 2013* (p.p.210-217). Prague.
- Chatterton, P. (2010). Designing for Participant Engagement with Blackboard Collaborate, Ανακτήθηκε στις 12.07.2014 από: <http://www.jisc.ac.uk/collaborateguidance>
- Corrigan, J. A. (2012). The Implementation of E-Tutoring in Secondary Schools: A Diffusion Study. *Computers & Education*, 59(3), 925–936.
- Dekhinet, R., Topping, K., Duran, D., και Blanch, S. (2008). Let Me Learn with My Peers Online: Foreign language learning through reciprocal tutoring. *Innovate*, 4(3).
- Doukakis, S., Koutroumpa, C., Chira, T., & Michalopoulou, G. (2013a). A pilot e-tutoring program for first and second grade students of lower secondary education (Gymnasio). In: A. Lionarakis (Ed.), *Proceedings of 7th ICODL*, Vol.2, (p.p.198–211). Athens.
- Doukakis, S., Koutroumpa, C., Despi, O., Raffa, E., Chira, T., & Michalopoulou, G. (2013b). A case study of e-tutors' training program. In: *2th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. Antalya, Turkey: Ieee.
- Flowers, A.T. (2007). NCLB spurs growth in online tutoring options. *School Reform News*, The Heartland Institute, Chicago, IL. Ανακτήθηκε στις 12.07.2014 από <http://www.heartland.org/Article.cfm?artId=20426>
- Gabriel, M.A., & Kaufield, K.J. (2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors. *Mentoring και Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 311–327.
- George, B., & Dykman, C. (2009). Virtual tutoring: the case of TutorVista. *Journal of Cases in Information*, 3(3), 45–61.

- Hastie, M., Chen, N., & Kuo, Y. (2007). Instructional design for best practice in the synchronous cyber classroom. *Educational Technology and Society, 10*, 281–294.
- Johnson, G.M., & Bratt, S.E. (2009). Technology education students: e-tutors for school children. *British Journal of Educational Technology, 40*(1), 32–41.
- Jopling, M. (2012). 1:1 online tuition: a review of the literature from a pedagogical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(4), 310–321.
- Pinder, P.J. (2008). Exploring and understanding the benefits of tutoring software on urban students' science achievement: what are Baltimore city practitioners' perspectives? *Regional Eastern Educational Research Association Conference, SC*.
- Prensky, M. (2003). e-Nough! *On The Horizon, 11*(1), 1–14.
- National Statistical Service of Greece. (2013). *Greece in Figures*.

# ΤΠΕ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

**Αλεξάνδρα Ι. Νικολάου**  
3ο Νηπιαγωγείο Λουτρακίου  
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορίνθου

## Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν μια πραγματικότητα στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα και με το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο. Αρχικά ορίζονται οι ΤΠΕ και η φιλιαναγνώσια και παρουσιάζεται η θέση τους στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του νηπιαγωγείου. Έπειτα παρουσιάζονται οι θέσεις των θεωρητικών της εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς και με τη χρησιμότητα της καλλιέργειας θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο βιβλίο. Στη συνέχεια προτείνεται η εμπλοκή των ΤΠΕ ως μέσο καλλιέργειας της φιλιαναγνώσιας. Στο τέλος παρουσιάζονται δύο εφαρμοσμένες διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικό νηπιαγωγείο και συνδυάζουν τις ΤΠΕ με τη φιλιαναγνώσια.

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, φιλιαναγνώσια, διδακτικές εφαρμογές.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Πριν πάω ακόμη σχολείο, η τεχνολογία είχε αρχίσει να μπαίνει στην καθημερινή ζωή, κι έτσι τα πρώτα παραμύθια δε μου τα είπε η γιαγιά αλλά το ραδιόφωνο. Κάθε πρωί ξυπνούσα με τη Θεία Λένα στις 9:30... Ήταν μια καθημερινή συνήθεια. Άκουγα μαζί με τη μαμά μου με εξαιρετική προσήλωση, μάθαινα απ' έξω όλα τα τραγουδάκια, ενώ μου άρεσαν πολύ τα παραμύθια. Βλέποντας οι γονείς μου πόσο μου άρεσε να ακούω παραμύθια μου αγόρασαν τα πρώτα δισκάκια βινυλίου, 45 κι αργότερα 33 στροφών, με παραμύθια». Αυτές είναι οι πρώτες φιλιαναγνώστικες εμπειρίες του συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλου (Ηλιόπουλος, 2007) και στις οποίες καταδεικνύεται η σύνδεση τεχνολογίας και φιλιαναγνώσιας στη δεκαετία του '70, σαράντα χρόνια πριν.

Η αγάπη για το διάβασμα ή για το βιβλίο, η φιλιαναγνώσια ή βιβλιοφιλία κατά την Τσιλιμένη (2007) αποτελεί διαχρονική συνήθεια των ανθρώπων από την εποχή της ανακάλυψης της τυπογραφίας μέχρι και τις μέρες μας. Η τεχνολογία όπως περιγράφεται στο παραπάνω απόσπασμα, μπορεί στις μέρες μας να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

θεωρείται παρωχημένη εφόσον αναφέρεται σε ξεπερασμένα τεχνολογικά μέσα όπως το ραδιόφωνο και τα δισκάκια βινυλίου, ωστόσο αποδεικνύει ότι υπήρχε και για αρκετούς ανθρώπους της δεκαετίας του 70 αποτέλεσε το μέσο γνωριμίας και εδραίωσης μιας σχέσης αγάπης με το βιβλίο.

Σήμερα γνωρίζουμε ότι η τεχνολογία έχει σημειώσει αλματώδη πρόοδο και έχει επηρεάσει τη ζωή μας με πολυάριθμους τρόπους σε διάφορους τομείς της. Είναι επίσης γνωστό ότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τις θετικές ή/και αρνητικές επιπτώσεις της τεχνολογίας στη ζωή μας. Η παρούσα ανακοίνωση δε στοχεύει να εμπλακεί σε μια τέτοιου είδους αντιπαράθεση. Στόχος της παρούσας εισήγησης αποτελεί η ανάδειξη της θετικής επίδρασης της σύγχρονης τεχνολογίας στην ενίσχυση της φιλιαναγνώσιας στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

## 2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

### 2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ

Πριν προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ σύγχρονης τεχνολογίας και φιλιαναγνώσιας στην προσχολική αγωγή, θεωρείται απαραίτητος ο ορισμός των ΤΠΕ όπως έχει καθιερωθεί να ονομάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά ορίζονται οι όροι: πληροφορία και επικοινωνία και στη συνέχεια ο όρος ΤΠΕ.

**Πληροφορία:** Μέχρι τον 13<sup>ο</sup> αιώνα για τους περισσότερους ανθρώπους υπήρχε μία πηγή πληροφόρησης, ο προφορικός λόγος από γενιά σε γενιά.

Τα χειρόγραφα βιβλία και η ανάγνωση αποτελούσαν προνομιακό πεδίο μικρού αριθμού ατόμων (elites, ιερατείο κ.λπ.). Τον 15<sup>ο</sup> αιώνα με την ανακάλυψη της τυπογραφίας, τα βιβλία έγιναν μια επιπρόσθετη πηγή της ανθρώπινης πληροφόρησης και κατ' επέκταση της γνώσης. Οι ανάγκες πληροφόρησης των ανθρώπων άρχισαν να αλλάζουν και βασίζονταν περισσότερο σε βιβλία, εφημερίδες και σταδιακά σε βιβλιοθήκες. Σήμερα η πληροφορία μπορεί να βρεθεί σε μια ποικιλία πηγών όπως σε περιοδικά, σε βιβλία (βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία), στην τηλεόραση και σε ηλεκτρονική μορφή σε CD-ROM και στο Διαδίκτυο – Internet. Η αναζήτηση και εύρεση της πληροφορίας έχει διευρυνθεί για μια ακόμη φορά (Norton και Wiburg, 1998).

**Επικοινωνία:** ορίζεται ως η αμοιβαία επαφή (συνάντηση, συνομιλία, κ.α.) μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Ως επικοινωνία ορίζεται και η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών από έναν πομπό προς κάποιον δέκτη μέσω κοινού συστήματος σημάτων (γλώσσα, μουσική). Η τεχνολογία προσέδωσε στον όρο

επικοινωνία μια άλλη διάσταση αυτή της μετάδοσης και λήψης ακουστικών, οπτικών ή οπτικοακουστικών μηνυμάτων, δεδομένων, κλπ με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων (Μπαμπινιώτης, 2006). Το διαδίκτυο έχει ανοίξει νέους δρόμους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, από την ευρέως χρησιμοποιούμενη ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) μέχρι τους χώρους κοινωνικής δικτύωσης (facebook), το skype και τις τηλεδιασκέψεις (teleconferences) οι οποίοι αποτελούν γρήγορους και οικονομικούς τρόπους επικοινωνίας (Newby, Stepich, Lehman και Russell, 2006).

## **2.2 ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ως ΤΠΕ ορίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων, σύμφωνα με τον Κόμη (2004). Στον χώρο της προσχολικής αγωγής τα εργαλεία των ΤΠΕ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς- μαθησιακούς σκοπούς συνίστανται στα ακόλουθα: Η/Υ ή φορητός υπολογιστής (lap-top), ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, σαρωτής (scanner), εκτυπωτής, προβολέας (projector), διαδραστικός πίνακας (interactive whiteboard), σύνδεση στο διαδίκτυο. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι στα σημερινά νηπιαγωγεία α) δεν υπάρχει επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ικανή να υποστηρίξει επαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και β) πολλοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μια δυσπιστία απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, η οποία πηγάζει προφανώς από την έλλειψη εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ ως επακόλουθο της ανεπαρκούς επιμόρφωσή τους από την πολιτεία. Έρευνα των Οικονομίδη και Ζαράνη (2010), η οποία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των χρήσεων των υπολογιστών από τους νηπιαγωγούς στην Προσχολική Εκπαίδευση διαπίστωσε ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τον υπολογιστή περισσότερο ως μέσο για την εκτέλεση γραφειοκρατικών εργασιών και την προετοιμασία της διδασκαλίας και λιγότερο ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται κατά τη διεξαγωγή της. Ουσιαστικά, αντιλαμβάνονται τον υπολογιστή ως αυτόνομη συσκευή χωρίς να γνωρίζουν τις ευρύτερες δυνατότητές του ως μέρος των ΤΠΕ. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα που πραγματοποίησαν οι Τοκμακίδου, Καλογιαννίδου και Τσιτουρίδου (2010), σύμφωνα με την οποία καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντάσσουν τη χρήση του διαδικτύου περισσότερο σε υπάρχουσες, παραδοσιακές πρακτικές και υιοθετούν λιγότερο εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Ωστόσο, οι ΤΠΕ πρέπει να ειδωθούν ως εργαλεία-συνεργάτες του εκπαιδευτικού, ως αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης τάξης, οι οποίες υποστηρίζουν και διευκολύνουν τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και τη μαθησιακή εμπειρία. Έτσι ο εκπαιδευτικός μεταλλάσσεται από φορέα της πληροφορίας- γνώσης σε διευκολυντή/διαμεσολαβητή της μάθησης (Donaldson και Knupfer, 2002). Η γνώση άλλωστε δεν είναι

πεπερασμένη και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν όλες τις απαντήσεις. Η μαθητοκεντρική τάξη είναι αρκετά διαφορετική από την παραδοσιακή τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός είναι η αυθεντία της πληροφορίας και οι μαθητές εργάζονται ατομικά σε δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση. Αντίθετα, με τη χρήση των ΤΠΕ οι τάξεις οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με τον εκπαιδευτικό. Αυτό βέβαια σημαίνει την αντικατάσταση των παλιών γνωστών διδακτικών πρακτικών με άλλες λιγότερο οικείες, όπως είναι αυτές που συνδέονται με τη συνεργατική και την ανακαλυπτική μάθηση (Baron και Goldman, 1994).

Σύμφωνα με τον Κόμη (2004), οι ΤΠΕ είναι δυνατόν να συμβάλουν σε μια διαδικασία ανατροπής της κουλτούρας που συνίσταται στην απλή λήψη πληροφοριών. Το ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών έγκειται λιγότερο στη συσσώρευση των γνώσεων και περισσότερο στη δεξιότητα της έρευνας και της σωστής χρήσης τους. Η τεχνολογία αρχίζει να μετασχηματίζει τις σχολικές τάξεις και τα περιβάλλοντα μάθησης σε πολλές χώρες. Όπως αναφέρει ο Salomon (2006) τέσσερα είναι τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη σύγχρονη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση:

- i) Υιοθετούν εντατική χρήση της τεχνολογίας για ένα ευρύ πεδίο έργων.
- ii) Η μάθηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση της ομάδας.
- iii) Οι μαθητές ασχολούνται εποικοδομητικά και ενεργά.
- iv) Οι εργασίες χαρακτηρίζονται από ένα πνεύμα διερεύνησης και αυτόνομης καθοδήγησης. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, η πιο σημαντική ίσως εξέλιξη των τελευταίων χρόνων στην περιοχή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας προέρχεται από την αλλαγή προοπτικής σχετικά με τη θέση και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Ο υπολογιστής παύει να είναι το βασικό εργαλείο και επεκτεινόμαστε στη χρήση του διαδικτύου και των εφαρμογών του. Στόχος της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική τους χρήση και όχι η διδασκαλία του υπολογιστή ως αυτόνομου, ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου (Ράπτης και Ράπτη, 2003). Το νέο τεχνολογικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών είναι το δίκτυο υπολογιστών, το διαδίκτυο με την ποικιλία των εφαρμογών που διαθέτει και τις πολλαπλές ανθρώπινες δραστηριότητες που μπορεί να υποστηρίξει. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διαφοροποιεί και επεκτείνει τις χρήσεις των τεχνολογιών για μετάδοση και αναζήτηση πληροφοριών και για ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός κόσμος ανοίγει, δικτυώνεται και διασυνδέεται με εκπληκτικό τρόπο. Τα εμπόδια των αποστάσεων αίρονται, οι δυνατότητες επικοινωνίας εμπλουτίζονται και η γνώση γίνεται προσιτή με ποικίλους τρόπους. Όπως αναφέρουν οι Donaldson και Knupfer (2002) καθώς και η Νικολοπούλου (2008), η διδασκαλία υποστηριζόμενη από τις ΤΠΕ μπορεί να υιοθετήσει και έναν πιο εξατομικευμένο χαρακτήρα και να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης ώστε να προσαρμοστεί

στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών γεγονός που θα συντελέσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης (Nikolaou και Koutsouba, 2012· Νικολάου, 2013). Για ορισμένες ομάδες μαθητών η αλληλεπίδρασή τους με τις ΤΠΕ αποτελεί μια νέα ευκαιρία για την ανακάλυψη κρυφών δυνατοτήτων τους ή για υπερνίκηση αδυναμιών τους.

Οι ΤΠΕ δεν πρέπει να θεωρηθούν ως υποκατάστατο των βιωματικών εμπειριών καθώς και των παραδοσιακών υλικότεχνικών μέσων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά ως ένα επιπρόσθετο μέσο για επέκταση, εμπλουτισμό και αναμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας (Νικολοπούλου, 2008· Ράπτης και Ράπτη, 2003). Σύμφωνα με τους Siraj-Blatchford και Whitebread, (2003) έρευνες δείχνουν ότι οι ΤΠΕ συμπληρώνουν αλλά δεν αντικαθιστούν τις υψηλής αξίας παιδικές δραστηριότητες και υλικά, όπως το οικοδομικό υλικό, η άμμος, το νερό, τα βιβλία, η χρήση των χρωμάτων, μαρκαδόρων και η δραματοποίηση. Οι ΤΠΕ μπορεί να χρησιμοποιηθούν προς όφελος των παιδιών και της μαθησιακής διαδικασίας αλλά μπορεί και να χρησιμοποιηθούν με εσφαλμένο τρόπο όπως μπορεί να συμβεί με κάθε άλλο εργαλείο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την επιστημονική και επαγγελματική τους κρίση για να αξιολογήσουν και να χρησιμοποιήσουν αυτά τα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, εφαρμόζοντας τα ίδια ακριβώς κριτήρια τα οποία θα χρησιμοποιούσαν αν επρόκειτο για οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο ή δραστηριότητα. Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού είναι παρόμοια με την επιλογή του κατάλληλου βιβλίου για την τάξη.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι στις μέρες μας τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με «τεχνολογικές» εμπειρίες. Όπως επισημαίνει η Νικολοπούλου (2008), οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται ήδη σε πολλά σπίτια, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας τους και τα παιδιά, ακόμα και της προσχολικής ηλικίας είναι πλήρως εξοικειωμένα μαζί τους και τις χρησιμοποιούν με άνεση.

### 2.3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια ο όρος «φιλιανγνωσία» χρησιμοποιείται κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης και στοχεύει να οριοθετήσει μια στρατηγική ενδυνάμωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων πέρα από τα συμβατικά όρια και τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, όπως αναφέρει ο Γραμματάς (2007). Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012), ο όρος «φιλιανγνωσία» αποτελεί μια ιδιαίτερη και εύστοχη γλωσσική επιλογή που προσδιορίζει ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου, με πολύ μικρή βιβλιογραφία, ωστόσο. Ο όρος αυτός ταυτίζεται με τον περιφραστικό γαλλικό όρο *aimer lire* (αγάπη για ανάγνωση) (Καρακίτσιο, 2012). Ο Καρακίτσιο κάνει λόγο για τις «αναγνωστικές εμπυνώσεις» τις οποίες ορίζει ως δραστηριότητες ή δράσεις ή εκπαιδευτικές πρακτικές που συμφιλιώνουν τις σχέσεις των παιδιών με το

βιβλίο και ενισχύουν την ανάγνωσή του. Σε αντίστοιχες δραστηριότητες αναφέρεται και η Κατσίκη-Γκίβαλου (2012), οι οποίες αφορούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές. Στον χώρο της προσχολικής αγωγής ο όρος «φιλιανγνωσία» παίρνει μια άλλη διάσταση. Όπως είναι γνωστό τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, 4-6 ετών, δεν γνωρίζουν να διαβάσουν με τον συμβατικό τρόπο που θα μάθουν αργότερα στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Δανειζόμενοι τη σημασία του όρου «αναγιγνώσκω» ως αναγνωρίζω, δηλαδή γνωρίζω κάτι καλά, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να είναι φιλιανγνώστες με την ευρύτερη έννοια της αγάπης για τη γνώση η οποία εμπεριέχεται σε γραπτά κείμενα υπό τη μορφή των συμβατικών βιβλίων ή ψηφιακών μορφών κειμένου. Στο σημείο αυτό, ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου είναι καθοριστικός. Ο ενήλικος και έχων την ικανότητα να διαβάζει γίνεται το μέσο ώστε το παιδί της προσχολικής ηλικίας να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και συνεπώς τα νοήματα ενός κειμένου, γίνεται δηλαδή ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο.

Νέοι τρόποι προώθησης της φιλιανγνωσίας καθώς και νέες μέθοδοι προσέγγισης του λογοτεχνικού βιβλίου αλλά και του βιβλίου εν γένει, βρίσκονται σε διαδικασία αναζήτησης. Στόχος αυτής της αναζήτησης είναι η ενεργής συμμετοχή των μαθητών, η βιωματική εμπλοκή τους στην αναγνωστική διαδικασία και την παραγωγή κριτικού λόγου μέσα σε ένα κλίμα παιχνιδιού και χαράς, σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2007). Αντίθετα ο καταναγκαστικός χαρακτήρας της επαφής του παιδιού με το βιβλίο υπονομεύει τη φιλιανγνωσία και την αναγνωστική απόλαυση, όπως αναφέρει η Καλογήρου (2007). Στο πλαίσιο της φιλιανγνωσίας η Τσιλιμένη (2007) επισημαίνει τη σημαντικότητα του τρόπου με τον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν την αναγνωστική συνήθεια, παιχνίδι και ευχαρίστηση στην καθημερινότητα των παιδιών. Στόχος, λοιπόν, των φιλιανγνωστικών πρακτικών είναι η πρόσκληση-πρόκληση της ανάγνωσης βιβλίων ακόμη και από παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα, μέσα από τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ατμόσφαιρας μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη, των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με το δάσκαλο σύμφωνα με τους Αρτζανίδου και Κουράκη (2013). Αυτό θα συμβεί αν το πλαίσιο ανάγνωσης στην τάξη αποκτήσει χαρακτήρα προαιρετικό, συναρπαστικό και παιγνιώδη με έντονο το στοιχείο της έκπληξης. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες φιλιανγνωσίας που προτείνουν βρίσκεται και η αξιοποίηση η της τεχνολογίας και του υπολογιστή. Τα οφέλη της φιλιανγνωσίας αφορούν στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την αισθητική τους καλλιέργεια και στη γενική συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα με την Χριστοδούλου-Γκλιάου (2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της λογοτεχνίας στις σχολικές αίθουσες αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών για το διάβασμα, δημιουργεί γλωσσικά πρότυπα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, αναπτύσσει και

εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, εξάπτει τη φαντασία, συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της αντίληψης, παρακινεί τα παιδιά στο διάβασμα, προωθεί τη μάθηση, αναπτύσσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και συμβάλλει στην κοινωνική και πολιτιστική τους ευαισθητοποίηση (Bainbridge και Pantaleo, 1999). Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, αξιοσημείωτες είναι οι παρατηρήσεις του Barton (2001), καθηγητή λογοτεχνίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζουν τη θετική στάση απέναντι στο διάβασμα. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αυτοί χαρακτηρίζονται από:

1. Προσωπικό ενδιαφέρον για το διάβασμα και την πεποίθηση ότι η λογοτεχνία είναι σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη,
2. Έχουν πρόσβαση στην παιδική λογοτεχνία ακόμη κι αν αυτό σημαίνει να αγοράζουν με προσωπικά τους έξοδα βιβλία για την τάξη τους,
3. Διακρίνονται από μια ελευθερία να αναλαμβάνουν διδακτικές αποφάσεις παρά να κολούν αυστηρά στο πρόγραμμα,
4. Διψούν να δοκιμάζουν νέες ιδέες στην τάξη τους, και
5. Επιθυμούν οι μαθητές τους να αναπτύξουν αναγνωστικές συνήθειες που θα κουβαλούν μαζί τους για όλη τους τη ζωή.

### 3. ΟΙ ΤΠΕ ΚΑΙ Η ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Οι ΤΠΕ έχουν ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου από το 2005, σύμφωνα με το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ για το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ για το νηπιαγωγείο η ενότητα «Παιδί και Πληροφορική» περιλαμβάνει πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων πληροφορικής, οι οποίες ενσωματώνονται και διατρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Επικρατεί ή ολιστική ή ολοκληρωμένη ή αλλιώς οριζόντια προσέγγιση σε αντίθεση με την τεχνοκρατική ή τεχνική ή κάθετη προσέγγιση που θεωρεί τις ΤΠΕ αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. (Νικολοπούλου, 2008).

Πιο αναλυτικά βλέπουμε απόσπασμα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ για το νηπιαγωγείο στην Εικόνα 1.

<p><b>Ε. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΓΛΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ</b></p> <p>Σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να τη βιβλία του εκπαιδευτικού να προσεγγίζουν βασικές έννοιες που αφορούν τον υπολογιστή, να αποκτούν στοιχειώδες δεξιότητες χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης και να «παίζουν» με ασφαλή χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της ευαισθητής ηλικίας τους. Τέλος τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον υπολογιστή ως χρήσιμο εργαλείο για τον άνθρωπο.</p>
--

Εικόνα 1: Παιδί και Πληροφορική

Η φιλιαναγνωσία ως όρος δεν εμπεριέχεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δε μπορούν να είναι «αναγνώστες» με τη συμβατική έννοια του όρου. Έρχονται ωστόσο καθημερινά σε επαφή με το γραπτό λόγο (κινητές καρτέλες, πίνακες αναφοράς, βιβλία, έντυπα, λογισμικά κ.α.) τον οποίο προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν. Η

σχέση μεταξύ γραπτού κειμένου και παιδιού στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται μέσα από τον νηπιαγωγό.

Στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας» και πιο συγκεκριμένα στην υποενότητα της «Ανάγνωσης» υπάρχει αναφορά σε έννοιες και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φιλιαναγνωσία όπως: στη βιβλιοθήκη της τάξης, στις επιλογές βιβλίων, στο δανεισμό, στον εντοπισμό του συγγραφέα, του εικονογράφου και του εκδοτικού οίκου. Αναλυτικά βλέπουμε απόσπασμα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ για το νηπιαγωγείο στην Εικόνα 2.

<p>να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά.</p>	<p>Η βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγείου οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να δανείζονται εικονογραφημένα βιβλία με παραμύθια λαϊκά και έντεχνα, μύθους, θρύλους, λαχνίσματα, ποιήματα, γλωσσόδετες, μικρά θεατρικά, αλλά και εικονογραφημένα περιοδικά και λευκώματα καθώς και βιβλία ή έντυπα εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα που απευθύνονται στις μικρές ηλικίες και τα οποία μπορούν να τα επιστρέφουν στη θέση τους (για παράδειγμα τα βιβλία να τοποθετούνται έτσι, ώστε να φαίνεται ολόκληρη η μπροστινή τους όψη και πίσω από κάθε βιβλίο να είναι σταθερά τοποθετημένη η φωτοτυπία του εξωφύλλου του, πράγμα που αποτελεί σημείο αναφοράς για τα παιδιά και τους επιτρέπει, μέσα από συζητήσεις, να επανατοποθετούν τα βιβλία που δανείζονται στην ορισμένη τους θέση).</p>
<p>να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου</p>	<p>Πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό ότι στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία (π.χ. ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο εκδοτικός οίκος κ.ά.) και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν</p>

<p>... της θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο. Ακόμη ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη σχεδίαση, καθώς και τον ρόλο του πίνακα περιεχομένων όπου αυτός υπάρχει.</p>
---

Εικόνα 2: Παιδί και γλώσσα

### 4. ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΜΕ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

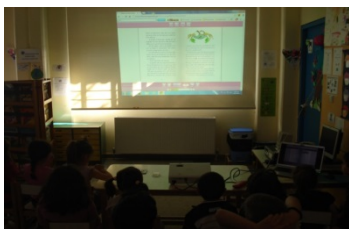
Οι ΤΠΕ έχουν κατακλύσει την καθημερινότητά μας και δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τα πολλαπλά οφέλη που μπορούν να προσφέρουν στο χώρο της εκπαίδευσης στα χέρια ενημερωμένων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Fawcett και Juliana (2002) το να διδάσκει κανείς στην ψηφιακή εποχή όπως διδάχθηκε ο ίδιος, απλά δεν θα αποδώσει. Η ψηφιακή εποχή στην οποία ζούμε επιβάλλει στον εκπαιδευτικό κόσμο τον ψηφιακό εκσυγχρονισμό ενώ η στασιμότητα σε αποκλειστικά παραδοσιακές μεθόδους καθιστά τους εκπαιδευτικούς γραφικούς και αναχρονιστικούς. Ποιός εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την γραφομηχανή για τη συγγραφή ενός κειμένου ενώ έχει στη διάθεσή του τον κειμενογράφο του υπολογιστή με τις ποικίλες δυνατότητες που του προσφέρει;

Η φιλιαναγνωσία από την άλλη πλευρά όπως αναλύθηκε παραπάνω αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και της κριτικής σκέψης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την αισθητική καλλιέργεια και τη γενική συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών, βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Μέσα σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, διδακτικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές δράσεις οφείλουν να ειδοθούν υπό ένα νέο πρίσμα, αυτό της ενσωμάτωσης και υποστήριξης των ΤΠΕ, χωρίς βέβαια να παραγκωνίζονται οι πετυχημένες





βιβλιοθήκη με βιβλία για μικρά παιδιά αποτέλεσε μια σύγχρονη και συμπληρωματική δράση ενίσχυσης της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στην ανάγνωση, στο βιβλίο, στη φιλαναγνωσία. Στην ενότητα «Να σου πω μια ιστορία» τα παιδιά μπορούσαν ανά δύο ή ανά τρεις να ακούσουν αποσπάσματα ή ολόκληρες ιστορίες αγαπημένων συγγραφέων διαβασμένες από γνωστούς ηθοποιούς ή ακόμη και από τους ίδιους τους συγγραφείς, και παράλληλα να γυρνούν μόνα τους τις σελίδες του ψηφιακού βιβλίου. Άλλες φορές επιλεγόταν από τη νηπιαγωγό η παρουσίαση και ανάγνωση του ηλεκτρονικού βιβλίου στο σύνολο της τάξης του νηπιαγωγείου μέσω του προβολέα (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Παρακολούθηση ηλεκτρονικού βιβλίου από το σύνολο της τάξης

## 5.2. ΠΕΡΙΓΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΜΗΝΥΜΑΤΟΣ

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας του θέματος « Η θάλασσα» η νηπιαγωγός επέλεξε να διαβάσει στα παιδιά το βιβλίο «Ο Τριγωνοψαρούλης στη χώρα των παράξενων ψαριών» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (2006) (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Το εξώφυλλο του βιβλίου «Ο Τριγωνοψαρούλης στη χώρα των παράξενων ψαριών»

Μετά τη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά ζωγράφισαν σε χαρτί Α4 εμπνευσμένα από την ιστορία που είχαν ακούσει. Την επόμενη μέρα, ύστερα από παρότρυνση της νηπιαγωγού επισκέφθηκαν και περιηγήθηκαν στην προσωπική ιστοσελίδα του συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλου (Εικόνα 6).



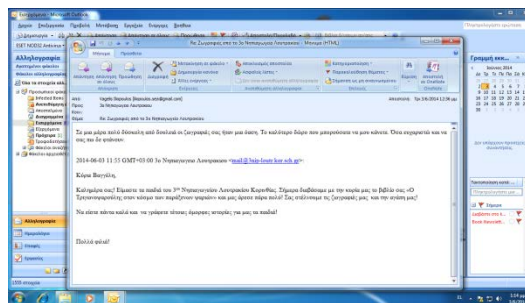
Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από την ιστοσελίδα του συγγραφέα

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τον γνωρίσουν μέσα από τις φωτογραφίες του, τα κείμενά του και τα βιβλία του. Εκείνη τη στιγμή γεννήθηκε και η ιδέα να στείλουν όλοι μαζί ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στον κ. Ηλιόπουλο. Αφού σάρωσαν τις ζωγραφιές που είχαν φτιάξει την προηγούμενη μέρα (Εικόνα 7),



Εικόνα 7: Δύο ενδεικτικές ζωγραφιές των παιδιών

τις έστειλαν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του συγγραφέα και την επόμενη μέρα έλαβαν με μεγάλη χαρά την απάντησή του (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Στιγμιότυπο της ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τον συγγραφέα

## 5.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις εφαρμογές που παρουσιάστηκαν επιλέγεται η επισημάνση των στόχων εκείνων που σχετίζονται με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, γιατί τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πολλαπλά και αφορούν διάφορες πλευρές της ανάπτυξής τους σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (συναισθηματική αποφόρτιση, εξοικείωση με τις λέξεις και τη φορά της γραφής, κ.ά.). Συγκεκριμένα κατά την πρώτη εφαρμογή τα παιδιά: α) απολάμβαναν την ακρόαση ιστοριών καταξιωμένων συγγραφέων παιδικών βιβλίων εφόσον πρόκειται για δικτυακό τόπο του Ε.Κ.Ε.Β.Ι, β) ήρθαν σε επαφή με νέους τίτλους βιβλίων και ιστορίες καθώς περιηγούνταν στο δικτυακό τόπο, γ) είχαν την ευκαιρία να ακούσουν ιστορίες αφηγούμενες από τον ίδιο τον συγγραφέα ή από ηθοποιούς, ειδικούς δηλαδή στην ανάγνωση και την αφήγηση δ) οι επιλογές ανάγνωσης εμπλουτίστηκαν εφόσον τα παιδιά και η νηπιαγωγός είχαν στη διάθεσή τους εκτός από τα βιβλία της συμβατικής βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου και τα βιβλία που παρείχε ο δικτυακός τόπος του Μικρού Αναγνώστη. Κατά τη δεύτερη εφαρμογή, τόσο από την περιήγησή τους στην ιστοσελίδα του συγγραφέα όσο και από την ηλεκτρονική επικοινωνία τους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα παιδιά κατανόησαν ότι ο συγγραφέας δεν είναι κάτι άπιαστο, απρόσωπο και ξένο, αλλά ένα

οικείο και ζωντανό πρόσωπο που κρύβεται πίσω από τις λέξεις, τις εικόνες και τα νοήματα της ιστορίας.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εισήγηση επιχειρήσε να αναδείξει τη σημασία ένταξης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο σύγχρονο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της ενίσχυσης της καλλιέργειας μιας θετικής σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση, τη φιλιανγνωσία όπως έχει καθιερωθεί να ονομάζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Έρευνες κατέδειξαν τη σημαντικότητα ένταξης των σύγχρονων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Έρευνες κατέδειξαν επίσης τη σημασία της φιλιανγνωσίας αναφορικά με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και τη γενική συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Η χρήση των ΤΠΕ στην ενίσχυση της φιλιανγνωσίας στο νηπιαγωγείο δρα συμπληρωματικά και εκσυγχρονιστικά προς τις συμβατικές εφαρμοζόμενες δράσεις. Οι εφαρμογές που παρουσιάστηκαν είναι ενδεικτικές. Ένα κομμάτι της έρευνας θα μπορούσε πιθανώς να εστιάσει στην καταγραφή, αναλυτική περιγραφή και οργάνωση μιας ποικιλίας τέτοιων εφαρμογών, ως μια νέα πρόταση για την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας στο πλαίσιο των τρυφερών και καθοριστικών χρόνων της προσχολικής εκπαίδευσης. Θα ήταν επίσης ωφέλιμη και ενδιαφέρουσα μια έρευνα η οποία θα επικεντρωνόταν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη θετική επίδραση των δράσεων ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας μέσω των ΤΠΕ στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Αρτζανίδου, Ε. και Κουράκη, Χ. (2013). Φιλιανγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο Η.Τ.Κωτόπουλος, Α.Βακάλη, Β.Νάνου και Δ.Σουλιώτη (Επιμ.), *Δημιουργική Γραφή*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, Οκτώβριος 4-6, 2013, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από [http://cwconference.web.uowm.gr/archives/artzanidou\\_kouraki\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/artzanidou_kouraki_article.pdf)
- Bainbridge, J., & Pantaleo, S. (1999). *Learning with Literature in the Canadian Elementary Classroom*. Duval House Publishing.
- Barron, L., & Goldman, E. (1994). Integrating Technology with Teacher Preparation. Στο B.Means (Eds.), *Technology and Education Reform. The Reality Behind the Promise*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barton, J. (2001). *Teaching with children's literature*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- Γραμματάς, Θ. (2007). Η συμβολή της δραματοποίησης στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας. Στο Α.Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ.Καλογήρου και Α.Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλιανγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο. (2014). Ανακτήθηκε στις 10.08.2104 από: [\[schools.gr/content/index.php?lesson\\\_id=300&iep=367\]\(http://schools.gr/content/index.php?lesson\_id=300&iep=367\)

Donaldson, A., & Knupfer, N. \(2002\). Education, Learning and Technology. In: P.Rogers \(Eds.\), \*Designing Instruction for Technology-Enhanced Learning\*. Hershey: Idea Group Publishers

Faucett, G., & Juliana, M. \(2002\). Teaching in the Digital Age: "Teaching as You Were Taught" Won't Work. In: P.Rogers \(Ed.\), \*Designing Instruction for Technology-Enhanced Learning\*. London: Idea Group Publishing.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου \(Ε.ΚΕ.ΒΙ\). Μικρός Αναγνώστης. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://www.mikrosanagnostis.gr/>

Ηλιόπουλος, Β. \(2006\). \*Ο Τριγωνοφαρούλης στη χώρα των παράξενων ψαριών\*. Αθήνα: Πατάκης.

Ηλιόπουλος, Β. \(2007\). Η πιο όμορφη Πεντάμορφη και το πιο τρομερό Τέρας. Στο Α.Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ.Καλογήρου και Α.Χαλκιαδάκη \(Επιμ.\), \*Φιλιανγνωσία και Σχολείο\*. Αθήνα: Πατάκης.

Ηλιόπουλος, Β. Ιστοσελίδα του συγγραφέα. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://www.vagelisiliopoulos.gr/>

Καλογήρου, Τ. \(1999\). \*Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης\*, Τόμος Α'. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλος.

Καλογήρου, Τ. \(2007\). Είμαστε πλασμένοι απ' το υλικό των βιβλίων: Τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης. Στο Α.Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ.Καλογήρου, και Α.Χαλκιαδάκη \(Επιμ.\), \*Φιλιανγνωσία και Σχολείο\*. Αθήνα: Πατάκης.

Καρακίτσιος, Α. \(2012\). \*Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλιανγνωσίας για τη δημιουργία φιλιανγνωστικών πρακτικών. Αναγνωστικές Εμπυρώσεις \(animation de lecture\), Παιχνίδια Φιλιανγνωσίας και φιλιανγνωστικές δράσεις\*. Ανακτήθηκε στις 2.08.2014 από: <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistolii>

Κασκάλης, Θ. και Ναλπαντίδης, Γ. \(2013\). Ηλεκτρονική Λογοτεχνία: Συγγραφικές ιδιαιτερότητες και καλλιτεχνικές προοπτικές. Στο Τ.Κωτόπουλος, Α.Βακάλη, Β.Νάνου, και Δ.Σουλιώτη \(Επιμ.\), \*Δημιουργική Γραφή\*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Οκτώβριος 4-6, 2013, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: \[http://cwconference.web.uowm.gr/archives/nalpantidis\\\_kaskalis.pdf\]\(http://cwconference.web.uowm.gr/archives/nalpantidis\_kaskalis.pdf\)

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. \(2007\). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας. Στο Α.Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ.Καλογήρου, και Α.Χαλκιαδάκη \(Επιμ.\), \*Φιλιανγνωσία και Σχολείο\*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. \(2012\). \*Λογοτεχνία και εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας\*. Ανακτήθηκε στις 2.08.2014 από: <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistolii>](http://www.pi-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nikolaou, A., & Koutsouba, M. (2012). Incorporating 4Mat Model in Distance Instructional Material-An Innovative Design. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 1. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Nikolaou\\_Koutsouba.pdf](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Nikolaou_Koutsouba.pdf)
- Νικολάου, Α. (2013). Μάθηση με “στυλ”. Θεωρίες και μοντέλα μαθησιακών στυλ - συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου 4MAT. Στο *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων, Νοέμβριος 23-24, Κόρινθος. Διαθέσιμο στο <http://www.pess.gr/druseis/synedria/173-programma-sinedriou-pess.html>
- Νικολοπούλου, Κ. (2008). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Norton, P., & Wiburg, K. (1998). *Teaching with technology*. Orlando: Harcourt Brace College.
- Οικονομίδης, Β. και Ζαράνης, Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: Συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (σ.σ.545-552). Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα, Σεπτέμβριος 23-26, 2010, Κόρινθος.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας- Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Σεραφείμ, Κ. και Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο Στο Α.Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (σ.σ.521-528). Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σεπτέμβριος 23-26, 2010, Κόρινθος.
- Salomon, G. (2006). Εξετάζοντας τα Καινοτόμα Περιβάλλοντα Μάθησης ως Πρότυπα Διαμόρφωσης Αλλαγών. Στο Σ.Βοσνιάδου (Επιμ.Μτφ.), *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting Information and Communications Technology in the Early Years*. Berkshire: Open University Press.
- Τοκμακίδου, Ε., Καλογιαννίδου, Α. και Τσιτουρίδου, Μ. (2010). Το διαδίκτυο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προσεγγίσεις εκπαιδευτικών. Στο Α.Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (σελ.609-616). Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σεπτέμβριος 23-26, 2010, Κόρινθος.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Α.Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ.Καλογήρου, και Α.Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for children. Enhancing digital literacy learning*. Abingdon: Routledge.
- Χριστοδούλου – Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 170-181. Ανακτήθηκε στις 8.08.2014 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xristodoulou.pdf>



**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ MANAGEMENT:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ  
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**



## Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Κωνσταντία Κεραμιδά

Εφαρμοσμένη Πληροφορική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

### Περίληψη

Ο ρόλος των διευθυντών στη σύγχρονη ανταγωνιστική εποχή που διανύουμε είναι εύλογο να συσχετίζεται με τη βελτίωση της διαχείρισης του εργασιακού χρόνου με στόχο την αξιοποίησή του στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Η εποικοδομητική χρήση του χρόνου από τους διευθυντές έχει αποδειχθεί ότι επιδρά θετικά στη διαδικασία άσκησης διοίκησης συμβάλλοντας στην επιτυχία των βασικών στόχων των τμημάτων που διοικούν. Επιπροσθέτως, στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τη συσσώρευση πληροφοριών και υποδείξεων σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης του χρόνου από τους διευθυντές διαμορφώνουν συνθήκες πίεσης και άγχους. Έτσι προβάλλεται έντονα η ανάγκη για σωστό προγραμματισμό και διοίκηση του εργασιακού χρόνου και για αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση απροσδόκων και χρονοβόρων συμβάντων. Ο βαθμός επιτυχίας κάθε εργασιακής υποχρέωσης των διευθυντών εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου τους. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε διευθυντής διαχειρίζεται τον εργασιακό του χρόνο προσδιορίζει τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προτείνεται η υλοποίηση ενός μοντέλου διαχείρισης χρόνου, προσδιορίζονται οι παράγοντες επίδρασης στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών και περιγράφονται διάφορες μέθοδοι διαχείρισης του εργασιακού τους άγχους.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαχείριση Χρόνου, Υποκειμενικοί Παράγοντες, Αντικειμενικοί Παράγοντες, Μέθοδοι Διαχείρισης Εργασιακού Άγχους.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη ανταγωνιστική εποχή που διανύουμε, η βιωσιμότητα των οργανισμών ενεργοποιεί τη βελτίωση της παραγωγικότητας και την επίτευξη στόχων με τελικό στόχο την αριστεία τους. Η παραπάνω τάση ενισχύεται από το γεγονός ότι η βελτίωση και η αύξηση της παραγωγικότητας αποτελούν αντιπροσωπευτικούς δείκτες αποδοτικότητας για το σύνολο του οργανισμού (Τσακίρη, 2001:197).

Επίσης η εξοικονόμηση του χρόνου και η λυσιτελής χρήση του καθίστανται απώτεροι σκοποί όλων των

οργανισμών με δεδομένες τις παραδοχές ότι αφενός ο χρόνος στον «κόσμο» των οργανισμών σημαίνει χρήση και παραγωγικότητα (Taylor και Mackenzie, 1986:130· Macan, Shahani, Dipboye και Phillips, 1990:760· Macan, 1994: 381· Kaufman-Scarborough και Lindquist, 1998: 288, 293, 304· Zulauf και Gortner, 1999:3· Green και Skinner, 2005:124, 125· Claessens, Eerde, Rutte και Roe, 2007:255· McNamara, 2010:2· Zampetakis, Bouranta και Moustakis, 2010:23, 30· Azar και Zafer:947, 955) και αφετέρου οι τρόποι αξιοποίησης του χρόνου από τους ίδιους τους οργανισμούς αποτελούν τη δυναμικότερη πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Britton και Tesser, 1991:405· Green και Skinner, 2005:137· Zampetakis κ.ά.:24· Darini, Pazhouhesh και Moshiri, 2011: 202 ).

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω ο ρόλος των διευθυντών είναι εύλογο να ταυτίζεται με τη βελτίωση της διαχείρισης του εργασιακού χρόνου με στόχο την αξιοποίησή του στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Η εποικοδομητική χρήση του χρόνου από τους διευθυντές έχει αποδειχθεί ότι επιδρά θετικά στη διαδικασία άσκησης διοίκησης συμβάλλοντας στην επιτυχία των βασικών στόχων των τμημάτων που διοικούν. Επιπροσθέτως, στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τη συσσώρευση πληροφοριών και υποδείξεων σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης του χρόνου από τους διευθυντές διαμορφώνουν συνθήκες πίεσης και άγχους. Έτσι προβάλλεται έντονα η ανάγκη για σωστό προγραμματισμό και διοίκηση του εργασιακού χρόνου και για αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση απροσδόκων και χρονοβόρων συμβάντων.

Αλλωστε η θετική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της διαχείρισης του χρόνου και της άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Χαρακτηριστική είναι η θέση των Taylor και Mackenzie (1986), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο βαθμός επιτυχίας κάθε εργασιακής υποχρέωσης των διευθυντών εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου τους. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε διευθυντής διαχειρίζεται τον εργασιακό του χρόνο προσδιορίζει τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει.

Όπως είναι φανερό τα παραπάνω ζητήματα παρουσίασαν και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα αποτέλεσαν έναυσμα για την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας που επικεντρώνεται στην αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Συγκεκριμένα τα αντικείμενα μελέτης της εργασίας είναι: i) ο καθορισμός της σημασίας του χρόνου στην άσκηση αποτελεσματικής

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανάπτυξη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ



διοίκησης, ii) ο προσδιορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν την οργάνωση και διαχείριση του χρόνου εργασίας του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας και iii) η περιγραφή των τρόπων με τους οποίους ένα διευθυντικό στέλεχος μπορεί να διαχειρισθεί το επαγγελματικό του άγχος που προέρχεται τόσο από το φόρτο εργασίας όσο και από τους χρονικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζει.

## 2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η έννοια του χρόνου χαρακτηρίζεται ως η ακριβής μέτρηση μιας διαδικασίας από το παρελθόν στο μέλλον, αφού κάθε φυσικό φαινόμενο εξελίσσεται σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Οι καθημερινές εμπειρίες αποδεικνύουν πως ο χρόνος ρέει με τον ίδιο πάντα ρυθμό από το παρελθόν προς το μέλλον. Στην έννοια του χρόνου η κίνηση ούτε μπορεί να διακοπεί αλλά και ούτε να αντιστραφεί (Μπόνια, 2009:15).

Σύγκαιρα, ο χρόνος αποτελεί ένα σημαντικό πόρο, που η αξιοποίηση του συμβάλλει θετικά στη διαδικασία οργάνωσης και ανάπτυξης των οργανισμών. Ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται για την υλοποίηση κάθε ενέργειας και κάθε εργασίας, διαμορφώνει μια επιπλέον διάσταση που ο εκάστοτε διευθυντής πρέπει να λάβει υπόψη του κατά τη λήψη αποφάσεων αποσκοπώντας στην επιλογή της καταλληλότερης απόφασης μεταξύ των εναλλακτικών. Για τον περιορισμό των πιέσεων και τον έλεγχο του άγχους εξαιτίας των χρονικών περιορισμών απαιτείται ο προγραμματισμός των ενεργειών με χρήση χρονοδιαγραμμάτων (Eilam και Aharon, 2003:306).

Όπως αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η έννοια του χρόνου καθώς και η διαχείρισή του έχουν αποτελέσει, σε παγκόσμιο επίπεδο, αντικείμενα μελέτης πολλών και σημαντικών ερευνών. Σε μακροεπίπεδο ο χρόνος σχετίζεται με ουσιαστικές έννοιες, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, ο στρατηγικός σχεδιασμός που ακολουθείται και το θεωρητικό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Σε μικροεπίπεδο καταδεικνύεται η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του χρόνου και των ατομικών χαρακτηριστικών των διοικούντων του οργανισμού, της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων, της παροχής κινήτρων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα μέλη του οργανισμού. (Bluedorn και Denhardt, 1988:299). Αυτά τα θέματα οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου παρουσιάζουν στην εποχή μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα αποτελούν έναυσμα για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης του.

Όπως προαναφέρθηκε, ο χρόνος είναι στενά συνδεδεμένος με την παραγωγικότητα και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα των οργανισμών. Είναι ένας πόρος που η αποτελεσματική διαχείριση του συμβάλλει στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων καθώς αποδεικνύεται ότι είναι ένας από τους πιο καιρίους παράγοντες που εμπλέκονται στην αύξηση της παραγωγικότητας. Στην πράξη ένας οργανισμός λειτουργεί αποδοτικά, όταν επιτυγχάνει τους στόχους του καταβάλλοντας τη μικρότερη δαπάνη ενέργειας και χρόνου. Στους

σύγχρονους οργανισμούς ο χρόνος θεωρείται σημαίνων και σπάνιος πόρος που πρέπει να εκτιμηθεί και να αξιοποιηθεί προς το συμφέρον της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Bluedorn και Denhardt, 1988:303).

Ως αποδοτικότητα ορίζεται ο χρόνος που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί μια ενέργεια. Αποδοτικός εργαζόμενος ή διευθυντής θεωρείται αυτός που ολοκληρώνει τις εργασίες του σε σύντομο χρονικό διάστημα δαπανώντας ελάχιστους πόρους με τη χρήση στρατηγικών εξοικονόμησης χρόνου. Συνεπώς, η αποδοτικότητα αυξάνει την παραγωγικότητα και συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος.

Επιπροσθέτως, ως αποτελεσματικότητα ορίζεται το επίπεδο των αποτελεσμάτων των ενεργειών των υπαλλήλων και των διευθυντών. Οι υπάλληλοι και τα διευθυντικά στελέχη που λειτουργούν αποτελεσματικά στο χώρο εργασίας τους παράγουν αποτελέσματα υψηλής ποιότητας. Συνήθως οι εταιρείες μετρούν την αποτελεσματικότητα μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα του εργατικού δυναμικού έχει τεράστιο αντίκτυπο κυρίως στην ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος του οργανισμού.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω οι δύο αυτοί όροι μπορεί να φαίνονται παρόμοιοι ωστόσο γίνεται αντιληπτό πως η αποδοτικότητα, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι εντελώς διαφορετική από την αποτελεσματικότητα. Ένας αποτελεσματικός εργαζόμενος παράγει υψηλού επιπέδου προϊόντα, ενώ ένας αποδοτικός εργαζόμενος παράγει γρήγορα και έξυπνα. Ασφαλώς, κάθε οργανισμός που συνδυάζει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα παράγει με μεγαλύτερη ταχύτητα και με λιγότερους πόρους ποιοτικότερα προϊόντα.

## 3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Ο όρος «διαχείριση χρόνου» είναι παραπλανητικός, διότι στην πραγματικότητα ο χρόνος είναι δυσπρόσιτος παράγοντας και δε μπορεί να τεθεί υπό έλεγχο. Μόνο ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται το χρόνο του μπορεί να μεταβληθεί και να αξιολογηθεί (Claessens, Van Eerde και Rute, 2005:256· Azar και Zafer, 2013: 947). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως διαχείριση χρόνου (time management) ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και άσκησης ελέγχου του χρόνου που διατίθεται για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών και δραστηριοτήτων αποσκοπώντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας.

Οι περισσότεροι συγγραφείς συγκλίνουν στον παραπάνω ορισμό, ωστόσο άλλοι ερευνητές προκρίνουν άλλες σημασίες. Συγκεκριμένα, έρευνες (Jex και Elacqua, 1999· Macan, 1996· Macan et al., 1990) τονίζουν την τεχνική ελέγχου του χρόνου. Οι Claessens et al., υποστηρίζουν ότι αποτελεί έναν τρόπο παρακολούθησης και ελέγχου του χρόνου ενώ οι Britton και Tesser (1991), συλλαμβάνουν τη διαχείριση του χρόνου ως έννοια-μέθοδο που στοχεύει στην αύξηση των

διανοητικών ικανοτήτων και της απόδοσης. Τέλος, ο χρόνος αντιμετωπίζεται ως εισροή, ως εκροή, ως γραμμή παραγωγής, ως κενό και ως στρατηγική (Bluedorn και Denhardt, 1988:304).

Κατά κύριο λόγο, ένα σύστημα διαχείρισης του χρόνου, σε κάθε περίπτωση, συνδυάζει διεργασίες, δεξιότητες, εργαλεία, τεχνικές και μεθόδους που αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών, έργων και στόχων εντός ορισμένων προθεσμιών.

Η διαχείριση του χρόνου είναι απαραίτητη στην άσκηση της διοίκησης με αποδοτικό τρόπο για τους ακόλουθους λόγους:

- 1) ο διαθέσιμος χρόνος είναι πεπερασμένος και η σωστή διαχείριση του αποτελεί στοιχείο ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Britton και Tesser, 1991:405, Green και Skinner, 2005:137, Zampetakis κ.ά.:24, Darini κ.ά., 2011:202).
- 2) ο χρόνος δεν μπορεί να αποθηκευτεί. Αν δεν χρησιμοποιηθεί αποδοτικά τη στιγμή που είναι διαθέσιμος, χάνεται για πάντα. Ο σωστός έλεγχος του χρόνου συμβάλει στην αύξηση της αποδοτικότητας, διότι διεκπεραιώνονται περισσότερες εργασίες καταβάλλοντας λιγότερο κόπο σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα της εργασίας (Bluedorn και Denhardt, 1988: 303).
- 3) συμβάλει στην λήψη καλύτερων αποφάσεων. Ο έλεγχος του χρόνου πρωτίστως συντελεί στην αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών προσδιορίζοντας αυτές που έχουν προτεραιότητα και αποφεύγοντας αυτές που δημιουργούν συγκρούσεις. Δευτερευόντως, συμβάλει στην υιοθέτηση της καλύτερης δυνατής επιλογής με βάση τα δεδομένα και στην αναπροσαρμογή των επιλογών, όπου κρίνεται αναγκαίο, αποσκοπώντας στη βελτίωση του ρυθμού παραγωγικότητας. Αντίθετα, η πίεση χρόνου οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στη λήψη βιαστικών και εσφαλμένων αποφάσεων (Eilam και Aharon, 2003:316-328).
- 4) περιορίζει την αναβλητικότητα και αυξάνει την αποδοτικότητα των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση. Με τη διαχείριση του χρόνου ενισχύεται το αίσθημα της πειθαρχίας και περιορίζεται το αίσθημα της απογοήτευσης (Macan, 1996:230 Wright, 2000:343).
- 5) συντελεί στη μείωση του άγχους. Η διαχείριση του χρόνου συμβάλει στον καλύτερο προγραμματισμό των εργασιών και στον αποτελεσματικό χρονικό έλεγχο που απαιτεί η διεκπεραίωσή τους. Επίσης συντελεί στην επιτυχημένη ολοκλήρωση των διαφόρων εκκρεμοτήτων και στην έγκαιρη οργάνωση των επόμενων εργασιών, περιορίζοντας το αίσθημα του άγχους (Macan, 1994: 386 Hafner και Stock, 2010:430 Chang και Nguyen, 2011:189 Azar και Zafer, 2013:947).

#### 4. ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η άποψη των Taylor και Mackenzie (1986) πως «ο

χρόνος είναι χρήμα, γι' αυτό χρησιμοποίησε τον παραγωγικά» είναι επίκαιρη στις μέρες μας περισσότερο παρά ποτέ. Βέβαια, ο χρόνος σε πολλές περιπτώσεις έχει μεγαλύτερη αξία από τα χρήματα, διότι η άσκοπη χρήση του οδηγεί σε οικονομικές απώλειες ενώ η σωστή διαχείρισή του συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη.

Οι Macan κ.ά. στην έρευνα που διεξήγαγαν το 1991 κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η διαχείριση του χρόνου είναι πολυδιάστατη και προσδιορίζεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί καθώς και οι συσχετίσεις τους παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Προτεινόμενο Μοντέλο Διαχείρισης Χρόνου

##### i) Παράγοντας 1. Καθορισμός Στόχων και Προτεραιοτήτων

Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τον προσδιορισμό βραχυχρόνιων στόχων, η υλοποίηση των οποίων προγραμματίζεται σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και ο καθορισμός προτεραιοτήτων σε καθημερινή βάση. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται και οι διαδικασίες επαναπροσδιορισμού των στόχων και των σχεδίων υλοποίησης τους (Macan κ.ά., 1991:766 Koonce, 1997:15 Olawolu και Ahaiwe, 2011:65).

##### ii) Παράγοντας 2. Μηχανισμός Διαχείρισης Χρόνου.

Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τη τήρηση βιβλίου συναντήσεων, ημερολογίου πεπραγμένων αλλά και προγραμματισμένων καθημερινών ενεργειών και καταλόγου προγραμματισμένων εργασιών σε καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια βάση. Η εργασία, σε κάθε περίπτωση, οριοθετείται και προσδιορίζεται χρονικά με τη χρήση χρονοδιαγραμμάτων (Kaufman-Scarborough και Lindquist, 1998:304 Zulauf και Gortner, 1999:14).

##### iii) Παράγοντας 3. Οργανωτικότητα

Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει την τάση ή την προτίμηση που υπάρχει για οργάνωση τόσο των καθημερινών υποχρεώσεων όσο και των εργασιακών καθηκόντων, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους χρονικούς περιορισμούς (Eilam και Aharon, 2003:306).

##### iv) Παράγοντας 4. Αντίληψη Χρονικού Ελέγχου

Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στο αίσθημα ελέγχου που δημιουργείται σε σχέση με τον χρόνο καθώς και στην ικανότητα διάκρισης των σημαντικών και ασήμαντων εργασιών και των

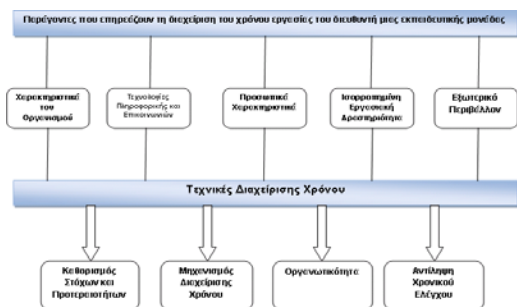
επειγόντων και μη επειγόντων περιστατικών. Συγκεκριμένα, μερικά ζητήματα που σχετίζονται με την αντίληψη χρονικού ελέγχου είναι η ικανότητα τήρησης χρονοδιαγραμμάτων, ο καθορισμός του ακριβή χρόνου που απαιτείται για την διεκπεραίωση των εργασιών ανάλογα με την σημαντικότητά τους και ο περιορισμός της αναβλητικότητας σε θέματα που δεν είναι αρεστά.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Διαγράμματος 1, ο παράγοντας αυτός είναι συνέπεια των άλλων 3 παραγόντων που προαναφέρθηκαν και σχετίζεται άμεσα με τις εργασιακές (π.χ. κρίσεις πανικού, πίεση και απογοήτευση, άγχος), τις σωματικές εντάσεις (π.χ. αϋπνίες, πονοκεφάλους) (Macan, 1994:384· Jex και Elacqua, 1999:188) αλλά και με την εργασιακή ικανοποίηση (π.χ. ο βαθμός στον οποίο η εργασία προσφέρει ικανοποίηση στον εργαζόμενο) (Sagi, 2004:299· Nonis, Teng και Ford, 2005:415) και αποδοτικότητα (π.χ. ποιότητα, παραγωγικότητα, συνεργατικότητα, αξιοπιστία και συνολική απόδοση) (Macan, 1994:384· Green και Skinner, 2005:135,136).

Με βάση όλα τα παραπάνω αυτός που θέτει στόχους ορίζει προτεραιότητες και χρονικούς περιορισμούς και είναι οργανωτικός, αναπτύσσει την αντίληψη του χρονικού ελέγχου σε αντίθεση με αυτόν που δεν θέτει στόχους, δεν έχει οργανωτικές τάσεις και δεν αναπτύσσει χρονοδιαγράμματα. Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη της αντίληψης του χρονικού ελέγχου συμβάλλει θετικά στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, στην εργασιακή απόδοση και συντελεί στη μείωση των εργασιακών και σωματικών εντάσεων, περιορίζοντας το εργασιακό άγχος (Macan, 1994:386· Hafner και Stock, 2010: 430· Chang και Nguyen, 2011:189. Azar και Zafer, 2013: 947).

## 5. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η επιτυχία της διαδικασίας διαχείρισης χρόνου σε κάθε οργανισμό εξαρτάται από διάφορους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς παράγοντες (McNamara, 2010:4). Στη παρούσα εργασία λαμβάνουμε ως μελέτη περίπτωσης τη διαχείριση του χρόνου εργασίας του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την προαναφερθείσα διαχείριση χρόνου παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Διαχείριση Χρόνου

## 5.1. Υποκειμενικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, στους υποκειμενικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο όρος «προσωπικά χαρακτηριστικά» αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως είναι η συνέπεια, η πολυχρονιότητα ή μονοχρονιότητα, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να διεκπεραιώνει ταυτόχρονα πολλαπλές ή μεμονωμένες εργασίες, η ικανότητα κατανομής του χρόνου στις διάφορες δραστηριότητες, η τήρηση γραπτού προγράμματος, η εγρήγορση, η κινητοποίηση, η εμπειρία, ο χειρισμός σχεδίων και χρονοδιαγραμμάτων (Macan, 1996:230· Wright, 2000:343) η εργασιακή ικανότητα, η εφαρμογή ειδικής γνώσης στη διαχείριση του χρόνου, η ηλικία. Οι διευθυντές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθίστανται ικανοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον εργασιακό χρόνο.

Αντίθετα ο διευθυντής που: 1) χαρακτηρίζεται από έλλειψη στόχων, προτεραιοτήτων και προγραμματισμού, 2) διαχειρίζεται αναποτελεσματικά τις κρίσεις και μετατοπίζει σε δεύτερο χρόνο τις προτεραιότητες, 3) είναι αποδιοργανωμένος και δεν έχει ένα τακτοποιημένο γραφείο, 4) καταβάλλει μονομιάς το μέγιστο των δυνάμεων του, 5) διακρίνεται από την αδυναμία να πει όχι, 6) είναι αναβλητικός, 7) αφήνει τα έργα που αναλαμβάνει ημιτελή, 8) χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτο-πειθαρχίας, 9) συγχέει την ευθύνη με την εξουσία, 10) επικοινωνεί με λάθος τρόπο, 11) συγκαλεί άσκοπες και χρονοβόρες συναντήσεις, 12) είναι πάντα διαθέσιμος σε τηλεφωνικές κλήσεις και επισκέψεις και 13) αναθέτει με αναποτελεσματικό τρόπο εργασίες σε τρίτους, παύει να έχει τον έλεγχο του χρόνου με αποτέλεσμα να ευθύνεται για τη διαμόρφωση ενός μη παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος (Taylor και Mackenzie, 1986:131).

Επίσης, με τον όρο «ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα» νοείται ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας αναλαμβάνει ισορροπημένες πρωτοβουλίες διοικητικού χαρακτήρα. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η ανάθεση εργασίας, ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων συνεργατών και υφισταμένων και η συνολική διάρκεια απασχόλησης του σε ημερήσια βάση. Η μη ισορροπημένη εργασιακή ζωή προκαλεί αρνητικές καταστάσεις όπως, τεταμένες εργασιακές σχέσεις, άγχος, τα στοιχεία δείχνουν ότι και η πολύωρη εργασία των διευθυντών συμβάλει στη μείωση της παραγωγικότητας. Αντίθετα, η ισορροπημένη επαγγελματική αλλά και η οικογενειακή ζωή των διευθυντών μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της παραγωγικότητας (Wright, 2000:344· McNamara, 2010:4).

Τέλος, οι ΤΠΕ έχουν αναπτυχθεί αποσκοπώντας στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της εργασίας. Η χρήση του διαδικτύου αποτελεί στις μέρες μας ένα σημαντικό εργαλείο βελτίωσης της εργασιακής ζωής των διευθυντών και της διαχείρισης του χρόνου τους. Για παράδειγμα, το Outlook που είναι λογισμικό κατάλληλο

για την σύνταξη ηλεκτρονικών μηνυμάτων και ημερολογίου, χρησιμοποιείται ως εργαλείο διαχείρισης χρόνου. Βέβαια, η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ από τους διευθυντές απαιτεί την εξοικείωση τους με αυτές.

Ωστόσο, οι φοβίες και οι προκαταλήψεις των διευθυντών είναι στις μέρες μας υπαρκτές και δυσχεραίνουν την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ. Από την άλλη η χρονοβόρα ή και άσκοπη περιήγηση στο διαδίκτυο «κλέβει» πολύτιμο χρόνο. Τέλος, η μη έγκαιρη ανταπόκριση στα ηλεκτρονικά μηνύματα δείχνει σαφή έλλειψη προγραμματισμού. Όλα τα παραπάνω ζητήματα οδηγούν σε αναποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. (McNamara, 2010:6).

## 5.2. Αντικειμενικοί Παράγοντες

Με βάση το διάγραμμα 2, ως αντικειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου εργασίας ενός διευθυντή σχολικής μονάδας μπορούν να θεωρηθούν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, το εξωτερικό περιβάλλον της καθώς και οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Συγκεκριμένα, ως χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας θεωρούνται το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της, η βαθμίδα εκπαίδευσης που παρέχει, το ύψος των χρηματοδοτήσεων που ελέγχει καθώς και τα έτη λειτουργίας της. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τον διευθυντή στις αποφάσεις του και στον τρόπο διαχείρισης του χρόνου. Υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της ικανότητας του διευθυντή να διοικεί αποτελεσματικά. Ο διευθυντής που επιθυμεί την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη του όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οφείλει να αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας που ελέγχει προκειμένου να περιορίσει το άγχος του και την εργασιακή του υπερφόρτωση (McNamara, 2010:5).

Το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει διάφορους παράγοντες όπως είναι οι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι πιθανοί εργοδότες των μαθητών, οι διάφοροι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στους οποίους διοχετεύονται οι απόφοιτοι της σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση, η αιφνίδια παρουσία των παραπάνω παραγόντων στη σχολική μονάδα προκαλεί κατακερματισμό του χρόνου του διευθυντή με συνεχείς διακοπές και ενοχλήσεις και συντελεί στην άρση των προϋποθέσεων ελέγχου του χρόνου. Η ενασχόληση των διευθυντών με ζητήματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως είναι το χάσιμο χρόνου σε συναντήσεις και σε τηλεφωνικές συνομιλίες τους στερεί τη δυνατότητα να αφοσιωθούν σε κύρια θέματα που συνδέονται με τους πρωτεύοντες στόχους τους.

## 6. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία 35 χρόνια έχουν καταδείξει ότι οι αγχωτικές συνθήκες εργασίας σχετίζονται με την κακή ψυχική και σωματική υγεία. Το εργασιακό άγχος επηρεάζει αρνητικά την απόδοση των

εργαζομένων και γενικά συμβάλλει στη κατώτερη ποιότητα της εργασιακής τους ζωής. Συνεπώς, προκειμένου να περιορισθούν οι αρνητικές συνέπειες που δημιουργούν οι παράγοντες πίεσης στο εργασιακό περιβάλλον κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός κατάλληλων τρόπων και μεθόδων (Thompson, 1981: 96).

### 6.1. Η Μέθοδος Διαχείρισης Χρόνου

Ένας πολύ απλός και χαμηλού κόστους τρόπος που μπορεί, ενδεχομένως, να συμβάλλει στον περιορισμό της επίδρασης του άγχους είναι η εφαρμογή των μεθόδων διαχείρισης του χρόνου (Jex και Elacqua, 1999:182). Σύμφωνα με το μοντέλο διαχείρισης χρόνου που παρουσιάστηκε παραπάνω ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων σε καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια βάση, η δημιουργία λίστας υποχρεώσεων και εκκρεμοτήτων, η σύνταξη ημερολογίου εργασιών και προθεσμιών διακρίνοντας τις επείγουσες από τις σημαντικές εργασίες καθώς και ο περιορισμός της αναβλητικότητας μέσω της ανάπτυξης της οργανωτικότητας και της μεθοδικότητας στη προσέγγιση των εργασιακών υποχρεώσεων, συμβάλλουν θετικά στον περιορισμό των εργασιακών και σωματικών εντάσεων και στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης. Διαπιστώνεται πως η διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με την αντιμετώπιση του άγχους, διότι συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης χρονικού ελέγχου.

Η διαχείριση του χρόνου είναι ουσιαστικά μια μορφή ενεργούς αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους που υποστηρίζει τους διευθυντές να περιορίσουν τις επιπτώσεις των πολλαπλών ή αντικρουόμενων απαιτήσεων της διοίκησης, ενισχύοντας την ετοιμότητά τους (Jex και Elacqua, 1999:184). Κατά λογική ακολουθία, οι διευθυντές που έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν το χρόνο τους, ιεραρχώντας τα καθήκοντά τους, καθορίζοντας τους στόχους τους και οργανώνοντας το περιβάλλον εργασίας τους είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους παράγοντες που προκαλούν άγχος χωρίς να έχουν αρνητικές ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις.

### 6.2. Η Ανάθεση Αρμοδιοτήτων

Ως «ανάθεση εργασίας» ορίζεται η δυνατότητα αποδέσμευσης και απεμπλοκής των διευθυντών από τα τρέχοντα και επείγοντα θέματα ρουτίνας αξιοποιώντας τις δυνατότητες των συνεργατών και υφισταμένων τους. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη υποστήριξης των σχολικών μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας σε γραμματειακά θέματα η ανάθεση αρμοδιοτήτων κρίνεται αναγκαία. Συνεπώς, η ανάθεση εργασιών από τους διευθυντές σε τρίτους αποτελεί την κύρια προϋπόθεση για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, προκειμένου αυτοί να ασχοληθούν απερίσπαστοι με την προώθηση των σημαντικών, μακροπρόθεσμων και αναπτυξιακών στόχων, περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό και το εργασιακό τους άγχος (Λαΐνας, 2004:165· Tsiakkios και Pashiardis, 2006:102). Βέβαια, η ανάθεση αρμοδιοτήτων προϋποθέτει την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας μεταξύ του διευθυντή και των διδασκόντων. Με την ανάθεση αρμοδιοτήτων

παρέχονται κίνητρά στους υφιστάμενους να μάθουν τις εκάστοτε εργασιακές απαιτήσεις.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος κακής χρήσης του χρόνου. Συγκεκριμένα, ενδέχεται η ανάθεση έργων ρουτίνας να γίνει σε ακατάλληλο υφιστάμενο εκπαιδευτικό και ο χρόνος που απελευθερώνεται με τη βοήθεια της ανάθεσης να χρησιμοποιηθεί και πάλι για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων ρουτίνας. Για την αποφυγή των παραπάνω αρνητικών καταστάσεων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η αξιολόγηση των προς ανάθεση εργασιών, η επιλογή των ατόμων που θα τις διεκπεραιώσουν, λαμβάνοντας υπόψη την καταλληλότητά τους και το επίπεδο της αξιοπιστίας τους καθώς και ο προσδιορισμός του επιθυμητού, σε κάθε περίπτωση, αποτελέσματος.

Ασφαλώς, στην πράξη επιβεβαιώνεται πως η ανάθεση εργασιών ρουτίνας επιδρά θετικά στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας και συμβάλλει ουσιαστικά στον περιορισμό του εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, οι υφιστάμενοι με κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης, διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά τις περισσότερες εργασίες και προφυλάσσουν τον διευθυντή από άσκοπες διακοπές. Ο χειρισμός από τους υφιστάμενους εργασιών ρουτίνας, όπως είναι τα τηλεφωνήματα ή οι επισκέψεις και η παραπομπή τους στο κατάλληλο άτομο, ανάλογα με το αίτημά που αναλαμβάνουν, εξασφαλίζει αφενός την καλύτερη εξυπηρέτηση των ενδιαφερομένων και αφετέρου την εστίαση του διευθυντή σε σημαντικά θέματα.

Επιπλέον, η εξακρίβωση του θέματος αναφοράς του τηλεφωνήματος ή της επίσκεψης από τον υφιστάμενο και ο καθορισμός της κατάλληλης και για τις δύο πλευρές, διευθυντού και ενδιαφερόμενου, χρονικής στιγμής που θα ασχοληθεί ο πρώτος με τα θέματα του δεύτερου, επιτρέπει τον διευθυντή να προετοιμαστεί κατάλληλα για το θέμα. Βέβαια τα πιο επείγοντα θέματα, για τα οποία δεν είναι υπεύθυνοι οι υφιστάμενοι, προωθούνται απευθείας στον διευθυντή. Η ανάθεση εργασιών ρουτίνας δεν περιορίζεται μόνο στα τηλεφωνήματα και στις επισκέψεις. Μπορεί να επεκταθεί και σε θέματα αλληλογραφίας και εργασιών γραφείου (Taylor και Mackenzie, 1986:132).

Συνεπώς, η ικανότητα του διευθυντή να αξιοποιεί κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που διοικεί μέσω της ανάθεσης εργασιών καθίσταται σημαίνουσα. Πρωτίστως, συμβάλλει στην παροχή κινήτρων στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους (Darini κ.ά., 2011:202). Δευτερευόντως, συντελεί στην αποδοτική διεκπεραίωση σημαντικών εργασιών από τον διευθυντή διαμορφώνοντας συνθήκες εργασιακής ισορροπίας και ηρεμίας.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πλήθος παραγόντων επιδρούν και επηρεάζουν το επίπεδο αξιοποίησης του χρόνου των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με το βαθμό οργάνωσης του εσωτερικού και

εξωτερικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ωστόσο, συγκεκριμένες προσωπικές συνθήκες στη διοίκηση του χρόνου, όπως είναι το γραπτό πρόγραμμα, η συνολική διάρκεια της εβδομαδιαίας απασχόλησης, η συχνότητα των διακοπών και ενοχλήσεων, η ανάθεση και ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων των συνεργατών και υφισταμένων, φαίνεται ότι είναι καθοριστικές. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι επηρεάζουν τις προτεραιότητες και την κατανομή του χρόνου μεταξύ σημαντικών και μη σημαντικών, επειγόντων και μη επειγόντων καταστάσεων, επιδρώντας αναλόγως, ευνοικά ή καταστροφικά, στην άσκηση της διοίκησης και στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Βέβαια, οι συνθήκες αυτές καταδεικνύεται ότι επηρεάζονται, με τη σειρά τους, και από την ύπαρξη ή μη ειδικής γνώσης στη διαχείριση του χρόνου από τον διευθυντή και τους διδάσκοντες και από τον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι ευνοϊκό.

Καταληκτικά, διαπιστώνεται πως η σχολική μονάδα λειτουργεί ευέλικτα, ανταγωνιστικά και αποδοτικά όταν η διοίκηση θέτει σαφείς και οριοθετημένους μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, επιμορφώνεται συστηματικά και έχει διαρκή επικοινωνία τόσο με τους εκπαιδευτές όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και αξιολογεί διαρκώς τα αποτελέσματα των δράσεων της, κάνοντας ανασκόπηση και αναθεώρηση των στόχων της.

Τέλος, ο διευθυντής ως καθοδηγητής οφείλει να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα, να προσφέρει αυτονομίες και να συμπεριλαμβάνει το προσωπικό στην επίλυση προβλημάτων (Ζαβλάνος, 2003). Ασφαλώς, στην επίτευξη όλων των παραπάνω σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο χρόνος, ο οποίος επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας από την εκπαιδευτική μονάδα.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151-179.
- Μπόνια, Α. (2009). *Επιμερισμός και διαχείριση χρόνου φοιτητών Πολυτεχνικών Σχολών. Η περίπτωση του Πολυτεχνείου Κρήτης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Κρήτη: Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης Πολυτεχνείου Κρήτης.
- Τσακίρη, Μ. (2001). Συνθήκες στη διοίκηση του χρόνου: ευεργετικοί ή καταστροφικοί παράγοντες επιτυχίας των εργαζομένων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104-105, 197-228.
- Azar, S., & Zafer, S. (2013). Confirmatory factor analysis of time management behavior scale: evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(12), 946-959.
- Bluedorn, A.C. και Denhardt, R.B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, 14(2), 299-320.

- Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Chang, A., & Nguyen, L.T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63, 187-197.
- Claessens, B., Eerde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Darini, M., Pazhouhesh, H., & Moshiri, F. (2011). Relationship between employee's innovation (creativity) and time management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 25, 201-213.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334.
- Green, P., & Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 124-139.
- Hafner, A., & Stock, A. (2010). Time management training and perceived control of time at work. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429-447.
- Jex, S.M., & Elacqua, T.C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work και stress*, 13(2), 182-191.
- Kaufman-Scarborough, C., & Lindquist, J. (1999). Time management and polychronicity: comparisons, contrast, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14(3/4), 288-312.
- Koonce, R. (1997, December). The four manager's of career success. *Training and Development Journal*, 51, 15.
- Macan, T.H. (1994). Time management: test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Macan, T.H. (1996). Time-management training: effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The journal of Psychology*, 130 (3), 229-236.
- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R., & Phillips, A.P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 760-768.
- McNamara, P. (2010, September). *Factors influencing the time management behaviours of small business managers*. Ανακοίνωση στο SBS HDR Student Conference. Paper 3. Ανακτήθηκε στις 30.11.2013 από <http://ro.uow.edu.au/sbshdr/2010/papers/3>
- Nonis, S.A., Teng, J.K., & Ford, C.W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 409-428.
- Olawolu, O. E., & Ahaiwe, C.N. (2011). Managing time in education organization: policy implications for educational managers in Rivers State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(4), 63-70.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Taylor, J., & Mackenzie, R.A. (1986). Time is money, so use it productively. *ABA Banking Journal*, 78, 130-133.
- Thompson, S.C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin*, 90(1), 89-101.
- Tsiakkiros, P., & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: source and coping strategies. *ISEA*, 34(2), 100-114.
- Wright, T.A. (2002). Dialogue: The importance of time in organizational research. *The Academy of Management Review*, 27(3), 343-345.
- Zampetakis, L.A., Bouranta N., & Moustakis V. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 23-32.
- Zulauf, C.R., & Gortner, A.K. (1999). *Use of time and academic performance of college students: does studying matter?* Ανακοίνωση στο American Agricultural Economics Association Annual Meeting. Ανακτήθηκε στις 30/11/2013α από: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/21547/1/sp99zu01.pdf>



ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ  
ΜΕ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ





## ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΛΠΜ ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ\*

**Μαρία Ζουμπούλη**

Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής,  
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου

**Γιώργος Κοκκώνης**

Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής,  
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου

### Περίληψη

Οι σκέψεις που παρουσιάζονται στην ανακοίνωση αυτή έχουν ως αφετηρία το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, αλλά η εμβέλειά τους στοχεύει οποιοδήποτε πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης. Μελετώντας τις προφορικές μουσικές παραδόσεις της Ανατολικής Μεσογείου και εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτές που θα κληθούν να τις μεταδώσουν στο μέλλον, αναστοχαζόμαστε τα παιδαγωγικά πρότυπα που θεμελιώθηκαν πάνω στη δυτική μουσική παράδοση και προσπαθούμε να τα επαναπροσδιορίσουμε μέσω μιας μεθοδολογίας η οποία καταλύει τα όρια των ενεχόμενων επιστημονικών πεδίων και αναδεικνύει την διαθεματικότητα όχι απλώς ως εργαλείο, αλλά ως εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μουσική εκπαίδευση, διαθεματικότητα, προφορικότητα, λαϊκή μουσική, παραδοσιακή μουσική.

Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου έχει την ιδιαιτερότητα να επικεντρώνεται στη γνώση και την τεχνογνωσία που συνδέεται με τις προφορικές μουσικές παραδόσεις του ελληνισμού. Ο προφορικός χαρακτήρας των παραδόσεων αυτών οδήγησε στην αξιοποίηση ενός ακαδημαϊκού μοντέλου διαφορετικού από εκείνο που εφαρμόζεται ευρέως σε παγκόσμιο επίπεδο και το οποίο συνδέεται κατά προτεραιότητα (αν όχι αποκλειστικά) με το παιδαγωγικό μοντέλο που διαμορφώθηκε από την δυτικοευρωπαϊκή μουσική παράδοση. Στις γραμμές που ακολουθούν προσπαθούμε να δείξουμε με ποιον τρόπο η διαθεματικότητα αποτελεί μεθοδολογική αφετηρία του εν λόγω μοντέλου.

Αναγκαστικά, η αφετηρία της παρουσίασης αυτής θα είναι επομένως αποφαιτική: το πεδίο της μελέτης των προφορικών μουσικών πολιτισμών είναι κατ' εξοχήν το

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

πεδίο της εθνομουσικολογίας. Ωστόσο η κριτική που της επιφυλάσσεται είναι συχνά ιδιαίτερα αρνητική, αφού η επιστημονική έρευνα πάνω στην μνήμη και την προφορικότητα δεν μπόρεσε να φέρει σε σύγκλιση την ανθρωπολογική και αισθητική προσέγγιση με τις πραγματικές μουσικές πρακτικές, που συχνά υποτιμώνται ή αμαλγαματοποιούνται, με τρόπο που συσκοτίζει την καλλιτεχνική τους υπόσταση και επομένως υπονομεύει την ζώσα συνθήκη τους (Salini, 2009). Επομένως, οι προφορικές μουσικές σαφώς και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συνολικό κοινωνικό φαινόμενο, όμως ο λόγος γι' αυτές δεν μπορεί παρά να εκκινεί από την καλλιτεχνική τους αποτίμηση, που είναι συχνότατα αδιάφορη για τους εθνομουσικολόγους<sup>46</sup>.

Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου αναπτύσσεται με βάση δύο άξονες:

1. Θεωρητική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού με τη βοήθεια των κοινωνικών επιστημών: ιστορία και πολιτισμοί, ανθρωπολογία της μουσικής και του χορού, μουσικολογία και εθνομουσικολογία.
2. Πρακτική προσέγγιση των μουσικών παραδόσεων του ελλαδικού χώρου. Το πρόβλημα εδώ είναι ότι οι φορείς των παραδόσεων αυτών σπανίως έχουν ρητά εκφραστεί για την τέχνη τους και ακόμα πιο σπάνια την έχουν αποτυπώσει, με εξαίρεση τις σχετικές ηχογραφήσεις, που εκκινούν λίγο πριν τη δύση του 19ου αι. Η ακαδημαϊκή τους προσέγγιση συνεπάγεται επομένως μια διαδικασία έρευνας και κωδικοποίησης, που λαμβάνει χώρα συγχρόνως με την παιδαγωγική διαδικασία. Με άλλα λόγια οι φοιτητές του ΤΛΠΜ καλούνται να ενεργήσουν ως ερευνητές, σε ένα πεδίο το οποίο είναι μεν ακαδημαϊκά περιγεγραμμένο, αλλά του οποίου η φύση είναι ωστόσο αυστηρά ενδεικτική και τα όρια απόλυτα ελαστικά. Το πεδίο αυτό περιλαμβάνει:
  - οργανολογικές δεξιότητες, σε όλο το εύρος των ειδών που συναντώνται ιστορικά στον χώρο της Μεσογείου,

<sup>46</sup> Ευθυγραμμίζομαστε στην επιλογή αυτή με το Laboratoire de Musicologie comparée et anthropologie de la musique (Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique, Faculté de musique, Université de Montréal), <http://mcam.oicrm.org/recherche/etude-comparative-des-criteres-devaluation-esthetiques-et-du-jugement-de-gout/>

- οργανοποιητικές δεξιότητες,
- επιτελεστικές δεξιότητες, κατά μόνας ή σε σύνολα, με έμφαση στις πρακτικές του αυτοσχεδιασμού,
- μελέτη και καταγραφή των διαφορετικών συστημάτων θεωρίας της μουσικής και αρμονίας, στην ιστορική τους προοπτική.

Και στους δυο παραπάνω άξονες, η διαθεματικότητα (με τον τρόπο με τον οποίον εννοείται από τον Morin, 1994) είναι κανόνας. Για τον πρώτο, είναι εύγλωττη και μόνη η παραλληλία των διαφορετικών προσεγγίσεων. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι ο συντονισμός τους είναι αυτονόητος, αντίθετα, πολλά και γνωστά είναι τα προβλήματα που προκύπτουν από τα συνήθη στεγανά κι ακόμα περισσότερο από τους διαφορετικούς επιστημονικούς ηγεμονισμούς (Pasquier και Schreiber, 2007). Στο χώρο της (εθνο)μουσικολογίας, όπως και σε αυτόν των κοινωνικών επιστημών εν γένει, η Ανθρωπολογία διεκδικεί τα σκήπτρα που κατείχε άλλοτε η Ιστορία. Στόχος στο ΤΛΠΜ είναι η έρευνα της «ιστορικής λειτουργίας» των μελετώμενων μουσικών παραδόσεων σύμφωνα με την μεθοδολογία της *oral history*, με στόχο «μια συστηματική μουσική εθνο-ιστορία», κατά την έκφραση του Luc Charles-Dominique (2009).

Σε ό,τι αφορά τον δεύτερο άξονα, ο κρίσιμος ρόλος της διαθεματικότητας δεν είναι εξίσου εμφανής. Εδώ θα χρειαστεί λοιπόν να σταθούμε λίγο περισσότερο, αφού άλλωστε το πεδίο αυτό συμπυκνώνει με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο την όποια πρωτοτυπία του Τμήματος, αλλά και την ιδιαίτερη φιλοσοφία του.

Η φιλοσοφία αυτή εκκινεί από ένα παράδοξο: το πρόγραμμα σπουδών του ΤΛΠΜ φιλοδοξεί να εντάξει σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο μουσικές κουλτούρες των οποίων η φύση είναι εξ ορισμού ξένη προς οποιονδήποτε ακαδημαϊσμό. Ποιες είναι αυτές οι μουσικές κουλτούρες; Η διπλή αναφορά στη «λαϊκή» και την «παραδοσιακή» μουσική, αν και προέκυψε από πρωτοβουλία των τεχνοκρατών του Υπουργείου Παιδείας και όχι από ακαδημαϊκή πρόθεση, είναι απολύτως χαρακτηριστική για την κοινωνική αναπαράσταση των παραδόσεων αυτών, αλλά και για τα ιστορικά όρια της πρόσληψής τους.

#### α. «Παραδοσιακή»

Στην διεθνή ορολογία, ο όρος αυτός έχει ένα ισχυρό πρόγονο, το *folklore*, που σχετίζεται με τις εκφράσεις της ζωής των χωρικών, όπως αυτές εμφανίζονται είτε στην ύπαιθρο, είτε κατά τον μετασχηματισμό τους εντός του αστικού χώρου (Van Genner, 1924). Από τις αρχές ήδη του 20ού αι. ωστόσο η διάκριση του αστικού χώρου από αυτόν της υπαίθρου αμφισβητείται ως ειδοποιό κριτήριο για την πολιτισμική μελέτη. Και, ακόμα περισσότερο, ο όρος *folklore* φορτίζεται με την ιδιαίτερη ιδεολογική χρήση που του επιφύλαξε η ρομαντική και μετα-ρομαντική Ευρώπη και η οποία κατέληξε να ταυτίζεται με μια επική, μαζική και σχεδόν μιλιταριστική αισθητική που επέβαλαν τα ολοκληρωτικά καθεστώτα της Ιταλίας και της Γερμανίας στην περίοδο του Μεσοπολέμου (Thiesse, 2001), πριν να γίνει τουριστική ατραξιόν για τους νοσταλγούς της προβιομηχανικής αθωότητας

(Decoret-Ahiha, 2005). Σε κάθε περίπτωση, το φολκλόρ κεφαλαιοποίησε τα εθνικά χαρακτηριστικά με γραφικότητα, και σύμφωνα με τον τρόπο που υπέδειξαν σε κάθε χώρα οι εθνολόγοι, μέσα από καλά συγκροτημένα στερεότυπα που διείσδυσαν σύντομα και στην τυπική εκπαίδευση (Gelbart, 2007).

Από την συνθήκη αυτή δεν εξαιρείται και η Ελλάδα, όπου η λαογραφία κλήθηκε να δώσει απαντήσεις στα εναγώνια ταυτοτικά και ιστορικά προβλήματα ενός νεοσύστατου και ευάλωτου κράτους κηρύσσοντας την «διάσωση και διάδοση» μιας εξιδανικευμένης παράδοσης. Η έντονη επιστημολογική κριτική (Κυριακίδου - Νέστορος, 1978) οδήγησε προοδευτικά στην υποκατάστασή της από την ανθρωπολογία, ωστόσο στο πεδίο της μουσικολογίας η ισχύς της δεν αμφισβητήθηκε δραστηκά. Τόσο οι επίσημοι θεσμοί (π.χ. ραδιοτηλεόραση), όσο και οι πάσης φύσεως πολιτιστικοί σύλλογοι εξακολουθούν να την επικαλούνται ως θεμέλιο των δραστηριοτήτων τους.

Στο πλαίσιο αυτό, το μουσικό φολκλόρ είναι γνωστό ελληνιστί ως «δημοτική» μουσική. Το επίθετο «παραδοσιακή» φαίνεται να προτιμάται από την δεκαετία του '80 και μετά, επιτρέποντας μεταξύ άλλων και την αποστασιοποίηση από τις ιδεολογικές καταχρήσεις της Χούντας. Αυτό όμως δεν σημαίνει αναγκαστικά κάποια αλλαγή ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο. Η παραδοσιακή μουσική εξακολουθεί να εννοείται ως πολιτισμικό προϊόν των προκαπιταλιστικών κοινωνιών της υπαίθρου, όπου επιτελεί μια κοινωνική λειτουργία αυστηρά περιγεγραμμένη. Επιβίωση της μουσικής και της λειτουργίας της εκτός των εξιδανικευμένων αρχετυπικών κοινοτήτων θεωρείται αδιανόητη, αφού αμφισβητεί τα θεμέλια μιας μονοσήμαντης πολιτισμικής συγκρότησης με έντονα εθνικά χαρακτηριστικά. Αυτό εξηγεί και την αδιαφορία των λαογράφων για τις παραδόσεις του αστικού χώρου, παρ' όλο που ο χώρος αυτός εποικίζεται από τους πρώην χωρικούς, αφού εκεί η επιμελία των ειδών και η ταχύτητα των εξελίξεων είναι κανόνας.

Πώς εννοείται η «παραδόση» στο ΤΛΠΜ; Θα αναχθούμε γι' αυτό στο έργο του Jean During (During 1994), αλλά και στις εκτενείς γλωσσολογικές και σημειολογικές μελέτες των W.H. Kelber, M. Parry, και J.M. Foley, που εκτείνονται από τα βιβλικά κείμενα ως την σερβική επική ποίηση (Lord, 1960· Foley, 1991· 1995). Εκεί, η παράδοση είναι μια συλλογική πολιτισμική μνήμη, η οποία συγκροτεί μια «βιόσφαιρα» με ενδογενή χαρακτηριστικά, που ανθίστανται στις εύκολες γενικεύσεις και εξισώσεις. Κάθε καλλιτεχνικό έργο εντός της βιόσφαιρας αυτής δεν είναι απλά «λειτουργικό», είναι και μοναδικό στον τρόπο με τον οποίο σηματοδοτείται και σηματοδοτεί με τη σειρά του, με πολλαπλές «αντηχήσεις» και «αντανακλάσεις» που καταρρέουν αν το έργο μεταφερθεί εκτός της «βιόσφαιρας», αποστεώνοντας τόσο το ίδιο, όσο και τις επιτελέσεις στις οποίες αυτό εμπλέκεται (Foley, 1994). Με άλλα λόγια, η «παραδοσιακή» μουσική έλκει την αισθητική της από πλείστους όσους εξω-μουσικούς παράγοντες, συγκροτώντας, όπως ειπώθηκε και πιο πάνω, ένα συνολικό κοινωνικό φαινόμενο (Chateau,

1998). Συγχρόνως όμως η αισθητική αυτή συνδιαμορφώνει με την σειρά της την πολιτισμική συγκρότηση εντός της «βιόσφαιρας», διακινεί αξίες, διαμορφώνει νοήματα και υπόκειται σε διαρκή και ανεξάντλητη εξέλιξη (Dapf, 1996). Καμιά επιστήμη δεν μπορεί μόνη της να περιγράψει επαρκώς την πολυπλοκότητα των ενεχόμενων φαινομένων.

β. «Λαϊκή»

Το επίθετο «λαϊκός» στην ελληνική είναι σημασιολογικά προσανατολισμένο στην εννοιολόγηση των αισθητικών αξιών που παράγουν τα λαϊκά στρώματα, σε αντίθεση με τον διεθνή όρο *pop(ular)*, ο οποίος αναφέρεται στις αξίες που προορίζονται για τα λαϊκά στρώματα και που ενέχει έναν εγγενή χαρακτήρα μαζικότητας και ευκολίας στην πρόσληψη.

Το λαϊκό είναι όρος συνώνυμος με την «παραδοσιακή» μουσική του αστικού χώρου, της οποίας οι τυπικοί χώροι είναι τα καφέ αμάν και καφέ σαντάν από το τέλος του 19ου αι. και οι ταβέρνες από τις αρχές του 20ού. Ωστόσο δεν είναι ειδολογικά περιγεγραμμένος: στην πραγματικότητα συμπεριλαμβάνει πολλά και διαφορετικά είδη, μεταξύ των οποίων και τα στενώς εννοούμενα μεταπολεμικά «λαϊκά». Ο κατάλογος των ειδών αυτών είναι μακρύς, ακολουθώντας όχι μόνο αισθητικές επιταγές, αλλά και ιστορικές εξελίξεις, ακόμα και διακριτούς χώρους επιτέλεσης (Οικονόμου, 2005).

Στην νεοελληνική γλώσσα, ενώ το «παραδοσιακό» είναι σεβάσμιο, το «λαϊκό» είναι συχνά ύποπτο, ακόμα και μετά την ιδεολογική του αποκατάσταση στο πλαίσιο των έργων συνθετών όπως ο Χατζιδάκις και ο Θεοδωράκης (Kokkonis, 2008). Στο ΤΛΠΜ η χρήση του παραπέμπει στην αυστηρή κυριολεξία: όχι ένα συγκεκριμένο είδος, λιγότερο ή περισσότερο καταξιωμένο, αλλά οι ζωντανές μουσικές όλων των τύπων, ακόμη και των πλέον εμπορικών, δίχως αποκλεισμούς, δίχως ακαδημαϊσμούς.

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης, θα λέγαμε ότι για το ΤΛΠΜ το «λαϊκή» και το «παραδοσιακή» του τίτλου του είναι ουσιαστικά συνώνυμα, περιγράφοντας πολλαπλές αισθητικές, επάλληλες ή σύγχρονες, κυρίαρχες ή εξαρτημένες, που αφορούν μουσικές κοινωνικά λειτουργικές, αν και με ποικίλους τρόπους και ποικίλες λειτουργικότητες. Και όλα τα παραπάνω σε διαρκή συνθήκη ροής και ρευστότητας, ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες.

Πώς προσεγγίζεται επιστημολογικά ένα τέτοιο ατίθασο υλικό, που αντιστέκεται σθεναρά στην τυπική ταξινόμηση, καμιά φορά ακόμα και στην απλή περιγραφή; Η φύση του επιβάλλει την αμφισβήτηση των παραδεδομένων ακαδημαϊκών μέσων και την σύγκλιση της τεχνογνωσίας με την γνώση, διά της εισαγωγής στο πρόγραμμα σπουδών της εμπειρίας αντιστικτικά ως προς την θεωρία.

Δεν θα μπορούσαμε να ενσωματώσουμε σε ένα πρόγραμμα σπουδών την οργανοπαιξία, την τέχνη και την αισθητική της «παραδοσιακής» μουσικής βιόσφαιρας δίχως να το συνδυάσουμε με ένα πρόγραμμα έρευνας: στο ΤΛΠΜ, εν ενεργεία μουσικοί, που υπηρετούν τις σημερινές λαϊκές μουσικές σκηνές, καλούνται να διδάξουν την τέχνη τους. Προσοχή: όχι απλώς την

τεχνική που κατέχουν, όχι την περισσότερο ή λιγότερο διακεκριμένη δεξιοτεχνία τους, αλλά την τέχνη τους καθολικά, στην λειτουργική διάσταση που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης της. Συνοδεύουν τους φοιτητές σε όλα τα εξάμηνα των σπουδών τους, εγκαθιστώντας μαζί τους μια σχέση που είναι πιο μακρά και πιο προσωπική σε σχέση με τα ειωθότα στον ακαδημαϊκό χώρο. Για τους φοιτητές αυτούς, δεν είναι απλώς «δάσκαλοι». Είναι επίσης αντικείμενο έρευνας, ένα παράδειγμα που προσφέρεται για μελέτη, καταγραφή, ανάλυση και συστηματοποίηση του περιεχομένου μιας γνώσης που θεμελιώνεται στην ρευστή δυναμική της προφορικότητας. Τους βοηθά σε αυτό η καθαυτή ακαδημαϊκή πλαίσωση των μαθημάτων μουσικής: όλες οι επιστήμες που συνδέονται με το γνωστικό αυτό πεδίο συμπλέκονται σε ένα στιβαρό διαθεματικό υπόβαθρο, που προορίζεται να υποστηρίξει την παρατήρηση, να προσφέρει μεθοδολογικές λύσεις και να οργανώσει την κατακτημένη γνώση με τρόπο μεταδότημο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, το σχήμα το οποίο αξιοποιείται στο ΤΛΠΜ για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, είναι να έλθουν οι εκπαιδευτές αυτοί σε μια μεθοδολογικά ελεγχόμενη και διαθεματικά συγκροτημένη επαφή με τους μουσικούς του χώρου προκειμένου να είναι σε θέση να εννοήσουν την πολυπλοκότητα του παραδείγματος της μουσικής τους και να την εξηγήσουν στους μελλοντικούς μαθητές τους.

Το πέρασμα αυτό από τους μουσικούς στη μουσική είναι μια θεμελιώδης διαθεματική προσέγγιση του σύνθετου χώρου της «παραδοσιακής» μουσικής βιόσφαιρας. Απαντά σε μια σειρά από μεθοδολογικά ζητήματα που στοιχειώνουν την μουσικολογία, αλλά προπαντός καταλύει τα στεγανά ανάμεσα στον ακαδημαϊκό κόσμο και την κοινωνική καθημερινότητα, με σεβασμό προς το φαινόμενο τέχνη.

Ο σεβασμός αυτός εκφράζεται ακριβώς μέσα από το σεβασμό προς τους καλλιτέχνες, που είναι άλλωστε και οι ασφαλείς φορείς της<sup>47</sup>. Και επειδή δεν μπορεί να περιορίζεται σε ρητορικές, στο ΤΛΠΜ έγινε μια πολυετής προσπάθεια για να αποκτήσει συγκεκριμένη θεσμική έκφραση. Πρόκειται για τη θεσμοθέτηση, από το Νομικό Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, ενός διακριτού σώματος εκπαιδευτών, που αφορά αποκλειστικά τον τομέα των προφορικών τεχνών. Τα προσόντα των εκπαιδευτών αυτών προσδιορίστηκαν με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, ώστε να διασφαλίζεται όχι απλώς η εμπειρία της μουσικής τέχνης, αλλά η διακεκριμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει έργο με έκταση και διάχυση.

Η παιδαγωγική δραστηριότητα των καλλιτεχνών αυτών συνιστά μια ακόμα διαθεματική προσέγγιση, την υπέρβαση του διχοτομικού σχήματος επιστήμη / τέχνη: παραχωρώντας το ακαδημαϊκό βήμα στους λαϊκούς μουσικούς, επιλέγουμε να δώσουμε προτεραιότητα στην συμπαράδηλωση έναντι των συνηθισμένων

<sup>47</sup> Μπαινούμε στον πειρασμό να θυμίσουμε την μνημειώδη φράση του Ernst Gombrich (1994), η οποία ανοίγει την Εισαγωγή του πασίγνωστου *Χρονικού της Τέχνης*: «Στην πραγματικότητα, η Τέχνη δεν υπάρχει. Υπάρχουν μόνο οι καλλιτέχνες».

καταδηλώσεων γύρω από τις λαϊκές μουσικές. Επιλέγουμε να μην «απομυθοποιήσουμε» τις τέχνες τις οποίες μελετάμε<sup>48</sup>.

Το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι φυσικά το πιο σημαντικό πρόβλημα στην προσπάθεια της ένταξης των λαϊκών μουσικών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Από μόνο του το εγχείρημα μας θέτει αντιμέτωπους με μια σειρά αντινομιών, από τις οποίες θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις πιο σημαντικές:

i. Η πρώτη αφορά την έννοια της *μετάδοσης* (transmission). Θα αναθούμε και πάλι στον Jean During, ο οποίος διακρίνει τρία επίπεδα μετάδοσης, τα οποία εξαρτώνται από τρία πεδία αντίστοιχα: την *κοινωνία* γενικώς, την *παιδεία*, και πιο συγκεκριμένα την *εκπαίδευση*. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο η *μετάδοση* της μουσικής παράδοσης περιορίζεται ουσιαστικά στην *εκπαίδευση*:

Οι προφορικές μουσικές παραδόσεις που είναι το γνωστικό αντικείμενο του ΤΛΠΜ, όπως είπαμε και πιο πάνω, δεν νοηματοδοτούνται πλήρως παρά μόνο εντός της παραδοσιακής βίοςφαιρας που συνιστά το φυσικό τους πλαίσιο. Είναι επομένως θεμελιώδες το να διατηρείται υψηλό το επίπεδο συνειδητοποίησης των ιδιαιτεροτήτων του πλαισίου αυτού, στις πολλαπλές τους παραλλαγές. Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητευόμενος εκεί μπορεί να έχει να κάνει με μουσικούς επαγγελματίες ή ημι-επαγγελματίες, μέλη της ίδιας οικογένειας ή όχι, της ίδιας κοινότητας ή όχι, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές γενιές. Η *μετάδοση* της μουσικής γνώσης εξαρτάται από πολλαπλούς παράγοντες, αξιοποιεί τις εκάστοτε αντιξοότητες όσο και τα πλεονεκτήματα και προσαρμόζεται εν τέλει στη λειτουργική συνθήκη. Μπορούμε να εξασφαλίσουμε το ίδιο σε μια ακαδημαϊκή αίθουσα; Σαφώς όχι. Επιπλέον, στην αίθουσα αυτή η γνώση δεν έχει να κάνει με τον βιοπορισμό, ούτε με τις εξαρτημένες προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε έναν παραδοσιακό επαγγελματία και τα τσιράκια του.

ii. Η δεύτερη αφορά το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της προφορικότητας των μελετούμενων μουσικών παραδόσεων. Η οργάνωση της διδασκαλίας μιας κουλτούρας που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα απαιτεί τον προηγούμενο έλεγχο όλων των συστατικών της, και το κυριότερο, ενδελεχή φροντίδα ώστε να μην υποκατασταθούν αυτά από τα αντίστοιχα του εγγράμματος συστήματος.

iii. Η τρίτη αφορά το επαγγελματικό και κοινωνικό status του παραδοσιακού μουσικού, ο οποίος καλείται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο να ενδυθεί το ρόλο του καθηγητή. Αυτό το *glissando* πρέπει να προετοιμαστεί σχολαστικά, ώστε ο μουσικός να μην απολέσει την αυθεντικότητα και το κύρος που είχε ως επαγγελματίας

στο περιβάλλον προέλευσης. Πολύ περισσότερο που συνηθέστατα οι παραδοσιακοί μουσικοί ανήκουν σε κύκλους μάλλον κλειστούς, που δεν συνηθίζουν να διαχέουν ελεύθερα τα μυστικά της τέχνης τους.

iv. Η τέταρτη αντινομία έχει να κάνει με τη διάρκεια της μαθητείας και την ιδιοσυστασία του ακροατηρίου. Η φυσική διαδικασία μετάδοσης είναι αργή, μακρά, απαιτητική, εξαρτημένη από ένα πλήθος παραγόντων έξω από την ίδια την μουσική τέχνη. Οι συνθήκες αυτές είναι εντελώς ξένες προς την ακαδημαϊκή πραγματικότητα, όπου επιπλέον οι φοιτητές δεν προσέρχονται με τα ίδια κίνητρα, ούτε κοινωνούν το επαγγελματικό και συχνά οικογενειακό κλίμα της παραδοσιακής βίοςφαιρας.

Η λίστα των αντινομιών δεν τελειώνει στην ενδεικτική αυτή αναφορά. Στις δυσκολίες που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει επιπλέον να προστεθεί και μια βασική ακαδημαϊκή αδυναμία: η απουσία μοντέλου για τις παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με τις προφορικές μουσικές παραδόσεις. Στην Ευρώπη, η ισχυρή παράδοση της λόγιας μουσικής που συνηθίζουμε να αποκαλούμε «κλασική» σμίλεψε ένα στιβαρό παιδαγωγικό πλαίσιο, με συστηματικότητα και συνέπεια. Είναι δύσκολο να αγνοήσει κανείς την αποτελεσματικότητα και την εμβέλεια του. Ακόμα και χώρες της Μέσης Ανατολής ή της Βόρειας Αφρικής όπου η αραβική μουσική παράδοση βρήκε νωρίς θέση στην συστηματική εκπαίδευση, πανεπιστήμια, ινστιτούτα, κονσερβατόρια και μουσικές ακαδημίες ακολουθούν την πεπατημένη των αντίστοιχων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων: Η διδασκαλία της μουσικής επικεντρώνεται στην διδασκαλία των βασικών παραδοσιακών οργάνων, ενώ η θεωρία της μουσικής αρθρώνεται σύμφωνα με το πρότυπο της ιστορικά συγκερασμένης δυτικής μουσικής. Η παιδαγωγική πρακτική στηρίζεται στην αντιμετώπιση της παραδοσιακής μουσικής γλώσσας ως ενιαίο σύστημα, του οποίου τα συστατικά οργανώνονται σε μια *a priori* συντεταγμένη μουσική γραμματική. Έτσι στηρίζονται ουσιαστικά στη γραφή και σε μια σύνθετη και πολύπλοκη μουσική θεωρία. Το αποτέλεσμα είναι μια λόγια ομογενοποίηση της αισθητικής, με την οποία σπανίως συμμορφώνονται οι λαϊκές πρακτικές. Στην πραγματικότητα, η όποια συστηματική θεωρία των μουσικών αυτών δεν μπορεί να εννοηθεί εκτός της καθαυτής μουσικής πράξης. Αν μπορούν να διατυπωθούν γενικοί κανόνες, αυτοί θα αφορούν συγκεκριμένες μόνο εκφάνσεις του μουσικού φαινομένου, και θα επιδέχονται αμφισβήτηση και ανατροπή. Με άλλα λόγια, η οποιαδήποτε θεωρία της παραδοσιακής μουσικής προσφέρεται ως παραδειγματική περίπτωση μάλλον παρά ως κανόνας. Στην παραδειγματική της αυτή διάσταση διασώζει εξάλλου τοπικά, χρονικά ή ιστορικά αισθητικά χαρακτηριστικά που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ιδιοσυγκρασίας της.

Στην Ελλάδα, όπου οι λαϊκές και παραδοσιακές μουσικές εκφράσεις εξαρτώνται συχνά από ανατολίτικες αισθητικές, είναι χαρακτηριστικό το πόσο χαοτική είναι κάθε απόπειρα τυποποίησης των μουσικών διαστημάτων. Η πληθώρα των ειδών και των ιδιωμάτων, συνδυαζόμενη με την πληθώρα των επιρροών και των επιμειξιών,

<sup>48</sup> Την ώρα που γράφονται οι γραμμές αυτές, μετά την εισαγωγή του Νόμου 4009/2011, αλλά προπαντός λόγω της πλημμελούς θεσμικής αντιμετώπισης του ζητήματος, παρά τις επίμονες ενέργειές μας, το καθεστώς των μουσικών που διδάσκουν στο ΤΛΠΜ τελεί σε επικίνδυνη εκκρεμότητα. Το γεγονός συνιστά από μόνο του αξιοσημείωτη οπισθοχώρηση όχι μόνο σε πρακτικό, αλλά προπαντός σε συμβολικό επίπεδο: η επίσημη αντιμετώπιση του λαϊκού πολιτισμού έχει σημαντική επίπτωση στο επίπεδο της ενσυνειδησίας του Νεοέλληνα.

δημιουργεί ένα σύνολο που αντιστέκεται σε οποιαδήποτε προσπάθεια συστηματικής κατηγοριοποίησης.

Πώς λοιπόν να διδάξει κανείς το υλικό αυτό; Στο ΤΑΠΜ θέσαμε ως σημείο αφετηρίας όχι την εξωτερική προσέγγιση διά της (όποιας) θεωρίας, αλλά την εκ των έσω μελέτη, με επίκεντρο τις μουσικές φόρμες, όπως αυτές παρατηρούνται σε κατά το δυνατόν αδιαμεσολάβητες λειτουργικές φάσεις. Ως φόρμα εννοείται εδώ ο διακριτός τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται η εκφράζεται ένα μουσικό γεγονός. Είναι το βασικό δομικό στοιχείο που υποστηρίζει όλες τις εκδοχές ενός μουσικού γεγονότος και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί *a priori*. Στην διάρκεια μιας επιτέλεσης, μπορεί να εξαλλαχθεί ή να μεταλλαχθεί ριζικά, προκειμένου να ενσωματώσει τις συνθήκες που είναι αναγκαίες προκειμένου να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη συγκινησιακή δραματολογία. Οι ειδικές συνθήκες υπό τις οποίες εκφράζεται μια μουσική πράξη ως σύνολο ήχων ρυθμικά οργανωμένων γύρω από ένα αρμονικό περίγραμμα, είναι αποτέλεσμα πολύπλοκων πολιτισμικών διεργασιών σε πλαίσια που δεν είναι εύκολα τεκμηριωθούν. Η μορφή αυτών των μουσικών παραμένει ανοιχτή, εξαρτώμενη από μια λειτουργικότητα που επηρεάζει όχι μόνο την τελική αρχιτεκτονική της, αλλά και τη διαδικασία της διαμόρφωσης της αρχιτεκτονικής αυτής.

Η κοινωνική σημασιολογία αυτής της μορφής είναι το πεδίο όπου το γνωσιολογικό και το αισθητηριακό στοιχείο συμπλέκονται, δίνοντας στον ερευνητή μια προνομιακή ευκαιρία για την εξερεύνηση των παραδοσιακών περιβαλλόντων. Για παράδειγμα, συχνά η επιτέλεση εκκινεί από ένα αξιόλογο και σεβαστό πρότυπο, πράγμα που δεν εμποδίζει ωστόσο τον καλλιτέχνη να το αποδώσει με τον δικό του τρόπο, συχνά μάλιστα να το παραλλάξει αισθητά. Διότι στα παραδοσιακά περιβάλλοντα το μοντέλο δεν είναι κάποιο ακίνητο αρχέτυπο, αλλά η αφορμή για δυναμικές πολιτισμικές «παραπομπές», με άλλα λόγια μια μορφή μουσικής διακειμενικότητας, η οποία εν τέλει συνέχει σε ενιαίο σύνολο ένα σύνθετο σύμπλεγμα μουσικών κομματιών. Άλλα από αυτά είναι πιο δυνατά, πιο καινοτόμα, άλλα πιο συντηρητικά, πιστά σε οικείες μορφές, που συχνά επαναλαμβάνονται ατέρμονα, με ή χωρίς παραλλαγές. Σε καμιά περίπτωση όμως η εκάστοτε εκτέλεση δεν είναι απλώς επανάληψη. Στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο αυτή αρθρώνεται, ενσωματώνει μια πλειάδα πολιτισμικών αναφορών, που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να σχετίζονται με θεσμικές εξαρτήσεις, σε άλλες πάλι να υπογραμμίζουν μια ιδεολογική ή πολιτική θέση. Αλλά και μακροσκοπικά, η εικόνα δεν είναι λιγότερο πολύπλοκη: η μουσική γεωγραφία σπανίως είναι περιγεγραμμένη, σε αντίθεση με την συνηθισμένη εντύπωση που έχουμε γι' αυτήν. Τα μουσικά δίκτυα έχουν σύνθετη αρχιτεκτονική, που διαπλέκεται με άλλα δίκτυα, όπως αυτά που περιγράφει π.χ. η κοινωνιολογία (Attali, 1977). Οι αισθητικές αξίες ζυμώνονται με τις κοινωνικές αξίες, αλληλεπιδρούν και αλληλοδιαμορφώνονται.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η διαθεματικότητα στην περίπτωση των προφορικών

μουσικών παραδόσεων δεν είναι απλώς μεθοδολογική ρητορική. Είναι το εργαλείο που επιτρέπει την προοπτική θεώρηση των ρεπερτορίων και των τεχνικών, με τρόπο που να καθίσταται σαφής η ιστορική τους εξέλιξη και η λειτουργική τους διαμόρφωση, οι οποίες μπορεί να μην είναι μεν συστηματικές, αλλά που ενεργοποιούν μοχλούς ιεράρχησης των αισθητικών αξιών. Η ενεργοποίηση αυτή μπορεί να έλκεται από την παραμικρή λεπτομέρεια της *επιβίωσης*<sup>49</sup> των έργων στην εκάστοτε αναπαραγωγή τους. Με άλλα λόγια, κανένα κομμάτι των προφορικών μουσικών παραδόσεων δεν είναι έργο κλειστό και ολοκληρωμένο. Η εξέλιξη τους γίνεται σε πολλές παράλληλες διαδρομές και δεν δικαιολογεί την μυθοποίηση εκδοχών που εννοούνται ως αρχετυπικές. Αντιθέτως, η μυθοποίηση αυτή καταλήγει να κατασκευάζει στερεότυπα, των οποίων η φύση είναι εξ ορισμού ξένη προς την διαχρονική ρευστότητα που είναι ιδιοσυστατικό χαρακτηριστικό της «παραδοσιακής» συνθήκης.

Η διαθεματικότητα αναδεικνύεται λοιπόν σε κριτικό εργαλείο, που επιτρέπει να εννοήσουμε το μουσικό πεδίο πέρα και πάνω από τους συμβατικούς κανόνες που υπαγορεύει η γεωγραφία ή οι ιστορικές καμπές. Μας επιτρέπει να δούμε στο πεδίο αυτό κάτι περισσότερο από οργανωμένη γνώση ή αναπαράσταση πολιτισμικών δεδομένων του παρελθόντος. Μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε το πεδίο αυτό ενεργητικά, μάλιστα δε δραστικά. Δίνει την δυνατότητα μιας πολιτισμικής δραστηριότητας που αφορά την σύγχρονη μουσική δημιουργία και που της προσφέρει νέες προοπτικές. Επιφέρει προπαντός τη διεύρυνση της συνείδησης, το άνοιγμα σε νέα πεδία σκέψης και αναζήτησης νοήματος - και αυτό δεν αφορά μόνο τον ακαδημαϊκό κόσμο, αλλά το όλο κοινωνικό σώμα.

Τεκμηρίωση, ταξινόμηση και αρχειοθέτηση, απογραφή τεχνικών και πρακτικών, αναθεώρηση των διαφορετικών όψεων των νοσηματοδοτήσεων της μουσικής πράξης, είναι μια πλειάδα επιστημονικών ενεργημάτων που είναι απαραίτητα αν θέλουμε να διευρύνουμε την πρόσβαση σε κουλτούρες και κοινωνίες που παράγουν μουσική. Ωστόσο δεν πρέπει να καταλήγουν απλώς σε συλλογή δεδομένων: η διαθεματικότητα επιτρέπει να ανατρέψει κανείς τα συμβατικά πλαίσια της ακαδημαϊκής πρακτικής, εννοώντας κάθε δεδομένο ως «στιγμιότυπο», η μελέτη του οποίου από όσο γίνεται περισσότερες απόψεις θα προσφέρει μια συνολική εικόνα δυναμική, και όχι στατική και αμετακίνητη.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γνώση είναι πάντα γνώση που κατέχει ένα συγκεκριμένο υποκείμενο και επομένως ποτέ δεν μπορεί να είναι ουδέτερη. Αντιθέτως, εγγράφεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σκέψης, προβληματισμού, κοσμολογικής ή και υπαρξιακής ακόμα

<sup>49</sup> Αναφερόμαστε προφανώς στην περιφημη έννοια του *nachleben* που εισήγαγε ο Aby Warburg: κάθε επανεπίσκεψη ενός καλλιτεχνήματος που δημιουργήθηκε στο παρελθόν είναι μια «επιστροφή» του με ταυτόχρονη ανάπλαση ολόκληρου του μορφολογικού και συγκινησιακού περιβάλλοντός του. Από την μακρά σχετική βιβλιογραφία βλ. τις εμπνευσμένες μελέτες του Georges Didi-Huberman και προπαντός το βιβλίο του *L'image survivante : histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Minuit, 1970.

αναζήτησης. Η ενσυνειδησία γύρω από ένα (σύνθετο και εξελισσόμενο) κομμάτι μουσικής ιστορίας δεν είναι εφικτή δίχως την προηγούμενη συνειδητοποίηση των συντεταγμένων του συγκεκριμένου βλέμματος που ακουμπάμε πάνω του, με όλη την μερικότητα και την μεροληψία που το χαρακτηρίζουν.

Με βάση όλα τα παραπάνω, στην φιλοσοφία του ΤΛΠΜ η λαϊκή και παραδοσιακή μουσική εννοήθηκε σε πληθυντικό αριθμό και σε ενεστώτα χρόνο. Μεθοδολογικά εκτιμούμε ότι η πλέον έντιμη προσέγγιση του μουσικού παρελθόντος δεν μπορεί παρά να εκκινεί από το σήμερα, δηλαδή από τις ζωντανές μουσικές που για πολλά χρόνια αγνόησε η μουσική λαογραφία, αλλά και η εθνομουσικολογία. Δεν πρόκειται απλώς για έναν μηχανισμό αποστασιοποίησης, αλλά για την ανάγκη να κατανοήσουμε την *επιβίωση* (nachleben) των μορφών ως συνολική ανάπλαση όχι μόνο των έργων, αλλά και των αισθητικών που τα συνέχουν, καθώς και της πρόσληψης που τους επιφυλάσσει το εκάστοτε κοινό. Ανάγκη επίσης να εννοήσουμε την οντολογία τους ως αέναη κίνηση και αναδημιουργία, σε λειτουργική σχέση διάδρασης μεταξύ πομπών και δεκτών. Εννοείται πως η θέση αυτή είναι θεμελιωδώς αντι-φολκlorική: η λατρεία του παρελθόντος, η κατασκευή αμαλγαμάτων και προπαντός η ιδεολογική υπεραξία που συχνά επενδύεται στα έργα όχι μόνο δεν «διασώζουν» την τέχνη της παραδοσιακής μουσικής, αλλά αντιθέτως την συσκοτίζουν, ενίοτε δε την χειραγωγούν μέχρις παραμορφώσεως.

Οι επιστήμες εξ ορισμού προάγουν την εξαντικειμενικευση, συγκέντρωση και οργάνωση των γνώσεων κατά πεδία. Η πραγματικότητα των μουσικών παραδόσεων δεν είναι όμως πάντα εξαντικειμενικεύσιμη και η πρόοδος στην τεκμηρίωση δεν επιφέρει αναγκαστικά και την βέλτιστη κατανόηση των καλλιτεχνικών φαινομένων. Πέρα από την υποχρέωσή μας να καταθέτουμε έρευνα, μελέτη και ερμηνεία των φαινομένων που σχετίζονται με την καλλιτεχνική έκφραση, το να διδάξουμε τις «παραδοσιακές» και «λαϊκές» μουσικές δεν είναι εφικτό δίχως να δώσουμε στην προφορική μετάδοση πλήρες καθεστώς ακαδημαϊκού εργαλείου, έστω κι αν αυτό διαταράσσει την κατεστημένη γνωσιολογική τάξη. Η πλέον διαθεματική χειρονομία λοιπόν είναι αυτή που συνδυάζει τις μουσικές πρακτικές με τις συγκροτημένες γνώσεις που διαχέονται μέσω ηχητικών, έντυπων και ηλεκτρονικών εκδόσεων. Είναι αυτή που διασφαλίζει την «στρατηγική υπέρβαση στην αναζήτηση της ενότητας υποκειμενικής και αντικειμενικής γνώσης» (Resweber, 2000). Φυσικά, όχι με σκοπό να νομιμοποιήσουμε τον εποικισμό των πεδίων της προφορικότητας από την εγγράμματη λογισύνη. Ακόμα κι αν δεν μπορούμε να εξουδετερώσουμε τον ακαδημαϊκό ηγεμονισμό, μπορούμε τουλάχιστον να τον χρησιμοποιήσουμε για να υποστηρίξουμε την επιβίωση των λαϊκών και παραδοσιακών μουσικών όχι μόνο στη μνήμη, αλλά και στην συνείδηση.

## ΠΗΓΕΣ

- Attali, J. (1977). *Bruits*. Paris: PUF / Fayard.
- Charles-Dominique, L. (2009). Ethnomusicologie et histoire: deux artes memoriae. *Mémoire, traces, histoire. Cahiers de musiques traditionnelles*, 22, 15-34.
- Chateau, D. (1998). *L'art comme fait social total*. Paris: L'Harmattan.
- Darré, A. (1996). Les 'partitions' de l'identité. Στο Α. Darré (Επιμ.), *Musique et politique. Les répertoires de l'identité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Decoret-Ahiha, A. (2005). L'exotique, l'ethnique et l'authentique. Regards et discours sur les danses d'ailleurs. *Communications*, 53, 149-166.
- During, J. (1994). *Quelque chose se passe, le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Paris: Verdier.
- Foley, J. M. (1991). *Immanent Art: From Structure to Meaning in Traditional Oral Epic*. Bloomington: Indiana University Press.
- Foley, J. M. (1994). "Words in tradition, words in text: A response". *Semeia. An experimental journal for biblical criticism*, 65, 169-180.
- Foley, J. M. (1995). *The Singer of Tales in Performance*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gelbart, M. (2007). *The Invention of "Folk Music" and "Art Music": Emerging Categories from Ossian to Wagner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombrich, E. (1994). *Το Χρονικό της Τέχνης*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Kokkonis, G. (2008). *La question de la grécité dans la musique néohellénique*. Paris: Association Pierre Belon (FMSH) και Éditions De Boccard.
- Lord, A. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* [on line], 2, Διαθέσιμο στο <http://ciret-transdisciplinarity.org>
- Pasquier, R., & Schreiber, D. (2007). De l'interdiscipline à l'indiscipline. Et retour ? *Labyrinthe* [on line], 27, 91-108. Ανακτήθηκε 18.08.2014 από: <http://labyrinthe.revues.org/1983>
- Resweber, J.P. (2000). *Le pari de l'interdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Salini, D. (2009). Musiques traditionnelles de demain. *Mémoire, traces, histoire. Cahiers de musiques traditionnelles*, 22, 49-61.
- Thiesse, A.M. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècles*. Paris: Seuil.
- Van Gennep, A. (1924). *Le folklore*. Paris: Stock.
- Κυριακίδου - Νέστορος, Α. (1978). *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας. Κριτική Ανάλυση*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη.
- Οικονόμου, Α. (2005). Ρεμπέτικα, λαϊκά, σκυλάδικα : Όρια και μετατοπίσεις στην πρόσληψη της λαϊκής μουσικής του 20ού αιώνα. *Δοκίμες*, 13-14, 361-398.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ





## ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΞΥΛΙΝΑ ΠΝΕΥΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Σοφία Λειβαδίτη  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Η εργασία μελετά τις απόψεις των καθηγητών μουσικής στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης. Σκοπός της έρευνας είναι η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τα βασικά ευρήματα αναφέρονται σε δύο θεματικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα σχετίζεται με τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και η δεύτερη με τις ιδιαιτερότητες στη μάθηση των ενηλίκων μαθητών. Η ενασχόληση με το ξύλινο πνευστό έχει θετικές επιδράσεις στην ψυχολογία και στην υγεία, λόγω των μεγάλων διαφραγματικών αναπνοών για την παραγωγή ήχου. Οι εκπαιδευτές μουσικής προσφέρουν στους ενήλικες μαθητές τους μια διέξοδο από τα προβλήματά τους και μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Προτείνεται η επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να μπορέσουν να μειωθούν τα μουσικά και μη μουσικά εμπόδια, που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, δίνοντας βαρύτητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτές μουσικής.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων τονίζει την ανάγκη συνεργασίας των κρατών μελών στις πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων, με σκοπό να εστιάσουν τις δράσεις τους στην υλοποίηση της δια βίου μάθησης και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εργασία

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών ή οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

μελετά τις απόψεις των καθηγητών μουσικής στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, στα

πλαίσια της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης. Ορισμένες αναφορές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούνται αναγκαίες ώστε να δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Η δια βίου μάθηση αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εποχής, δεδομένης της ταχύτατης εξέλιξης της τεχνολογίας αλλά και της διαρκούς ανάγκης των ανθρώπων να ακολουθούν τις εξελίξεις, διότι συμβάλει στην προσαρμογή των ανθρώπων στις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Κοινά αποδεκτός ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν υφίσταται. Σύμφωνα με τον Jarvis η δυσκολία του να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός έγκειται στο γεγονός ότι η έννοια του ενήλικου είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί (Jarvis, 2004). Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Alan Rogers σχετικά: «ένας από τους βασικούς λόγους που δεν υπάρχει συμφωνία στους ορισμούς είναι η διαφορετικότητα που υπάρχει στις εκπαιδευτικές κουλτούρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ορισμοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να είναι διεθνώς εκτενείς στην προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι χρωres και όλες οι συνθήκες» (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με το σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2006 με τίτλο: «Δεν είναι ποτέ αργά για μάθηση» το οποίο επικοινωνήθηκε μεταξύ άλλων στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η εκπαίδευση ενηλίκων ορίστηκε ως: «κάθε μορφή μάθησης που λαμβάνουν οι ενήλικες μετά την βασική εκπαίδευση και κατάρτιση τους». Στο ίδιο έγγραφο τονίστηκε η πολύ σημαντική συμβολή της στη δια βίου μάθηση (Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Action Plan on Adult learning “It is always a good time to learn” Brussels, 2007).

Την τελευταία εικοσαετία τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνειδητοποίησαν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων και την ενσωμάτωσαν στις πολιτικές τους. Ακολούθως το 1996 ανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και δια βίου Κατάρτισης» και είναι χαρακτηριστικό ότι η Λευκή Βίβλος (EC, 1995), το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποκλειστικά, αναφέρει: «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ’ ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του ανήκειν, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης[...]Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η

ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης. Θα πρέπει να αποκτήσουμε τα μέσα για να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της η διάθεση για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» (Rogers, 1999).

Ωστόσο, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που είχαν επικρατήσει μέχρι τότε και ήθελαν την εκπαίδευση ενηλίκων να υπηρετεί πρωτίστως οικονομικές σκοπιμότητες μέσω της επαγγελματικής εξειδίκευσης δεν άρθηκαν. Ύστερα από πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σε πολιτικό επίπεδο φτάνουμε στο πρόσφατο παρελθόν όπου κερδίζει έδαφος η αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσο που συμβάλει στην ανάπτυξη όχι μόνο της οικονομίας και της απασχόλησης αλλά και στην κοινωνική συνοχή, στην προσωπική ανάπτυξη και στη γενική ευημερία.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις με σκοπό να εξηγήσουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν τονίσει τον ρόλο που παίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη μάθηση ενηλίκων. Αντίστοιχα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη μάθηση που τοποθετεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα βιώματα του εκπαιδευόμενου, ακολουθώντας τις αρχές της ανθρωπιστικής θεωρίας της μάθησης.

Ενδεικτικά αναφέρεται η θεωρία της ανδραγωγικής του M. Knowles (1913-1997). Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτο-πραγμάτωση δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει δε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Kolb, 1984). Η Ανδραγωγική υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Για αυτόν το λόγο, χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτήν των παιδιών και των εφήβων (Κόκκος, 2005).

## 2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Η UNESCO, 1976, προσδιόρισε ότι ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν. Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι σύμφυτα της ενηλικιότητας. Αυτά είναι η πλήρης ανάπτυξη, η προοπτική και η αυτονομία και αποτελούν στοιχεία που διακρίνουν τον ενήλικο από τον ανήλικο σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες (Rogers, 1999).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι τα ακόλουθα: α) Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, β) έχουν

ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών, γ) έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, δ) έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή και ε) αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν τα εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων, που τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών τους. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εσωτερικά εμπόδια που εμπεριέχουν τα εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και τους μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης (Κόκκος, 2008).

## 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί σε απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Μη τυπική εκπαίδευση ονομάζεται η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων από το κράτος. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων αποτελούν την άτυπη μάθηση. Το γεγονός ότι η μη τυπική και η άτυπη μάθηση ορίζονται σε σχέση με την τυπική μάθηση ως ότι υπολείπεται από αυτήν υποδηλώνει την ηγεμονική επιρροή της τυπικής μάθησης και την σχετική κατωτερότητα της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης (Schugurensky, 2000). Ο ενήλικες που ασχολούνται με τη μουσική μπορούν να επιλέξουν τον τύπο εκπαίδευσης ή μάθησης που ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες τους.

## 4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση ενηλίκων είχε αλματώδη ανάπτυξη στην Ελλάδα από το 1981 και έπειτα. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την καταγραφή και ταξινόμηση των δραστηριοτήτων των φορέων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατασκευάστηκε μια τυπολογία στρατηγικών δράσης στις οποίες κατατάσσονται οι δραστηριότητες της

εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπάρχουν οι εξής στρατηγικές: α) Η πολιτικο- ιδεολογική στρατηγική, β) η στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, γ) η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης, δ) η στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού, ε) η στρατηγική της προσωπικής και της κοινωνικο- πολιτιστικής ανάπτυξης, στ) η στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (Βεργίδης, 2008).

Η μουσική εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ενταχθεί στη στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και της επιστημονικής εξειδίκευσης, στην περίπτωση που η σπουδή της μουσικής βοηθάει τον ενήλικα στην επαγγελματική του δραστηριότητα. Είναι ακόμη δυνατό να ενταχθεί στη στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης, διότι η μουσική εξελίσσει τον άνθρωπο κοινωνικά, πολιτιστικά και βελτιώνει γενικότερα την προσωπικότητά του. Στη στρατηγική της κοινωνικής, επαγγελματικής ένταξης και άρσης του αποκλεισμού, επειδή δίνει κίνητρα για δημιουργική απασχόληση και ένταξης στην ομάδα και τέλος στην στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης στην περίπτωση που η πολιτεία δημιουργήσει φορείς που θα ασχολούνται με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων και θα υπάρχει ενεργή συμμετοχή και προσφορά στην κοινωνία με τη μορφή συναυλιών και διαφόρων πολιτιστικών εκδηλώσεων.

## 5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ

Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες είναι οι ακόλουθες: Η εκπαίδευση χρειάζεται να έχει εθελοντικό χαρακτήρα και οι ενήλικες δεν πρέπει να πιέζονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί συνδεδεμένοι με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και γι' αυτό έχει σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά την εναρκτήρια συνάντηση με τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (υποδομή, εκπαιδευτικό υλικό, γραμματειακή υποστήριξη, εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες). Το περιεχόμενο των σπουδών να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Είναι απαραίτητο να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ωφέλιμη είναι και η διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2008). Στην τρέχουσα έρευνα διερευνώνται κυρίως τα μουσικά και τα μη μουσικά εμπόδια στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, οι λόγοι για τους οποίους ασχολούνται με τα ξύλινα πνευστά και παρουσιάζονται προτάσεις για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

## 6. ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΚΑΙ Η ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ- ΑΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η μουσική, λοιπόν, ως μορφή τέχνης αποτέλεσε μέσα από τους αιώνες έναν τρόπο ανθρώπινης έκφρασης, ένα αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και της ιστορίας των λαών. Παράλληλα, η μουσική αγωγή αναγνωρίστηκε ήδη από την αρχαιότητα ως βασικό μέρος της εκπαίδευσης του ανθρώπου (Μουστάρδα και Πενέκελης, 2010).

Οι ενήλικες σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες και για αρκετούς από αυτούς η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους. Η ενασχόλησή τους με τη μουσική πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους. Αρκετοί μπορεί να λαμβάνουν μέρος σε μουσικές παραστάσεις, πρόβες και συναυλίες, ενώ άλλοι είναι φανατικοί ακροατές της μουσικής και επενδύουν χρόνο και χρήμα στην ακρόαση μουσικών ηχογραφήσεων. Η συγκεκριμένη μελέτη ασχολείται με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων και συγκεκριμένα με τους ενήλικες που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα.

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, στο εξωτερικό, γενικότερα για τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, που πιστοποιούν ότι είναι αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων και εναρμονίζεται με τη θεωρία της ανδραγωγικής. Οι ενήλικες έχουν διαφορετικά κίνητρα για να μάθουν μουσική. Αρκετοί αγαπούν τη μουσική. Η ικανοποίηση της εκτέλεσης ενός μουσικού κομματιού αυξάνει την αυτοπεποίθηση και περιορίζει τις αρνητικές επιδράσεις της σωματικής και ψυχολογικής γήρανσης (Taylor και Hallam, 2008). Εκτός από τη γενική αγάπη για τη μουσική οι ενήλικες αντιλαμβάνονται το παίξιμο ενός μουσικού κομματιού ως ευχάριστο, προκλητικό, ελπιδοφόρο και τονωτικό (Taylor, κ.ά., 2008). Αρκετοί επιθυμούν να ασχοληθούν με τη μουσική, επειδή μεγάλωσαν σε οικογένειες στις οποίες η μουσική ήταν μέρος της καθημερινής τους ζωής και τους προκαλεί ευχάριστες αναμνήσεις. Επιπρόσθετα οι ενήλικες φαίνεται να ικανοποιούν μέσω της μουσικής μια ισχυρή ανάγκη για επιτεύγματα που τους προξενούν απόλαυση και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Taylor, κ.ά., 2008).

Μια έρευνα βασισμένη σε ενήλικες που ασχολούνταν με το πιάνο, έδειξε ότι μαθαίνουν όχι μόνο αποκλειστικά και μόνο για να παίξουν ένα μουσικό όργανο, αλλά είναι αποφασισμένοι να συνεχίσουν τις σπουδές τους εξαιτίας των συναισθηματικών και κοινωνικών κινήτρων και της προσωπικής ευχαρίστησης που τους προξενεί η μουσική (Pike, 2011). Η κοινωνική πτυχή του μουσικού παιξίματος διερευνήθηκε και στην έρευνα του Peter Cope (2005), στην οποία αποδείχθηκε ότι πολλοί ενήλικες ξεκίνησαν να ασχολούνται με τη μουσική για κοινωνικούς λόγους και αυτό το γεγονός τους βοήθησε να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Ακόμη υπάρχουν μοτίβα κινήτρων για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Αυτά που είναι προσανατολισμένα στο σκοπό, σε κάποια δραστηριότητα και αυτά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση (Roulston, 2010). Κάποιοι άνθρωποι γίνονται μέλη ενός μουσικού γκρουπ

για κοινωνικούς λόγους, κάποιιοι οδηγούνται σε αυτό με στόχο την παράσταση (συναυλία, μουσική εκτέλεση) και κάποιιοι άλλοι από την επιθυμία τους να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο, γιατί αισθάνονται την επιθυμία απλά να μάθουν μουσική και τους αρέσει να εξερευνούν νέα μονοπάτια στη μάθηση (Scott, 2012).

Σε αντίθεση με τα παιδιά που μαθαίνουν μουσική, οι ενήλικες είναι σε θέση να ψάξουν και να βρουν έναν δάσκαλο που θα τους βοηθήσει να μάθουν με έναν διαφορετικό τρόπο που θα ταιριάζει με την προσωπικότητά τους, το προσωπικό στυλ και το ρυθμό μάθησής τους (Smilde, 2008). Οι ενήλικες έχουν εμπειρίες από τη ζωή που λειτουργούν θετικά στη μάθηση. Ακόμη μπορούν να μαθαίνουν ευκολότερα λόγω των μουσικών ακουσμάτων που έχουν αποκτήσει όλα τα χρόνια της ζωής τους και αυτό τους βοηθάει στη μουσική ερμηνεία (Roulston, 2010). Αξιοσημείωτα είναι και τα ευεργετήματα στην υγεία των ενηλίκων από την ενασχόλησή τους με τη μουσική. Αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Pike, 2011) ότι η ενασχόληση με τη μουσική μειώνει σημαντικά το στρες και βελτιώνεται η υγεία του ατόμου.

Οι ερευνητές αποκάλυψαν ότι τα παιδιά δεν είναι “καινούργια” μόνο στη μουσική, αλλά και στη μάθηση γενικότερα. Σε αντίθεση με τους ανήλικους, οι ενήλικες είχαν μια ολόκληρη ζωή να μάθουν και να αποκτήσουν εμπειρίες στις οποίες μπορούν να βασιστούν και να πορευτούν στο μέλλον. Τέτοιες εμπειρίες μπορεί να είναι η ακρόαση της μουσικής, το να έχουν μεγαλώσει σε ένα μουσικό περιβάλλον, ακόμα και οι αναμνήσεις τους από το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά πολλές φορές παρακολουθούν το μάθημα της μουσικής επειδή είναι υποχρεωτική η παρακολούθησή του. Οι ενήλικες από την άλλη είναι αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθηση και έτοιμοι να αναλάβουν την ευθύνη για ότι έμαθαν. Επιπλέον θεωρείται πλεονέκτημα το ότι οι ενήλικες είναι έτοιμοι να αναλάβουν ρόλους, καθήκοντα και να δραστηριοποιηθούν βάση των κινήτρων που έχουν (Roulston, 2010).

Διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους στηρίζονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο να μάθουν καινούργιες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα αυτές που βασίζονται στην συνεργασία οπτικοακουστικών και αισθητηριακών πληροφοριών και προκύπτουν από τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα σε συνεργασία με διάφορες σωματικές κινήσεις (Roulston, 2010). Οι ενήλικες έχουν την τάση να είναι περισσότερο ανασταλτικοί και λιγότερο αυθόρμητοι. Υπάρχουν αρκετά προβλήματα που χρειάζεται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικότερη η διδασκαλία. Ορισμένα από αυτά είναι η αλλαγή των προηγούμενων συνηθειών, η υπερβολική κοινωνικοποίηση, διάφορα επαγγελματικά ζητήματα, ο κακός προγραμματισμός, ακυρώσεις και αναβολές μαθημάτων, η έλλειψη εξάσκησης στο μουσικό όργανο (Bowles, 2010· Scott, 2012).

Η μουσική πράξη συχνά εκπληρώνει μουσικές και μη μουσικές ανάγκες των ενηλίκων που συμμετέχουν. Διάφοροι κοινωνικοί λόγοι αποτελούν κίνητρο για τη

συμμετοχή σε μουσικά σύνολα (Ernst και Emmons, 1992· Machover, 1990). Το τραγούδι και η παραγωγή ήχου στα μουσικά όργανα παρέχουν ευεργετήματα στην υγεία των ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτά τα πλεονεκτήματα παρουσιάζονται σε έρευνες σχετικές με τη συμμετοχή ενηλίκων σε μουσικές παραστάσεις (Coffman, 2002· Cohen, Bailey και Nilsson, 2002· Pickles, 2003· Thorton, 2010).

## 7. ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διάφορες μελέτες σχετικές με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μουσική εκπαίδευση έχουν δείξει μια σειρά από κίνητρα και αποτελέσματα. Η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ικανοποιεί μια σειρά από προσωπικά κίνητρα όπως είναι η αυτοέκφραση, η αναζωογόνηση, η αυτοβελτίωση και η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Τα μουσικά κίνητρα για την ενασχόληση με τη μουσική είναι τα εξής: η αγάπη για τη μουσική και την εκτέλεση μουσικών έργων για προσωπική ευχαρίστηση ή για την παρουσίαση στο κοινό (συναυλία), η περαιτέρω γνώση της μουσικής. Υπάρχουν και κοινωνικά κίνητρα όπως οι καινούργιες γνωριμίες, το να βρίσκεται κανείς μαζί με φίλους, να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα (Coffman, 2002) η δημιουργία μουσικής κουλτούρας καθώς και η εξάσκηση του πνεύματος και της μνήμης (Hinkle, 1988).

Τα οφέλη που αποκτούν οι ενήλικες από την ενασχόληση με τη μουσική είναι ποικίλα. Η συμμετοχή σε χορωδία φαίνεται να προξενεί θετικά συναισθήματα, να αναπτύσσει την κοινωνικότητα και να συμβάλει στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας του κάθε ανθρώπου (Bailey και Davidson, 2002· 2003· Irish, 1993). Κάποια οφέλη υπάρχουν και σε πνευματικό επίπεδο (Clift και Hancox, 2001). Η συμμετοχή σε ερασιτεχνικές οπερατικές ομάδες είναι μια πρόκληση για μουσική δημιουργία και ευκαιρία για απόδραση από τις απογοητεύσεις της καθημερινότητας (Pitts, 2004). Τα μουσικά σύνολα προσφέρουν στους ηλικιωμένους μια δίοδο για την απόκτηση νέων φίλων, ενώ παράλληλα οι μουσικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος άνθρωποι όλων των ηλικιών έχουν ιδιαίτερη κοινωνική αξία (Bowers, 1998· Darrow κ.ά., 1994· Leitner, 1982). Επιπλέον η μουσική δημιουργία βοηθάει στη διατήρηση της καλής υγείας, στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και στην απόκτηση ποιότητας στη ζωή του ενήλικα (Coffman και Adamek, 1999· Vanderark κ.ά., 1983· Wise κ.ά., 1992· Kahn, 1998· Kokatsaki, 2007).

## 8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη βελτίωση της ποιότητας της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα: 1) Ποιοί ήταν οι λόγοι επιλογής και τα οφέλη από την ενασχόληση των

ενηλίκων με τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα; ii) Ποιές ήταν οι μουσικές και οι μη μουσικές δυσκολίες των ενηλίκων που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα; iii) Ποιές ήταν οι προτάσεις των εκπαιδευτών στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για μια καλύτερη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα;

Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν επτά εκπαιδευτές ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και συγκεκριμένα στο φλάουτο, στο όμποε στο φαγκότο, στο κλαρινέτο, στο σαξόφωνο και στο φλάουτο με ράμφος ή φλογέρα).

Η ερευνήτρια προσπάθησε να μετριάσει τη δική της εμπλοκή στην έρευνα, γνωρίζοντας ότι η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας επηρεάζονται από τον ερευνητή. Είναι γνωστό ότι σε μια ποιοτική μελέτη η αντιπροσωπευτικότητα εξασφαλίζεται από την ποιοτική σύσταση της ομάδας που αποτελεί τον ερευνώμενο πληθυσμό. Χρειάζεται οι ερωτώμενοι να αποτελούν χαρακτηριστικές, τυπικές, περιπτώσεις, να αντιπροσωπεύουν τις περισσότερες ή και τις κυριότερες κατηγορίες του πληθυσμού που ερευνάται. Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκαν καθηγητές μουσικής στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα που είχαν ενήλικους μαθητές, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονταν μεταξύ είκοσι δύο (22) και εβδομήντα (70) ετών. Η ερευνήτρια μερίμνησε ώστε να υπάρχει έστω και ένας εκπρόσωπος από το κάθε ξύλινο πνευστό μουσικό όργανο.

Ένα ακόμη σημαντικό κριτήριο της επιλογής των ερωτώμενων ήταν η ευκολία της προσέγγισής τους. Έγινε προσπάθεια να βρεθούν άτομα που μπορούσαν να προσεγγιστούν, να υπάρξει επικοινωνία μαζί τους και η δυνατότητα της συνάντησης για τη διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους. Η εργασιακή εμπειρία της ερευνήτριας και ο κύκλος γνωριμιών της στο μουσικό χώρο συνέβαλαν στο να βρεθούν καθηγητές μουσικής πρόθυμοι να συνεργαστούν στην έρευνα. Σύμφωνα με τη δεοντολογία της έρευνας, προσφέρθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραμείνουν ανώνυμοι και όλες οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν με απόλυτη εμπιστευτικότητα. Η αξιοπιστία της παρούσας μελέτης υποστηρίχθηκε και μέσα από ελέγχους των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που είχαν συλλεγεί στο πεδίο της ερευνητικής διαδικασίας (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις), όσο και η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας επιστράφηκαν στους συμμετέχοντες με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Έτσι επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τα βασικά ευρήματα αναφέρονται σε δύο θεματικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα σχετίζεται με το πώς οι καθηγητές μουσικής διατυπώνουν τις απόψεις τους ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, το σχεδιασμό και τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης και η δεύτερη ως προς τους μαθητές και ειδικότερα για τους λόγους που οι ενήλικες μαθαίνουν μουσική, για τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

## **9. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΞΥΛΙΝΑ ΠΝΕΥΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ.**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μουσική, που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων και επιθυμούν να επιμορφωθούν στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων για να γίνουν καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους. Έχουν ασχοληθεί με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων σε ενήλικες, μαθημάτων σε ωδεία και σε φιλαρμονικές.

### **9.1 Λόγοι επιλογής του πνευστού οργάνου (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές)**

Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν οι ενήλικες τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ενηλίκων) είναι η επιρροή που είχαν από το οικογενειακό περιβάλλον, το ηχόχρωμα, οι δυνατότητες συμμετοχής σε σύνολα μουσικής δωματίου, η επιθυμία τους να βρουν ένα χόμπι και να ξεφύγουν από την καθημερινότητα, να γίνουν μέλη μιας φιλαρμονικής, να αποβάλλουν το στρες τους κάνοντας κάτι δημιουργικό. Κάποιοι ήθελαν να ασχοληθούν από μικροί με το πνευστό μουσικό όργανο, δεν τα κατάφεραν στο παρελθόν και τώρα τους δόθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν το όνειρό τους. Η φλογέρα επισημαίνεται ότι επιλέγεται από τους ενήλικους μαθητές λόγω του ωραίου ηχοχρώματος, για οικονομικούς λόγους, για την ευκολία στην παραγωγή του ήχου και για το μικρό της μέγεθος. Ακόμη επισημαίνεται ότι όλα τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα μεταφέρονται εύκολα και μπορούν να τα έχουν πάντα μαζί τους οι ενήλικες και αποτελούν μια καλή συντροφιά οπουδήποτε κι αν βρεθούν.

### **9.2 Στόχοι- σχεδιασμός μαθήματος**

Ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων έχει το δικό του τρόπο διδασκαλίας και τον προσαρμόζει στον ενήλικα μαθητή που έχει απέναντί του. Πολλοί εκπαιδευτές συζητούν με τους ενήλικες μαθητές τους πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία και προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες, τα θέλω και τους στόχους του ενήλικα μαθητή τους.

### **9.3 Υλικό διδασκαλίας**

Για το υλικό διδασκαλίας οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιλέγουν το κατάλληλο για τον κάθε εκπαιδευόμενο από το ήδη δημοσιευμένο υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της μουσικής. Η γνώμη τους για τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού αποκλειστικά για τους ενήλικες που μαθαίνουν μουσική είναι θετική και τη θεωρούν ως μια επιπλέον επιλογή στις ήδη υπάρχουσες. Ορισμένοι εκπαιδευτές γράφουν και δικές τους ασκήσεις, εμπλουτίζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για τους ενήλικες μαθητές τους.

## 9.4 Γνώμες για τη διδασκαλία

Όλοι οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προτείνεται μια συζήτηση στην αρχή με τον ενήλικα που ξεκινάει μουσική για να οριοθετηθεί το πλαίσιο και οι στόχοι του μαθήματος και στη συνέχεια χρειάζεται να υπάρξει ισορροπία. Δεν πρέπει ο δάσκαλος να αφηθεί και να επιτρέψει στον ενήλικα να θέσει τους κανόνες διδασκαλίας, αλλά ούτε και να τον πιέσει πάρα πολύ. Η διεργασία της μάθησης προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές καθώς και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

## 9.5 Εμπειρία του ενήλικα και μουσικότητα

Οι ενήλικες έχουν εμπειρίες από τη ζωή που λειτουργούν θετικά στη μάθηση και είναι ικανοί στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων με περισσότερη ευκολία. Ακόμη μαθαίνουν ευκολότερα λόγω των μουσικών ακουσμάτων που έχουν αποκτήσει και αυτό βοηθάει και στην μουσική έκφραση-ερμηνεία (Roulston, 2010).

Είναι σίγουρο ότι οι ενήλικες έχουν μεγάλο πλούτο εμπειριών και μπορούν να εκφραστούν μουσικά με περισσότερη ευκολία. Όμως χρειάζεται και η τεχνική γνώση του μουσικού οργάνου και να ξεπεράσουν ψυχολογικής φύσεως εμπόδια, ως προς τη μουσική εκτέλεση για να επιτύχουν το εκφραστικό παίξιμο. Όταν κάποιος ενήλικας έχει επιλύσει τις τεχνικές δυσκολίες στο μουσικό όργανο, μπορεί να βγάλει την ψυχή του και τα συναισθήματά του μέσα από την εκτέλεση των μουσικών έργων, λόγω του πλούτου των εμπειριών του.

## 9.6 Δυσκολίες μουσικές και μη μουσικές

### 9.6.1 Μουσικές δυσκολίες

Οι ενήλικες έχουν τη λανθασμένη εντύπωση ότι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στην αναπνοή κατά την εκμάθηση του πνευστού μουσικού οργάνου. Αυτή η δυσχέρεια παύει να υφίσταται όταν μάθουν σωστά τη λειτουργία της διαφραγματικής αναπνοής. Μουσικές δυσκολίες εμφανίζονται και στην τεχνική του παιξίματος του οργάνου. Εκτός από το θέμα της αναπνοής, υπάρχει δυσκολία στη γρήγορη κίνηση των δαχτύλων, στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας, παρατηρείται αρκετές φορές και άρνηση της εκμάθησης της μουσικής σημειογραφίας, στη σωστή εκτέλεση του μουσικού κειμένου, στην ποιότητα του ήχου, στην άρθρωση, στο συγχρονισμό της γλώσσας και των δαχτύλων για τη σωστή άρθρωση των νοτών. Παρατηρείται ακόμη δυσκολία στην κατανόηση σύνθετων ρυθμών, στην εκτέλεση γρήγορων κομματιών με τις ενδείξεις *allegro*, *presto*, *prestissimo* και στη μουσική έκφραση. Η μείωση της μνήμης δε βοηθάει στο παίξιμο μουσικής χωρίς παρτιτούρα και η μείωση της αντοχής, λόγω καπνίσματος, δυσκολεύει την απόδοση μουσικών προτάσεων και φράσεων, λόγω των μεγάλων αναπνοών που απαιτούνται.

Ορισμένοι ενήλικες, στα πλαίσια της άτυπης μάθησης, προσπάθησαν να μάθουν ένα μουσικό όργανο, χωρίς την

καθοδήγηση του εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποβάλλουν λάθη στην τεχνική που είχαν υιοθετήσει. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν επισημάνει και οι έρευνες των Bowles (2010) και Scott (2012). Αυτό έχει ως συνέπεια την κακή ποιότητα στον ήχο, δυσκολίες στη απόδοση των μουσικών κειμένων, τη λανθασμένη στάση του σώματος κατά το παίξιμο και την εμφάνιση μυοσκελετικών παθήσεων, κυρίως τενοντίτιδας. Η καθοδήγηση του εκπαιδευτή μουσικής στα αρχικά βήματα της εκμάθησης του μουσικού οργάνου είναι καθοριστικής σημασίας για την αποφυγή μουσικών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας.

Επιμέρους δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν για κάθε ξύλινο μουσικό όργανο ξεχωριστά. Η ιδιαίτερη δυσκολία στο φλάουτο οφείλεται στο επιστόμιό του, που είναι μια οπή, στην οποία πρέπει να βρεθεί η σωστή γωνία φυσήματος ώστε να παραχθεί ο ήχος.

### 9.6.2 Μη μουσικές δυσκολίες

Υπάρχουν αρκετά προβλήματα που χρειάζεται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και ορισμένα από αυτά είναι η αλλαγή των προηγούμενων συνθηκών, η υπερβολική κοινωνικοποίηση, επαγγελματικά ζητήματα, προγραμματισμός, ακυρώσεις, αναβολές, έλλειψη εξάσκησης (Bowles, 2010· Scott, 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα αναφέρουν ως μη μουσικές δυσκολίες τα οικονομικά, οικογενειακά, εργασιακά προβλήματα και υποχρεώσεις. Σε αυτές προστίθενται προβλήματα υγείας, διάφορες καταχρήσεις (κάπνισμα, αλκοόλ), το αίσθημα της κοπώσεως λόγω των πολλών δραστηριοτήτων του ενήλικα, η μείωση της μνήμης που δεν τους βοηθάει στη μάθηση, το άγχος τους να είναι καλοί σε αυτό που κάνουν και ο φόβος για το δάσκαλο, εξαιτίας των αναμνήσεων που ξυπνάνε από τα μαθητικά τους χρόνια με τους αυστηρούς εκπαιδευτικούς του παρελθόντος. Αρκετές φορές όταν δεν αντιλαμβάνονται αυτά που τους αναλύει ο εκπαιδευτής τους αποθαρρύνονται, φοβούμενοι την αποτυχία.

## 9.7 Ανταμοιβή από τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ενηλίκων)

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μουσική έχουν καταρχάς οικονομικά οφέλη από τη διδασκαλία τους σε ενήλικες. Επιπλέον προσφέρουν την δυνατότητα στους ενήλικες μαθητές τους να μάθουν να παίζουν ένα ξύλινο πνευστό μουσικό όργανο και νιώθουν ικανοποίηση με την πρόοδό τους και με το όμορφο ηχητικό αποτέλεσμα που δημιουργούν. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις με τους καθηγητές τους σχετικά με τη μουσική και τη μουσική έκφραση, έχοντας μια σφαιρικότερη άποψη επί των μουσικών θεμάτων εξαιτίας των εμπειριών τους. Οι καθηγητές ανακαλύπτουν την εκμάθηση του μουσικού οργάνου από μια άλλη πλευρά, την πλευρά των ενηλίκων και αισθάνονται ικανοποίηση για την προσφορά τους στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Βοηθούν τον ενήλικα να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες

που του παρουσιάζονται, να λειτουργεί με πειθαρχία και πρόγραμμα στη ζωή του, να χαλαρώνει, μέσω των μεγάλων διαφραγματικών αναπνοών, να έχει καλή ψυχολογία, να εκφράζεται δημιουργικά, έχοντας ως εφόδιο τη μουσική. Οι ενήλικες βοηθούνται, μέσα από την μουσική τους εξέλιξη, σε μουσικό επίπεδο και αποκτάει ποιότητα η ζωή τους και αυτή είναι και η ανταμοιβή του εκπαιδευτή ενηλίκων.

### **9.8 Απόψεις για τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μουσική πιστεύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα θα έπρεπε να έχει έναν επίσημο χαρακτήρα και να κατευθύνεται από την πολιτεία. Προτείνεται να συσταθεί μουσική σχολή αποκλειστικά για ενήλικες που να παρέχει βεβαίωση για το επίπεδο σπουδών των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Κάποιοι θεωρούν επιτακτική ανάγκη τη δημιουργία ακαδημίας μουσικής, στην οποία θα διδάσκονται όλα τα μουσικά όργανα και θα υπάρχουν και τμήματα ενηλίκων. Ακόμη προτείνουν να διδάσκουν σε ενήλικες κατάλληλοι εκπαιδευτές, με εξειδικευμένες γνώσεις στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, να υπάρχει πληροφόρηση και να δοθούν τα απαραίτητα κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος ενήλικας με τη μουσική.

## **10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

Η μουσική έχει τη δύναμη να μεταμορφώνει τη ζωή του ανθρώπου και να της δίνει χρώμα και ρυθμό. Η μουσική ομορφαίνει ότι συναντήσει στο διάβα της, εκφράζει συναισθήματα, ιδέες, στάσεις ζωής, δίνει ποιότητα και περιεχόμενο στην ύπαρξή μας. Αυτήν αναζητούμε στις χαρές και στις λύπες μας, κατά τη διάρκεια μιας κοπιαστικής εργασίας, στον ελεύθερό μας χρόνο. Γίνεται η καλύτερή μας φίλη και μας συντροφεύει όποτε αισθανθούμε την ανάγκη της μουσικής της συντροφιάς.

Η επίδρασή της είναι θετική σε όλους τους ανθρώπους, ξεκινώντας από τους απλούς ακροατές της μουσικής. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η ενσασχόληση με τη μουσική έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους ενήλικες που μαθαίνουν να παίζουν ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Αναφέρθηκαν οι λόγοι της επιλογής των συγκεκριμένων οργάνων, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου και έγιναν και προτάσεις για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Η διδασκαλία της μουσικής στους ενήλικες στη χώρα μας, δε διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των ανηλίκων. Οι ιδιαιτερότητες του ενήλικα αντιμετωπίζονται με βάση την εμπειρία και την εφευρετικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και δεν υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στο οποίο χρειάζεται να βασιστούν για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία της μουσικής στον ενήλικα. Τα οφέλη από τη μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ποικίλα, αλλά

κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να μπορέσουν να μειωθούν τα μουσικά και μη μουσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, δίνοντας βαρύτητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999' Κόκκος, 2005). Θα χρειαστεί να πραγματοποιηθεί σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης των καθηγητών μουσικής στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι απαραίτητο να διεξαχθούν έρευνες σχετικά με το πλαίσιο, τη δομή και τη λειτουργία της μουσικής σχολής ενηλίκων, που προτείνεται από τα υποκείμενα της έρευνας να δημιουργηθεί στην Ελλάδα, καθώς και για το πρόγραμμα διδασκαλίας και την ύλη των μαθημάτων που θα διδάσκονται οι ενήλικες σπουδαστές. Μελέτες θα πραγματοποιηθούν και για τα βιβλία μουσικής που θα γραφούν για τους ενήλικες σπουδαστές ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την εμφάνισή τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση. Ο ενήλικος θα επιλέξει το είδος της μουσικής εκπαίδευσης ή μάθησης που προτιμά και χρειάζεται να γίνουν προτάσεις για τον κατάλληλο σχεδιασμό τους με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικότερη η μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων, προϋποθέτει καλύτερη μουσική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Είναι σπουδαία τα οφέλη της μουσικής τέχνης σε όλες τις ηλικίες και κρίνεται απαραίτητη η εκδήλωση ενδιαφέροντος για να δημιουργηθούν οι δομές που απαιτούνται, ώστε να μορφωθούν οι άνθρωποι μουσικά, ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες και προχωρώντας στη συνέχεια στους ενήλικες.

Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα, είναι καθοριστική η συμβολή των φιλαρμονικών ορχηστρών στη διάδοση και στην εκμάθηση των πνευστών και των κρουστών μουσικών οργάνων. Θα χρειαστεί να διερευνηθεί η προσφορά των φιλαρμονικών στην πολιτιστική ζωή του τόπου. Αρκετοί ενήλικες επιλέγουν να μάθουν ένα ξύλινο πνευστό μουσικό όργανο για να μπορέσουν να γίνουν μέλη μιας φιλαρμονικής ορχήστρας. Είναι χρήσιμο να επισημανθούν τα προβλήματα και οι αδυναμίες των φιλαρμονικών ορχηστρών, να γίνουν προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία τους και για τη στελέχωσή τους με τους κατάλληλους εκπαιδευτές και στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων.

Από την παρούσα έρευνα δίνεται το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη της σχέσης της διακοπής ή μείωσης του καπνίσματος με την εκμάθηση των ξύλινων και γενικότερα των πνευστών μουσικών οργάνων, καθώς και για τη θεραπεία του άσθματος και άλλων αναπνευστικών παθήσεων. Τα οφέλη της διαφραγματικής αναπνοής είναι απαραίτητο να διερευνηθούν σε βάθος. Ακόμη θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί η χρήση του πνευστού οργάνου στη μουσικοθεραπεία και στην ψυχοθεραπεία και να πραγματοποιηθεί έρευνα που να μελετά ενήλικες με ειδικές ανάγκες που ασχολούνται με τα ξύλινα πνευστά.



Τα αποτελέσματα θα είναι χρήσιμα για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και για το σχηματισμό μιας κοινωνίας περισσότερο ωφέλιμης και δημιουργικής, στηριζόμενη στα οφέλη της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης.

## 11. ΠΗΓΕΣ

- Bailey, B.A., & Davidson, J.W. (2002) Adaptive characteristics of group singing: Perceptions from members of a choir for homeless men. *Musicae Scientiae*, 6(2),
- Bailey, B.A., & Davidson, J.W. (2003) Amateur group singing as a therapeutic instrument. *Nordic Journal of Music therapy*, 12(1), 18-32.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bowers, J. (1998). Effects of an intergenerational choir for community-based seniors and college students on age-related attitudes. *Journal of Music Therapy*, 35, 2-18
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Cohen, A., Bailey, B., & Nilsson, T. (2002). The importance of music to seniors. *Psychomusicology - A Journal of Research in Music Cognition*, 18, 89-102.
- Coffman, D. D., & Adamek, M. (1999). The contribution of wind band participation to quality of life of senior adult band members. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 20(1), 25-34.
- Cope, P. (2005). Adult learning in traditional music. *The British Journal of Music Education*, 22(2), 125-140.
- Darrow, A.A., Johnson, C.M., & Ollenberger, T. (1994). The effect of participation in an intergenerational choir on teens' and older persons' cross age attitudes. *Journal of Music Therapy*, 31, 119-134.
- Ernst, R., & Emmons, S. (1992). New horizons for senior adults. *Music Educators Journal*, 79(4), 30-34.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). Λευκή Βίβλος για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Διδασκαλία και Εκμάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης».
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011). Ανακοίνωση σχετικά με «Πολιτικές της ΕΕ και τον εθελοντισμό: Αναγνώριση και προώθηση διασυνοριακών εθελοντικών δραστηριοτήτων στην Ε.Ε». Βρυξέλλες.
- Hinkle, L. B. (1988). The meaning of choral experience to the adult membership of the German singing societies comprising the United Singers Federation of Pennsylvania. Unpublished Doctoral dissertation, Pennsylvania State University. *Dissertation Abstracts International*, 48, 2568A.
- Irish, B.M. (1993). Meaning in Music: Cognitive and Affective Response in Adults. Doctoral Dissertation, Cornell University. *Dissertation Abstracts International*, 54,1198A
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kahn, A.P. (1998). Healthy aging: A study of self-perceptions of well-being. *Dissertation abstracts International*, 58, 4740B.
- Knowles, M. S., Holton E. E., & Swanson, R. A (1988). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*, Houston, Texas: Gulf Publishing company
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kokotsaki, D., & Hallan, S., (2007). *Higher education music students' perceptions of participative music making*. University of London.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Leitner, M. J. (1982). The effects of intergenerational music activities on senior day care participant and elementary school children'. *Dissertation Abstracts International*, 42(8), 375A.
- Machover, W. (1990). Creating an adult center for lifelong learning. *American Music Teacher*, 39(6), 28-31.
- Μουστάρδα Ρ. και Πενέκελης Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 107-122.
- Pickles, V. (2003). Music and the third age. *Psychology of Music*, 31(4), 415-423.
- Pike, P. D. (2011). Using Technology to Engage Third-Age (Retired) Leisure Learners: A Case Study of a Third-Age MIDI Piano Ensemble. *International Journal of Music Education*, 29(2), 116-123.
- Pitts, S.E. (2004). Everybody wants to be Pavarotti: the experience of music for performers and audience at a Gilbert and Sullivan Festival. *Journal of the Royal Musical Association*, 129, 149-167.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roulston, K. (2010). There is No End to Learning: Lifelong Education and the Joyful Learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards conceptualization of the field*. WALL Working Paper, 19.
- Scott E. A. (2012). Lifelong learning: Adults' perceptions of learning a musical instrument. *SNU-Tulsa Research Journal*, 4(1). Διαθέσιμο στο: <http://home.snu.edu/dept/tulsa/snuie/Scott.pdf>
- Smilde, R. (2008). Lifelong Learners in Music research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music* 1(2), 243-252.

- Taylor, A., & Hallam, S. (2008). Understanding what it means for older students to learn basic musical skills on a keyboard instrument. *Music Education Research, 10*, 285-306.
- Thornton, Darrin (2010). *Adult music engagement: Perspectives from three musical engaged cases*. A dissertation in music education. Pennsylvania State University.
- Vanderark, S., Newmann, I., & Bell S. (1983). The effects of music participation on quality of life of the elderly. *Music Therapy, 3*, 71-81.
- Wise, G. W., Hartmann, D. J., & Fisher, B. J. (1992). Exploration of the relationship between choral singing and successful aging. *Psychological Reports, 70*, 1175-1183.

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΤΟ ΚΛΕΙΔΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ ΣΑΜΟΘΡΑΚΗΣ

**Παναγιώτα Τηγανούρια**

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

## Περίληψη

Η μουσική εκπαίδευση ενταγμένη στο νέο σχολείο, οφείλει να επιλέξει αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, ακολουθώντας τις νέες ευρωπαϊκές διδακτικές τάσεις. Η βιωματική προσέγγιση πρέπει να συνδέεται άμεσα με ένα θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ στο πλαίσιο μιας *ομαδοσυνεργατικής* μάθησης, οι πολλές φωνές γίνονται αντιληπτές ως αυθύπαρκτα μέρη ενός *όλου*. Παράλληλα, οι διαφορετικοί τρόποι εκπαίδευσης που διαθέτει ένας μουσικοπαιδαγωγός, υποστηρίζουν μια *διαφοροποιημένη* διδασκαλία. Η μουσική ως πανανθρώπινο φαινόμενο γίνεται δίοδος για ενίσχυση των αρχών μιας *διαπολιτισμικής* εκπαίδευσης, ενώ μέσα από τη σύνδεση της μουσικής με το κοινωνικό, ιστορικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, συνειδητοποιούμε τον *διαθεματικό* της χαρακτήρα. Όλα τα παραπάνω συμβάλουν σε μια πετυχημένη μουσική εκπαίδευση. Εστιάζοντας στην αναγκαιότητα του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού, ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής μουσικής εκπαίδευσης, και αναλύοντας τη μεθοδολογία που ακολούθησε η παιδική χορωδία Σαμοθράκης, θα επιδιώξουμε η παρούσα εισήγηση να λειτουργήσει όχι μόνο ως επιμόρφωση και ανατροφοδότηση, αλλά και ως συνειδητοποίηση και αναθεώρηση για ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές που είναι ανάγκη να βελτιωθούν ή και να αλλάξουν. *Πώς* όμως χτίζουμε σταδιακά τη μουσική γνώση που μας οδηγεί στην πράξη του συνειδητού τραγουδιού; *Πώς* μέσα από ξεκάθαρους στόχους, ο μαθητής οδηγείται σε μια πνευματική αναζήτηση, με αποτέλεσμα η μουσική που παράγεται να κατηλώνει τον ακροατή;

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, μεθοδολογία, παιδικό χορωδιακό τραγούδι, νέες διδακτικές Τάσεις.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προκειμένου να διασφαλίσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες και να αναλογιστούμε πάνω σ'

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

αυτές. Παράλληλα πρέπει να θέσουμε στόχους, να ορίσουμε τρόπους υλοποίησής τους, να προγραμματίσουμε, αξιοποιώντας το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό ή να δημιουργήσουμε καινούργιο, που ανταποκρίνεται στα ζητούμενα.

Μέσα από μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων, αναπτύσσουμε ένα σύστημα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Applied Research Laboratory, Penn State University, 1996· Reiser και Dempsey, 2012) επιλέγοντας μια ή περισσότερες μεθοδολογίες που θα μας οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων μας. Στη συνέχεια, *αναστοχαζόμαστε* και αυτοαξιολογούμε τα αποτελέσματα της έμπρακτης εκπαιδευτικής μας πολιτικής, αναθεωρούμε και επαναπροσδιορίζουμε τους αρχικούς στόχους μας, στο σύνολό τους, θέτοντας νέους.

Ουσιαστικά προβληματιζόμαστε πάνω σε πέντε βασικά ερωτήματα: *ως προς το ποιούς* διδάσκουμε, *πού* διδάσκουμε, *τι* θέλουμε να διδάξουμε, *πώς* να το διδάξουμε και *γιατί* θέλουμε να διδάξουμε. Με άλλα λόγια, λαμβάνουμε υπόψη τα διαφορετικά προφίλ νοημοσύνης των μαθητών μας και τα ποικίλα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται. Συγχρόνως προβληματιζόμαστε σχετικά με τον χώρο στον οποίο διδάσκουμε, αν δηλαδή πρόκειται για ένα μεγάλο αστικό κέντρο, για μια κομμόπολη ή για ένα χωριό, όπου διαφοροποιούνται τα καθημερινά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές μας. Παράλληλα *το τι* και *το πώς* συνδέονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τους στόχους, τον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία, που θα ακολουθήσουμε για να τους υλοποιήσουμε. Η απάντηση στο *γιατί*, θα μπορούσε να συνδεθεί με την εκπλήρωση ενός προσωπικού μας οράματος, σχετικά με αυτό που ονομάζουμε παιδεία, καθώς και με *το πώς* έχουμε φανταστεί τη συνεισφορά μας σ' αυτή. Ζητούμενο είναι η όποια επιλογή μας, να εκφράζει, να εμπνέει και να κινητοποιεί τους μαθητές μας, να μας βοηθάει να ξεπερνάμε προσωρινές δυσκολίες, ώστε να προχωράμε προς την εκπλήρωση των αρχικών μας στόχων.

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να γίνει κατανοητή, από τους εκπαιδευτικούς μουσικής, η αναγκαιότητα των παραπάνω αρχών, στο πλαίσιο του νέου σχολείου που θέλει, μεταξύ άλλων, να είναι καινοτόμο, ενταξιακό και αειφόρο και το οποίο χαρακτηρίζεται από τις νέες διδακτικές τάσεις της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικότητας, της διαθεματικότητας, της διαπολιτισμικής και της

διαφοροποιημένης μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011α' 2011β).

Συγχρόνως, εστιάζουμε και τονίζουμε στην αναγκαιότητα του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού, ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής μουσικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση, μέσα από το πετυχημένο παράδειγμα της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης, καθώς και της ανάλυση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας που εφαρμόσαμε σ' αυτή, επιδιώκει να λειτουργήσει όχι μόνο ως επιμόρφωση και ανατροφοδότηση αλλά και ως συνειδητοποίηση και αναθεώρηση για ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές που είναι ανάγκη να βελτιωθούν ή και να αλλάξουν.

### 2.1. Παιδικό χορωδιακό τραγούδι και μουσική εκπαίδευση

Το τραγούδι είναι το σημαντικότερο μέσο έκφρασης της ανθρώπινης μουσικότητας (Blacking, 1981), ως μια έμφυτη δυνατότητα του κάθε ανθρώπου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην πνευματική ολοκλήρωση και την ψυχική αρμονία. Η μουσική είναι τραγούδι, το τραγούδι είναι ο πιο φυσιολογικός τρόπος ενασχόλησης με τη μουσική και ο καλύτερος τρόπος προετοιμασίας για την εκμάθηση ενός οργάνου. (Kodaly, 1974). Τα μουσικά όργανα τραγουδούν μέσα από τα δικά τους ηχοχρώματα, και θέλουν να μιμηθούν τη φωνή. Η φωνή είναι ένα φυσικό μουσικό όργανο, που μεταφέρουμε πάντα μαζί μας, ενώ η καλλιέργειά της συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της εσωτερικής ακοής. Μια υγιή σχέση μεταξύ φωνής και ακοής υποδηλώνει και μια πιο υγιή προσωπικότητα (Tomatis, 2000). Η δημιουργία πολιτών που μπορούν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, αλλά και ανθρώπων που έχουν μια ισορροπημένη σχέση με τον εαυτό τους, αποτελούν βασικούς στόχους της μουσικής εκπαίδευσης σήμερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α' 2011β).

Το βίωμα του ομαδικού τραγουδιού γίνεται αφορμή για έκφραση συναισθημάτων, για ομαδοποίηση, συνεργασία για απόλαυση της μουσικής ερμηνείας, αλλά και συνεχή πνευματική αναζήτηση. Πώς όμως μπορούμε να δημιουργήσουμε γερά θεμέλια στην ερμηνεία του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού, ώστε να διασφαλίσουμε την ποιοτική εξέλιξή του, στο πλαίσιο του νέου σχολείου; Με ποιον τρόπο θα προσεγγίσουμε τη γνώση που θα μας οδηγήσει στην πράξη του συνειδητού τραγουδιού; Πώς συνδέεται η διδασκαλία του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού με τις νέες διεθνείς τάσεις της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικότητας, της διαθεματικότητας, της διαπολιτισμικής και της διαφοροποιημένης μάθησης;

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αντικείμενο της έρευνάς μας είναι το παιδικό χορωδιακό τραγούδι, εξετάζοντας το παράδειγμα της μουσικής ομάδας της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης, που δραστηριοποιείται με επιτυχία τα τελευταία εφτά χρόνια. Η συμμετοχική παρατήρηση, το προσωπικό βίωμα – μέσα από τη συγκρότηση και την εκπαίδευση της συγκεκριμένης μουσικής ομάδας – καθώς και το πρωτογενές υλικό συνεντεύξεων μαθητών της χορωδίας,

αλλά και ακροατών της, είναι τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, που μας οδήγησαν σε βασικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

Η εμπειρία τουλάχιστον είκοσι χρόνων σε θέματα μουσικής παιδείας, η παρακολούθηση συναυλιών και επιμορφωτικών σεμιναρίων, σχετικά με τη συγκρότηση παιδικών χορωδιών στην Ελλάδα και το εξωτερικό, αλλά και η μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, κάνει την κατάθεση γνώσεων και διαπιστώσεων βιωματική και εμπειριστατωμένη.

Συγχρόνως, στο πλαίσιο της ποιοτικής-ερμηνευτικής έρευνάς μας, η πρόσφατη εμπειρία της ιδιότητας του σχολικού συμβούλου μουσικής, σε μια μεγάλη περιφέρεια, όπως αυτή της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, μας έδωσε τη δυνατότητα παρακολούθησης μουσικών εκδηλώσεων, σχολείων γενικής παιδείας αλλά και μουσικών σχολείων. Μέσα από την παρακολούθηση αυτή, προβληματιστήκαμε και αναρωτηθήκαμε σχετικά με τη θέση και τη λειτουργία του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού στα σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στη διεξαγωγή ευρημάτων και γενικών συμπερασμάτων μέσα από συγκρίσεις και διαπιστώσεις.

Κατά πόσο τελικά έχουν γίνει σήμερα κατανοητές από το ελληνικό μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σύγχρονες ευρωπαϊκές διδακτικές τάσεις; Πού μας οδηγεί μια βιωματική προσέγγιση όταν δεν γίνεται αντιληπτό το θεωρητικό της πλαίσιο; Πώς το πρωτοποριακό εκπαιδευτικό μοντέλο της ομαδοσυνεργατικότητας μπορεί να βρει εξαιρετική εφαρμογή στη μουσική εκπαίδευση εφόσον γίνει κατανοητή η έννοια της συνήχησης;

### 3.1. Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης

Η παιδική χορωδία Σαμοθράκης ιδρύθηκε το 2005, αρχικά ως νεοσύστατη ομάδα παιδικού τραγουδιού, με την στήριξη του δήμου Σαμοθράκης. Ωστόσο η ιδέα δημιουργία της, προέρχεται από το φεστιβάλ «Μουσική στη Σαμοθράκη», που διοργάνωσε το καλοκαίρι του 1999 και του 2000 στη Σαμοθράκη, η γνωστή πιανίστα Δόμνα Ευνουχίδου, και στο πλαίσιο του οποίου λειτούργησε μεταξύ άλλων, ένα χορωδιακό εργαστήριο για τα παιδιά του νησιού.

Σήμερα στη χορωδία συμμετέχουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών (7-17 χρονών) και στόχος της είναι να φέρει τα παιδιά σε επαφή με το τραγούδι. Μέσω της φωνής τους και του χορωδιακού συνόλου, να βιώσουν από πολύ νωρίς τις ευεργετικές επιδράσεις της μουσικής. Η δημιουργία της χορωδίας εστιάζει στο καθήκον της μουσικής παιδείας, που εξελίσσει τις μουσικές και εκφραστικές ικανότητες των παιδιών και οδηγεί στην πνευματική ολοκλήρωση και αρμονία.

Επίσης, σύμφωνα με το καταστατικό λειτουργίας της χορωδίας, καθώς και του συλλόγου φίλων μουσικής Σαμοθράκης «Αρμονίας Γένεσις», του οποίου η χορωδία είναι υπό τη σκέπη, οι σκοποί ιδρύσεως τους αφορούν στην:

- διάδοση της μουσικής παιδείας στη Σαμοθράκη,
- στην καλλιέργεια και εξέλιξη της χορωδιακής μουσικής,

- στην προώθηση της κλασικής και παραδοσιακής μουσικής,
- στη δημιουργία ενός φυτωρίου νέων μουσικών,
- στην καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική,
- στην ανάπτυξη ενός συνειδητοποιημένου και απαιτητικού ακροατηρίου, και,
- στην άνοδο του πνευματικού και πολιτιστικού επιπέδου του τόπου.

Η χορωδία συνεχώς εμπλουτίζει το ρεπερτόριο της, με έργα ελλήνων και ξένων συνθετών δίνοντας έμφαση στην κατανόηση, διατήρηση και διάδοση της πλούσιας μουσικής παράδοσης του τόπου. Εκτός από τη συμβολή της στα μουσικά δρώμενα του νησιού, έχει πραγματοποιήσει συναυλίες και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, λαμβάνοντας εξαιρετικές κριτικές. Παράλληλα φιλοξενεί παρόμοιες μουσικές-χορωδιακές ομάδες στη Σαμοθράκη, με στόχο την ανταλλαγή μουσικών προτάσεων και ιδεών.

### **3.2. Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης**

Εστιάζοντας στη συγκεκριμένη μουσική μέθοδο, που εφαρμόσαμε στην παιδική χορωδία Σαμοθράκης, αναλύουμε τον σχεδιασμό της, που στηρίζεται κατά βάση, στο σταδιακό χτίσιμο της μουσικής γνώσης, και οδηγεί στην πράξη του συνειδητού χορωδιακού τραγουδιού. Παράλληλα τη συνδέουμε με τις νέες διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις της βιωματικής και διαφοροποιημένης μάθησης, της διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης καθώς και της ομαδοσυνεργατικότητας.

#### **3.2.1. Η μέθοδος του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης: μια βιωματική προσέγγιση με θεωρητικό υπόβαθρο**

Η προτεινόμενη μεθοδολογία στηρίζεται στο σταδιακό χτίσιμο της μουσικής γνώσης, μέσα από τον σχεδιασμό και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού μας υλικού (Τηγανούρια, 2004). Ο μαθητής διδάσκεται βήμα - βήμα νότες και ρυθμικές αξίες μέσα από δίτονα (δύο νότες), τρίτονα (τρεις νότες) ή τετράτονα και πεντάτονα, πάνω στα οποία κινούνται παιδικά τραγούδια της πλούσιας ελληνικής μουσικής παράδοσης (Τηγανούρια και Μώραλη, 2004· Τηγανούρια και Μώραλη, 2011). Αυτά τα μικρά ρυθμομελωδικά μορφώματα αρχικά αποτελούν μέρη της πεντατονικής σκάλας, η δομή της οποίας γίνεται πιο εύκολα κατανοητή από τους αρχάριους μαθητές, και έπειτα περνάμε στους τρόπους και τις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες, που είναι άλλωστε μεταγενέστερες, σύμφωνα και με την ιστορία μουσικής. Τη λογική του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης τη συναντάμε, για πρώτη φορά και στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο νέο σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

Στην προτεινόμενη μεθοδό μας, το διάστημα αποτελεί το δομικό στοιχείο των μελωδικών γραμμών, και διδάσκεται από τα πρώτα κιόλας μαθήματα μουσικής. Οι μαθητές κατανοούν εξ αρχής, ότι οι μελωδίες των αγαπημένων τους τραγουδιών μοιάζουν με αλυσίδες, των

οποίων οι κρίκοι είναι τα μελωδικά διαστήματα. Αυτά διδάσκονται αυτόνομα, αλλά πάντα μέσα από τραγούδια που κινούνται αυστηρά, πάνω στα συγκεκριμένα διαστήματα, που θέλουμε να αφομοιώσουν οι μαθητές μας.

Το τραγούδι είναι το βίωμα που συνδέεται εξ αρχής με τη θεωρία της μουσικής δομής. Τα πρώτα τραγούδια που διδάσκουμε, κινούνται από δύο μέχρι πέντε νότες, με απόλυτη συνέπεια στη χρήση των μελωδικών διαστημάτων, που αποτελούν και τις θεματικές μας ενότητες - διαστήματα 2ης μεγάλης, 3ης μικρής, 4ης καθαρής, 3ης μεγάλης και 5ης καθαρής. Στα παραπάνω προστίθενται σταδιακά και τα υπόλοιπα μελωδικά διαστήματα της 8ης της 6ης και 7ης, μέσα από την επιλογή αντίστοιχων τραγουδιών.

Παράλληλα από τη πρώτη στιγμή, γίνεται άμεση σύνδεση της μουσικής ακρόασης και ερμηνείας, με τη μουσική γραφή και ανάγνωση. Όπως ακριβώς οι μαθητές μαθαίνουν στην πρώτη δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας, να γράφουν, να διαβάζουν και να φτιάχνουν αρχικά συλλαβές και έπειτα λέξεις και προτάσεις, έτσι και κατά τη διδασκαλία της μουσικής γλώσσας, μαθαίνουν να τραγουδούν συνειδητά μέσα από τη γνώση και την πρακτική εφαρμογή των διαστημάτων, πάνω στα γνωστά και αγαπημένα τους παιδικά τραγούδια.

Το τραγούδι ως βίωμα, ως μουσική πράξη εξ ακοής, τις περισσότερες φορές - όταν απευθυνόμαστε σε αρχάριους μαθητές - μπορεί να προηγείται των παραπάνω, δηλαδή της γραφής, της ανάγνωσης και της συνειδητής ερμηνείας, και αυτό αποτελεί και μια φυσική πορεία της γλώσσας. Πρώτα τα παιδιά μιλάνε, φωνάζουν τη μητέρα και τον πατέρα τους, μπορούν να εκφέρουν λόγο και να φτιάξουν προτάσεις, και έπειτα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, μαθαίνουν πώς ο προφορικός λόγος γράφεται και αναλύεται. Με την ίδια λογική πρώτα τραγουδάμε, παίζουμε, βιώνουμε και χαιρόμαστε τον ήχο, σε μια αφηρημένη του μορφή, και έπειτα προχωράμε, άμεσα όμως, σε μια διαδικασία κατανόησης, του πώς δομείται, πώς γράφεται, πώς είναι φτιαγμένο όλο αυτό το υλικό των μελωδιών και των τραγουδιών. Ωστόσο εξ αρχής, έχουμε στο μυαλό μας την οργάνωση του υλικού μας, καθώς και τους στόχους που θέτουμε, και εκεί πάνω μπορούμε να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας, από το πλαίσιο ακόμα της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης (Δαμιανού, 1999· 2000).

#### **3.2.2. Πώς η μέθοδος του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης στηρίζεται σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Στην προσπάθειά μας ως εκπαιδευτικοί να γίνουμε κατανοητοί από τους μαθητές μας, ανακαλύπτουμε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους να εξηγήσουμε και να μεταφέρουμε τη γνώση. Παίρνουμε ως δεδομένο, ότι οι μαθητές μας προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικές δυνατότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα και ποικίλα προφίλ νοημοσύνης.

Στην προτεινόμενη μέθοδο, επιλέγουμε τα τραγούδια που ανταποκρίνονται στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας μας, μέσα από τα οποία κάθε φορά θέτουμε και ένα

καινούργιο στόχο, σχετικά με την κατανόηση στοιχείων του ρυθμού ή της μελωδίας. Ουσιαστικά, το κάθε τραγούδι λειτουργεί σαν επανάληψη και κατά συνέπεια εμπέδωση των προηγούμενων στόχων, πάνω στους οποίους χτίζουμε νέους. Έστω ότι πρόκειται να διδάξουμε, ένα από τα πολλά παιδικά τραγούδια, που κινούνται πάνω στο τρίχορδο μι- σολ- λα (Τηγανούρια και Μώραλη, 2004· Τηγανούρια και Μώραλη, 2011). Αυτό προϋποθέτει ότι έχουμε διδάξει ξεχωριστά - τουλάχιστον σε μια διδακτική ώρα - το σολ-μι ως διάστημα 3ης μικρής, ξεχωριστά το σολ-λα ως διάστημα 2ης μεγάλης, και τώρα ενώνουμε τα δύο γνωστά στοιχεία σε ένα νέο υλικό. Από την ένωση αυτή προκύπτει κάτι καινούργιο που αποτελεί και τον νέο μας στόχο, το διάστημα της 4ης καθαρής.

Αρχικά, μπορούμε να στηριχτούμε στην προφορική εκμάθηση του τραγουδιού, στην εκμάθηση εξ ακοής, στο βιωματικό τραγούδι. Σ' αυτή τη διαδικασία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, και είναι κάτι που μπορούμε εύκολα να το συναντήσουμε σε πολλά σχολεία, την ώρα του μαθήματος μουσικής. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός μουσικής, δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να μείνει μόνο στο βίωμα. Η διαδικασία της προφορικής εκμάθησης ενός τραγουδιού, μπορεί να εξασφαλίσει την καθολική συμμετοχή των μαθητών μας, τη μουσική έκφραση και δημιουργία, αλλά σε καμία περίπτωση δεν τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν το πώς είναι δομημένη η μουσική γλώσσα, και ουσιαστικά δε συμβάλει στη μουσική τους εξέλιξη.

Ένας καλός τρόπος για να πάμε πιο πέρα, είναι το να θέσουμε κάποια ερωτήματα στους μαθητές μας, πριν τους δώσουμε έτοιμες απαντήσεις: *Τι υπάρχει πίσω από τα λόγια αυτού του τραγουδιού; Πάνω σε πόσες διαφορετικές νότες κινείται; Ποια γνωστά μουσικά διαστήματα σχηματίζονται; Με ποια σειρά παρουσιάζονται; Έτσι τους δίνουμε την ευκαιρία να προβληματιστούν πάνω στο βίωμα, πάνω στη βιωμένη μουσική πράξη του τραγουδιού.*

Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε τα χέρια μας, για να αναπαραστήσουμε τις νότες στον χώρο, ως προς το πώς ανεβοκατεβαίνουν ανάλογα το τονικό τους ύψος. Υπάρχει μια χειρονομία που αντιστοιχεί σε κάθε νότα έτσι όπως τις γνωρίζουμε από το σύστημα Kodaly.

Ένας άλλος τρόπος, για την κατανόηση των μελωδικών διαστημάτων στο πλαίσιο ενός τραγουδιού, είναι η ακρόαση της μελωδίας του, από τη φωνή ή άλλο μουσικό όργανο. Η χρήση ενός μελωδικού οργάνου για παράδειγμα μιας φλογέρας, που θα παίζει τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού, θα βοηθήσει ακόμα περισσότερο τους μαθητές μας να αντιληφτούν το ζητούμενο. Ή ακόμα η ακρόαση και η ανακάλυψη του συγκεκριμένου διαστήματος της θεματικής μας, σε ένα ορχηστρικό έργο, τους μαθαίνει να επικεντρώνονται σε γνωστούς ήχους, μεταξύ άλλων άγνωστων μη ορισμένων.

Εναλλακτικά, η κίνηση με το σώμα μας στον χώρο, όπως και η πιθανή δημιουργία μιας χορογραφίας, μπορεί να βοηθήσει εκείνους τους μαθητές μας, που αντιλαμβάνονται καλύτερα τα κινητικά ερεθίσματα, να κατανοήσουν την ύπαρξη και την πορεία των συγκεκριμένων διαστημάτων. Η κίνηση, το παιχνίδι και ο

χορός, μέσα από τη δραματοποίηση τραγουδιών, καθώς και η συναισθηματική προσέγγιση, μπορούν να διαφοροποιήσουν τη μουσική εκπαίδευση. Επίσης ο αυτοσχεδιασμός - πάνω σε δοσμένο όμως πάντα υλικό, από τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης - αλλά και η χρήση της μουσικής τεχνολογίας, υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση ως μια νέα διδακτική προσέγγιση (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008).

Όπως αναφέραμε και πριν, εκπαιδευτικό στόχο μπορεί να αποτελούν τόσο τα στοιχεία της μελωδίας - μια καινούργια νότα σε σχέση με τα νέα μελωδικά διαστήματα που προκύπτουν- όσο και τα στοιχεία του ρυθμού. Βέβαια πριν περάσουμε στη συμβατική γραφή του πενταγράμμου, εστιάζουμε σε μια *διαφοροποιημένη* διδασκαλία σχετικά με τον συνδυασμό ρυθμικών αξιών και νοτών. Αρχικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, εισάγουμε τέταρτα και όγδοα και το απλό μέτρο των δύο τετάρτων, για να καταλήξουμε σταδιακά σε επόμενες τάξεις, σε πιο σύνθετες ρυθμικές αξίες όπως τα δέκατα έκτα και τα μικτά μέτρα. Μαζί με την κατανόηση του τονικού ύψους, καλούμε τους μαθητές μας να σκεφτούν τις ρυθμικές αξίες, που συνοδεύουν την κάθε νότα, εξάγοντας τον ρυθμό από μια γνωστή μελωδία ή παίζοντας πρώτα τη ρυθμική φράση και έπειτα ζητώντας να προσθέσουν σ' αυτή τους μελωδικούς φθόγγους. Οι ρυθμικές αξίες πριν τις τοποθετήσουμε στο πεντάγραμμο στη θέση της κάθε νότας, μπορούν να διδαχθούν μόνες τους, και οι νότες που αντιστοιχεί η κάθε μία να γράφονται με γράμματα.



Εικόνα1. Αντιστοιχία ρυθμικών αξιών και νοτών πριν το πέρασμα στο πεντάγραμμο

Ένας βασικός τρόπος για την κατανόηση του ρυθμού είναι ο εξ ακοής, δηλαδή η προφορική απαγγελία ρυθμικών μοτίβων, που μπορεί σε μια δεύτερη φάση να συνοδεύεται με παλαμάκια ή κάποιο κρουστό όργανο. Σύμφωνα με το σύστημα Kodaly σε κάθε ρυθμική αξία αντιστοιχεί και μια συλλαβή, για παράδειγμα τα τέταρτα τα προφέρουμε *τα* και τα όγδοα *τι*.

Το χέρι μας μοιάζει με το πεντάγραμμο, τα πέντε δάχτυλα και τα τέσσερα διαστήματα μεταξύ των δακτύλων. Μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικά, αφού αποτελεί ένα πιο άμεσο τρόπο αναπαράστασης του πενταγράμμου, που μπορεί να τον μιμηθεί εύκολα κάθε μαθητής.

Τέλος η χρήση διαφόρων εποπτικών εργαλείων, όπως για παράδειγμα η δημιουργία πολύχρωμων καρτελών ανάλογα με τη θεματική ενότητα που διδάσκουμε, συμβάλουν σε μια ακόμα πιο ευχάριστη εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας ξεκάθαρα πιο είναι το ζητούμενο σε κάθε μάθημα. Γενικότερα η χρήση των χρωμάτων, διαφορικό χρώμα για κάθε νότα -που θα είναι όμως το ίδιο κάθε φορά- μπορεί να βοηθήσει ακόμα περισσότερο μαθητές μας. Ιδιαίτερα, εκείνοι που έχουν μια έφεση στα χρώματα, μπορούν να εμπειδώσουν θέματα, όπως το

τονικό ύψος σε συνδυασμό με τη τοποθέτηση της φωνής, που είναι πολύ σημαντικά για μια ουσιαστική πορεία της μουσικής εκπαίδευσης.

### 3.2.3. Μια διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης

Η αποσαφήνιση και κατανόηση των μουσικών εννοιών, αποτελεί και έναν από τους κύριους στόχους του μαθήματος της μουσικής. Οι έννοιες του ρυθμού, της μελωδίας, του τονικού ύψους, της δυναμικής, της ρυθμικής αγωγής, του ηχοχρώματος και της συνήχησης, αποτελούν τα βασικά στοιχεία του μουσικού αλφαβήτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Όταν η θεωρία γίνεται πράξη και όταν με αφορμή το βίωμα περνάμε στη γνώση, μέσω πολλών και διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας, τότε οδηγούμαστε στην εμπέδωση των παραπάνω εννοιών. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε τους λόγους από τους οποίους προέκυψαν όλα τα τραγούδια και οι μουσικές.

Η μουσική είναι μια τέχνη, και ως τέχνη περικλείει την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί μέσα από τον ήχο, θέλοντας να εξοικειωθεί με τους φόβους και τις ελπίδες του. Η μουσική γίνεται άλλοτε η δίοδος λατρείας και προσευχής, άλλοτε έκφρασης ευχαρίστησης, αισιοδοξίας, νοσταλγίας εθνικής εμπύχωσης και τόσων άλλων συναισθημάτων, που συχνά οδηγούν σε μια πνευματική και ψυχική ανάταση. Με άλλα λόγια οι μουσικές και τα τραγούδια συνδέονται με την κοινωνία, τα ήθη και τα έθιμα και την ιστορία του ανθρώπου στη γη.

Είναι πολύ σημαντικό να εξηγήσουμε αυτό το πλαίσιο στους μαθητές μας, ώστε να γίνονται κοινωνοί των πρωταρχικών αναγκών, από τις οποίες προκύπτουν τα τραγούδια που τους διδάσκουμε. Αυτό ακριβώς κάναμε κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης.

Έχοντας ορίσει ξεκάθαρους μουσικούς στόχους, παράλληλα μνήσαμε τους μαθητές μας στο κοινωνικό-ιστορικό περιβάλλον των τραγουδιών. Οι θεματικές των συναυλιών της χορωδίας αφορούν:

- τραγούδια στον κύκλο του χρόνου, όπως είναι τα κάλαντα του δωδεκαημέρου, θρησκευτικές μουσικές και παραθρησκευτικά τραγούδια της Μεγάλης Σαρακοστής, θρησκευτικές γιορτές Αγίων όπως του Αγίου Γεωργίου και οι τοπικοί Πέντε Άγιοι Μάρτυρες,
- τραγούδια και μουσικές που συνδέονται με την τοπική ιστορία και πλούσια μουσική παράδοση, όπως το αφιέρωμα στις μουσικές καταγραφές του Νικόλαου Φαρδύ. Ενός Σαμοθρακίτη λόγιου, γιατρού και φιλόσοφου, που μαζί με τον Παχτίκο ήταν από τους πρώτους έλληνες ερευνητές που κατέγραψαν μουσικές και τραγούδια κατά τον 19ο αιώνα. Σ' αυτό το τομέα ανήκει η μελέτη και ερμηνεία πιο πρόσφατων μουσικών καταγραφών της σαμοθρακίτικης μουσικής παράδοσης (Δραγούμης, 1991· 1991α· Τηγανούρια, 2010)
- τοπικές και σχολικές εθνικές επετείες, όπως 1η Σεπτεμβρίου και 19η Οκτωβρίου που τοπικές εθνικές επετείες, καθώς και οι 28η Οκτωβρίου 1940, 17η Νοεμβρίου και 25η Μαρτίου 1821.

- αφιέρωμα σε μεγάλους έλληνες και ξένους μουσουργούς και ποιητές όπως ήταν τα αφιέρωμα στον Μάνο Χατζιδάκι, τον Μίκη Θεοδωράκη, τον Οδυσσέα Ελύτη και τον Ναζίμ Χικμέτ, καθώς και
- τραγούδια που συνδέονται με διάφορα θέματα όπως: η θάλασσα, ο κινηματογράφος ή το θέατρο, η αρχαία Ελλάδα, ο κύκλος της ζωής: νανουρίσματα, παιδικά τραγούδια και παιχνιδιότραγουδα, της αγάπης, της ξενιτιάς, τραγούδια που γράφτηκαν σε διαμαρτυρία για την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και τραγούδια και μουσικές του κόσμου.

Στη διαθεματική προσέγγιση, έρχεται να προστεθεί ο λόγος και η αφήγηση, που πολλές φορές συνοδεύουν την προετοιμασία και παρουσίαση μιας συναυλίας, καθώς και το κάλεσμα ειδικών επιστημόνων και καλλιτεχνών, οι οποίοι μιλάνε και συζητούν με τα παιδιά πάνω στα θέματα των τραγουδιών. Παράλληλα, η απαγγελία και ο σχολιασμός ποιημάτων, συχνά πλαισιώνουν εθνικές γιορτές και επετείες. Μέσα από αφιέρωμα σε λογοτέχνες, ποιητές και μουσικούς γίνεται αναφορά σε βιογραφίες, ή μπορεί να προβάλλονται σχετικές ταινίες και ντοκιμαντέρ. Άλλοτε τα τραγούδια συνδέονται με την κίνηση, τον χορό, το θέατρο, το παίξιμο μουσικών οργάνων και τη γενικότερη σκηνική παρουσία. Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στην ολική προσέγγιση ενός θέματος από πολλές διαφορετικές πλευρές και γνωστικά αντικείμενα.

### 3.2.4. Διαπολιτισμικότητα και παιδική χορωδία Σαμοθράκης

Η διαπολιτισμικότητα στην παιδική χορωδία Σαμοθράκης προσεγγίζεται διττά, αφορά στη σύνθεση της ομάδας, καθώς και στην επιλογή του ρεπερτορίου.

Εκτός από τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς είναι Σαμοθρακίτες, ή ήρθαν στο νησί από άλλα μέρη της Ελλάδας, υπάρχουν και πολλά παιδιά, των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς, προέρχονται από άλλες χώρες όπως: Κύπρος, Αλβανία, Ρωσία, Ισπανία, Ιταλία, Σερβία, Σουηδία, Γερμανία, Ινδία.

Όλα τα παιδιά έχουν μάθει να συνεργάζονται και να προσπαθούν να πετύχουν τους μουσικούς στόχους, που θέτουμε κάθε φορά. Αυτοί αφορούν κυρίως, την κατανόηση των στοιχείων του μουσικού αλφαβήτου, μέσα από την πράξη του συνειδητού τραγουδιού, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο συνδέονται οι μουσικές και τα τραγούδια.

Πολλές φορές επιλέγουμε συνειδητά, θέματα που ενοποιούν τους ανθρώπους της γης, κάτω από κοινά προβλήματα και καταστάσεις. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι η προστασία του περιβάλλοντος, και η αειφόρος ανάπτυξη - μέσω για παράδειγμα τραγουδιών από όλο τον κόσμο, που περιγράφουν ή αναφέρονται στη φύση με τα δέντρα και τα λουλούδια, τις θάλασσες και τα ποτάμια της.

Για τη συγκέντρωση και επεξεργασία ενός μεγάλου μέρους του υλικού μας, ψάξαμε στον χώρο της πλούσιας τοπικής και ελληνικής μουσικής παράδοσης. Παράλληλα, σ' αυτό προστέθηκε κι ένα παλιό Γιαπωνέζικο τραγούδι,

ένα τραγούδι από την Αυστραλία, την Κύπρο κι από την περιοχή της Τανζανίας της Αφρικής. (Δημητρακοπούλου, Τζένου και Ανδρούτσος, 2010· 2010α· Σταυρίδης, Σκορδή και Χατζηγεωργίου-Λυμπούρη, 2013).

Με αφορμή μια μουσικοχορευτική παράσταση με τραγούδια στον κύκλο της ζωής, τα παιδιά της χορωδίας έμαθαν ότι, ο άνθρωπος από όποια χώρα και φυλή κι αν προέρχεται, νοιώθει την ίδια ανάγκη να εκφραστεί μέσα από το τραγούδι. Έτσι οι μάνες, σε όλες τις γωνιές του πλανήτη, νανουρίζουν στη δική τους γλώσσα τα μωρά τους, τα παιδιά παίζουν παιχνίδια και τραγουδούν παιχνιδιότραγουδα, οι νέοι αγαπιούνται και τραγουδούν την αγάπη και τον έρωτα, ο άνθρωπος μπορεί να ξενιτεύεται, να λυπάται και να θρηνεί για τον χαμό αγαπημένων προσώπων. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα αυτής της προσέγγισης, ήταν η μουσική συνομιλία ανάμεσα σε ένα ηπειρώτικο νανούρισμα, και ένα αντίστοιχο τραγούδι της μητέρας, από την περιοχή της Γκάνα της Αφρικής.

Μαζί με τα τραγούδια διαμαρτυρίας, για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα παιδιά της χορωδίας διδάσκονται τις αξίες της ειρήνης, της ισότητας και των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους της γης. Εδώ δεν έχουν θέση οι κοινωνικές ανισότητες, καθώς και καμία μορφή φανατισμού, ρατσισμού, σωβινισμού ή ξενοφοβίας.

### 3.2.5. Μια ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μέσα από την κατανόηση και εφαρμογή της συνήχησης

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του παιδικού τραγουδιού, βασικός πρωταρχικός μας στόχος είναι η εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς μονόφωνου ομαδικού αποτελέσματος. Αυτό προϋποθέτει την πολύ καλή κατανόηση του τονικού ύψους και των μελωδικών διαστημάτων, των ρυθμικών αξιών, και όλα αυτά μέσα από τη μουσική ανάγνωση και γραφή και μέσα από την ακρόαση και τη μουσική πράξη κυρίως του τραγουδιού.

Και επειδή η φωνή αποτελεί το βασικό μουσικό μας όργανο, ασχολούμαστε και αναλύουμε θέματα τεχνικής που αφορούν στη σωστή τοποθέτησή της, στη διαφραγματική αναπνοή και στην καλή στάση του σώματος. Μέσα από μια σειρά ασκήσεων εξηγούμε τον ρόλο του προσώπου- της μάσκας, τη σημασία της χαλάρωσης του σαγονιού, του ανοίγματος του φάρυγγα και του ουρανίσκου στην εκφορά του λόγου, στην καθαρότητα του κειμένου και στην ορθοφωνία (Rüdiger, 1999). Όλα αυτά αποτελούν και συνεχείς στόχους που οι μαθητές μας καλούνται να φτάσουν μέσα από το τραγούδι τους.

Στα παραπάνω προστίθενται η γνώση της δυναμικής, των μουσικών φράσεων και της μουσικής δομής, του ηχοχρώματος και βέβαια της συνήχησης. Η τελευταία θα αποτελέσει και την εξέλιξη του χορωδιακού τραγουδιού, ως συνέχεια της καλής κατανόησης του μονοφωνικού τραγουδιού, που προκύπτει μέσα από το πολύ καλό κορδίσμα των φωνών σε ένα κάθε φορά φθόγγο.

Τα περισσότερα από τα παραπάνω θέματα είναι λίγο πολύ γνωστά και εφαρμόζονται περισσότερο ή λιγότερο σε διάφορα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός ομαδικού τραγουδιού. Ωστόσο θα λέγαμε

με βεβαιότητα, ότι υστερούμε σοβαρά ως προς το θέμα της συνήχησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Όμως η συνήχηση είναι αυτή, που ουσιαστικά ανοίγει το δρόμο για το πέρασμα από το ομαδικό, στο χορωδιακό τραγούδι, κάτι το οποίο εφαρμόσαμε κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης.

Μέσα από την προτεινόμενη μέθοδο του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης, από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, εισάγουμε την έννοια της συνήχησης, αρχικά μεταξύ δύο διαφορετικών φθόγγων. Κάθε νέο μελωδικό διάστημα το βιώνουμε μέσα από το τραγούδι, το αναγνωρίζουμε, το γράφουμε, το διαβάζουμε και το ακούμε όχι μόνο οριζόντια, αλλά και κάθετα.

Αρχικά μπορούμε να εφαρμόσουμε το αντιφωνικό τραγούδι μεταξύ δύο ομάδων, ή την εναλλαγή solo- tutti, και σταδιακά εισάγουμε ισοκρατήματα, *ostinati* και απλές μελωδικές γραμμές, που κινούνται πάνω σε δύο ή τρεις διαφορετικούς φθόγγους και συνηχούν με τη βασική μελωδία. Μπορούμε επίσης να μοιράσουμε τη κύρια μελωδία ενός τραγουδιού, καθώς και τη συνοδεία της, μεταξύ δύο ή τριών φωνών. Λίγο αργότερα περνάμε σε εύκολους κανόνες και δίφωνα ή τρίφωνα κομμάτια ή δικές μας επεξεργασίες τραγουδιών, με μεγαλύτερη ανεξαρτησία των φωνών.

Η άμεση συνήχηση ενός διαστήματος, βοηθάει τους μαθητές μας στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να αποδώσουν σωστά το τονικό ύψος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ανακαλύπτουν τη φωνή τους και τα σημεία του σώματος που αυτή ηχεί. Αρχίζουν να αυτοσυγκεντρώνονται σε κάθε ήχο, που καλούνται κάθε φορά να παράγουν και τραγουδούν σε σχέση με κάτι άλλο που ακούν. Το σπουδαιότερο είναι ότι συνειδητοποιούν και διδάσκονται, το πώς οι πολλές και διαφορετικές φωνές – που στην αρχή μπορεί να είναι δύο έπειτα γίνονται τρεις ή τέσσερις – αποτελούν αυθόπαρκα μέρη ενός *όλου*, κι αυτό το *όλο* είναι το μουσικό κομμάτι που κάθε φορά καλούνται να ερμηνεύουν. Οι δύο ή τρεις φωνές λειτουργούν συμπληρωματικά, αλληλοεπιδρούν, είναι ισότιμες και εξίσου σημαντικές για να ηχήσει καλά κάθε μουσικό κομμάτι.

## 4. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σ' αυτό το μέρος θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, την οποία ακολουθήσαμε, κατά τη μουσική εκπαίδευση της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης. Παράλληλα αναζητώντας παρόμοιες μουσικές ομάδες, σε σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης, φτάνουμε σε διαπιστώσεις για τη λειτουργία και τη θέση του παιδικού χορωδιακού τραγουδιού σ' αυτόν τον χώρο.

Μέσα από τη μέθοδο του σταδιακού χτισίματος της γνώσης, και στο πλαίσιο μιας βιωματικής προσέγγισης, η οποία όμως συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό της υπόβαθρο, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν πώς είναι φτιαγμένες και δομημένες οι αγαπημένες τους μουσικές και τα τραγούδια. Τότε χαίρονται, βιώνουν και απολαμβάνουν ακόμα περισσότερο την ερμηνεία τους. Μ' αυτό τον τρόπο το σολφέζ επιτελεί τη λειτουργία του, ως ένα εξαιρετικό εργαλείο κατανόησης του μουσικού



κειμένου. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η προτεινόμενη μέθοδος, η οποία αφήνει το περιθώριο στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να σκεφτεί και να αφομοιώσει σιγά-σιγά, μέσα από το τραγούδι και τη συνεχή επανάληψη, όλα τα στοιχεία του ρυθμού και της μελωδίας.

Η διαδοχή των εφτά νοτών (ντο-ρε-μι-φα-σολ-λα-σι) χτίζεται σταδιακά. Γίνεται κατανοητή σαν θεωρία και πράξη, βήμα-βήμα, χωρίς να θεωρείται εξ αρχής δεδομένη η ύπαρξη της, όπως εσφαλμένα θεωρούν πολλά κλασικά εγχειρίδια σολφέζ (Lemoine, 1990· Καλομοίρης - Οικονομίδης, 1993). Η παρουσία και των εφτά νοτών από το πρώτο μάθημα μουσικής, αποτελεί ένα εξαιρετικά πυκνό υλικό, που είναι δύσκολο έως αδύνατο να διαχειριστεί συνειδητά ο μαθητής, αφού δεν του αφήνεται περιθώριο να το κατανοήσει. Οι μελωδικές συνδέσεις και τα διαστήματα που προκύπτουν από αυτό το υλικό δεν μπορούν να εμπεδωθούν στην εφαρμογή τους από τους αρχάριους μαθητές μουσικής. Δύσκολα γίνεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ παρτιτούρας και φωνητικής ερμηνείας. Οι ελάχιστοι μαθητές που καταφέρνουν να ανταποκριθούν, αποτελούν και τα ταλέντα της τάξης, ή κάποιοι άλλοι μιμούνται ασυνείδητα και κατά προσέγγιση, αυτό που ακούν χωρίς να κατανοήσουν τα μελωδικά διαστήματα που δημιουργούνται στο σύνολό τους. Δεν υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι, μέσα σε ένα πλαίσιο διαχείρισης εφτά νοτών, από τα πρώτα μαθήματα μουσικής. Αντιπαραβάλλοντας ένα παράδειγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σα να ζητάμε από έναν μαθητή να σκεφτεί και να γράψει μια ολόκληρη παράγραφο, χωρίς να του έχουμε δείξει πώς να συλλαβίζει, πώς να γράφει λέξεις και προτάσεις.

Αντίθετα η προτεινόμενη μέθοδος του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης, θέτει κάθε φορά λίγους και ξεκάθαρους στόχους, τους οποίους ένας μέσος μαθητής εύκολα μπορεί να πετύχει. Αυτό του δίνει μεγάλη ικανοποίηση και κίνητρο για να συνεχίσει, εφόσον καταλαβαίνει πολύ καλά από την πρώτη στιγμή, πώς λειτουργεί η μουσική γλώσσα. «... Κάθε φορά ήταν λίγα αυτά που έπρεπε να θυμόμαστε και να σκεφτούμε ...και θυμάμαι ότι ενώ μέναμε στο ίδιο θέμα για αρκετά μαθήματα, επειδή πάντα μαθαίναμε τραγούδια μας άρεσε πολύ ... καταλαβαίναμε πολύ καλά τη θεωρία τους...» θα μας πει ο Κ. που συμμετέχει στη χορωδία για έξι χρόνια. «...Καταλαβαίναμε ακριβώς τι έπρεπε να κάνουμε και πώς να σκεφτούμε... ήταν όλα πολύ κατανοητά ...και σε κάθε μάθημα μαθαίναμε και κάτι καινούργιο... αργά και σταδιακά... Τώρα όταν βλέπω ένα μουσικό κείμενο μπορώ αμέσως να καταλάβω πώς ακούγεται... και μπορώ να το τραγουδήσω αμέσως...» θα μας πει η Π. από τους πρώτους μαθητές της χορωδίας και σήμερα φοιτήτρια στη σχολή μουσικών σπουδών του πανεπιστημίου της Αθήνας.

Όσο πιο νωρίς συνδέσουμε το βίωμα του τραγουδιού με τη γνώση της δομής του, τη μουσική ακρόαση και πράξη με τη μουσική γραφή και ανάγνωση, τόσο καλύτερες προϋποθέσεις δημιουργούμε για πρόοδο, εξέλιξη και επιτυχία στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Όσο καλύτερα οργανώσουμε και

μεθοδεύσουμε το επιλεγμένο υλικό μας, τόσο πιο γερά θεμέλια φτιάχνουμε στην κατανόηση του μουσικού αλφαβήτου, που οδηγεί στο συνειδητό τραγούδι. Σ' αυτό το σημείο ας θυμηθούμε τα λόγια του Zoltan Kodaly μιας χαρακτηριστικής προσωπικότητας με διεθνή ακτινοβολία που θεωρούσε πάντα ως βάση της μουσικοπαιδαγωγικής του μεθοδολογίας γνωστής ως Σύστημα Kodaly τη μεθοδευμένη διδασκαλία της μουσικής, δίνοντας μεγάλη σημασία στην αγωγή των μικρών παιδιών όπως φαίνεται από τις δημοσιευμένες απόψεις του: «*Η συστηματική διδασκαλία της μουσικής γραφής και ανάγνωσης πρέπει να ξεκινάει από πολύ νωρίς. Τότε μόνον η προσέγγιση των αριστουργημάτων της μουσικής τέχνης θα είναι δυνατή σε όλους*» (Kodaly, 1974).

Η προτεινόμενη μέθοδος του σταδιακού χτισίματος της μουσικής γνώσης εμπεριέχει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας του ίδιου θέματος. Όλοι μαζί συνηγορούν στη δημιουργία στέρεων βάσεων, στον χώρο της μουσικής παιδείας. Για παράδειγμα, ο προβληματισμός και οι ερωτήσεις που θέτουμε, γύρω από το πώς είναι φτιαγμένο ένα τραγούδι, πάνω σε πόσες διαφορετικές νότες κινείται και ποια μελωδικά διαστήματα ακούγονται, ανοίγουν το δρόμο για μια πνευματική αναζήτηση. Οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στο βίωμα του τραγουδιού και σε κάποια χαρακτηριστικά του παραγόμενου ήχου. Αυτά είναι το τονικό ύψος, το πότε και πόσο αναβαίνει και κατεβαίνει η μελωδική γραμμή, αλλά και πώς είναι δομημένος ο ρυθμός.

Η οπτική αναπαράσταση των ήχων, είτε με κάθετη κίνηση του χεριού στον χώρο, είτε με τις αντίστοιχες χειρονομίες τους, είτε με τη μορφή στήλης στον πίνακα, είτε με την αναπαράσταση του χεριού-πενταγράμμου, βοηθάει τους μαθητές μας να αντιληφθούν τη σύνδεση των νοτών μεταξύ τους. Σίγουρα, βοηθάει περισσότερο αυτούς που έχουν ανάγκη ένα οπτικό ερέθισμα, για να συνειδητοποιήσουν φαινόμενα και καταστάσεις.

Τα τραγούδι, η φωνή αποτελεί το βασικό όργανο πάνω στο οποίο δουλεύουμε για να κατανοήσουμε το μουσικό αλφάβητο. Ένας μουσικοπαιδαγωγός οφείλει να διαθέτει μια σωστή φωνή με συνέπεια στα μελωδικά διαστήματα, που θέλει κάθε φορά να διδάξει. Τα παιδιά, οι μαθητές μας μιμούνται το δάσκαλο, αφού είναι το βασικό πρότυπο γι' αυτούς, με αποτέλεσμα η ευθύνη μας να μεγαλώνει. Ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να απολαύουμε και να χαρούμε ένα αξιοπρεπές ορθό τραγούδι την ώρα της διδασκαλίας μας, και να γίνουμε ένα άξιο πρότυπο προς μίμηση από τους μαθητές μας.

Μέσω μιας *διαθεματικής* προσέγγισης, και μέσω του ορισμού του συγκεκριμένου κάθε φορά πλαισίου, από όπου απορρέουν οι μουσικές και τα τραγούδια, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα. Σ' αυτό βοηθάει η ανάλυση και ο σχολιασμός των γεγονότων και των καταστάσεων που περιγράφουν τα κείμενα των τραγουδιών. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσουν αλλά και να βιώσουν έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με το θέμα το τραγουδιών. Για παράδειγμα την περίοδο του δωδεκαήμερου, εκτός από τις συναυλίες με χριστουγεννιάτικα τραγούδια σε εσωτερικούς χώρους, η παιδική χορωδία Σαμοθράκης

τραγουδάει τα κάλαντα σε διάφορα χωριά του νησιού, δίνοντας χαρά στους κατοίκους και αναβιώνοντας ένα αρχέγονο έθιμο.

Κατά τη περίοδο της Μεγάλης Σαρακοστής, ή άλλων γιορτών Αγίων τα παιδιά της χορωδίας βρίσκονται στον χώρο της εκκλησίας είτε ομαδικά είτε σε ζευγάρια, τριάδες ή τετράδες, συμμετέχοντας ενεργά στα θρησκευτικά δρώμενα, ψάλλοντας εκκλησιαστικούς ύμνους, ενώπιων των πιστών. Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα, τους λόγους για τους οποίους γράφτηκαν οι συγκεκριμένοι ψαλμοί, να αισθανθούν και να βιώσουν τη καταλυτική ατμόσφαιρα του χώρου, πράγμα που επηρεάζει και τη μουσική τους ερμηνεία, θυμίζοντας μας την αυθόρμητη συμμετοχή του ποιητού στις πρώτες χριστιανικές λειτουργίες.

Μια από τις βασικές προτεραιότητές μας, κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης, ήταν η επιλογή ενός τοπικού ρεπερτορίου, τις περισσότερες φορές ξεχασμένου. Αυτό θα συνέβαλλε στη δημιουργία μιας τοπικής μουσικής ταυτότητας, μέσα από τη μελέτη, ερμηνεία και διάδοση της πλούσιας μουσικής παράδοσης του νησιού. Με δεδομένο τα ακούσματα που είχαν τα παιδιά μέσα από τις οικογένειές τους, μέσα από τις τοπικές χοροεσπερίδες και πανηγύρια, καθώς επίσης από δίσκους με τοπικά παραδοσιακά τραγούδια, αλλά παράλληλα στηριζόμενοι και σε μουσικές καταγραφές ερευνητών - μουσικολόγων (Δραγούμης, 1991· 1991α· Τηγανούρια, 2010), προχωρήσαμε στην επιλογή ενός τοπικού ρεπερτορίου. Στόχος μας ήταν να χαρακτηρίσει αυτό, τα πρώτα βήματα της χορωδίας, το οποίο βέβαια συνεχώς εμπλουτίζεται και ανανεώνεται. Μ' αυτή την επιλογή, τα παιδιά είχαν και έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις ρίζες τους, την ποίηση, τη μουσική και τα τραγούδια του τόπου που γεννήθηκαν και μεγαλώνουν, και που πολλές φορές προσκλήθηκαν να παρουσιάσουν με επιτυχία σε συναυλίες εντός και εκτός νησιού. Ο Kodaly πίστευε ότι η μουσική εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να ξεκινάει με τη μουσική παράδοση του τόπου του (Kodaly, 1974). Η μουσική παράδοση του κάθε τόπου είναι μοναδική. Η γνώση της μας επιτρέπει να συνομιλήσουμε με άλλους πολιτισμούς, και να κατανοήσουμε μουσικές ιδέες, μέσα από ενδιαφέρουσες μουσικές ανταλλαγές.

Τα παιδιά διδάσκονται και συνειδητοποιούν το γεγονός ότι η μουσική είναι ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, που χαρακτηρίζει τη φυσιολογία της ανθρώπινης ύπαρξης. Παράλληλα αποτελεί βασικό στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας, που αναδεικνύει τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό πλούτο ολόκληρης της οικουμένης (Ανδρούτσος, 1998· Hao Huang, 1998). Ο μουσικός πολιτισμός κάθε λαού, είναι η αφορμή για να αναπτυχθεί η δική μουσική ταυτότητα και να καλλιεργηθεί η γνώση του πολιτισμικού εαυτού, παράλληλα με τη γνώση του άλλου. Το άκουσμα και η εξερεύνηση διαφόρων στυλ και παραδόσεων, καθώς και η εμπάθυνση στην εμπειρία της ακρόασης, μπορεί να διεγείρει τη φαντασία και να αναπτύσσει τη μουσική ευαισθησία. Μ' αυτά τα δεδομένα, η μουσική εκπαίδευση γίνεται η δίοδος για να ενισχύσουμε τις

αρχές της *διαπολιτισμικής* εκπαίδευσης (Αδαμοπούλου, 2002).

Η διδασκαλία της έννοιας της συνήχησης, εκτός του ότι ανοίγει το δρόμο για το χορωδιακό τραγούδι και την εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης, αποτελεί και έναν από τους καλύτερους τρόπους *ομαδοσυνεργασίας*. Εκεί βλέπουμε τους πιο προικισμένους μαθητές, που μπορούν να υποστηρίξουν από την πρώτη στιγμή το ζητούμενο, ταυτόχρονα να συμπαρασύρουν και να βοηθούν τους πιο αδύναμους, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους και να εξελίσσονται. Το σίγουρο είναι ότι η συνήχηση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, και κάθε φορά υπάρχει ένας ξεκάθαρος κοινός στόχος. Αυτός ορίζεται από τη σωστή απόδοση του τονικού ύψους, σε σχέση με την άλλη φωνή, στο πλαίσιο μιας συνολικά καλής μουσικής ερμηνείας. Η Μ. από τα πρώτα μέλη της χορωδίας παρατηρεί σχετικά: «...το μονόφωνο δεν έχει το ίδιο ενδιαφέρον με το δίφωνο ή το τρίφωνο... στις πολλές φωνές είναι σα να συμπληρώνει η μία φωνή την άλλη... περιμένεις με αγωνία πώς θα εξελιχθεί η κίνηση των φωνών... το μονόφωνο καλό είναι στην αρχή... αλλά κουράζει από ένα σημείο και μετά, ... δεν έχει ενδιαφέρον δε σε αφήνει να δεις παρακάτω σε κρατάει στάσιμο... με τη πολυφωνία μείσαι περισσότερο στη μουσική ... και καταλαβαίνεις και τη συνεργασία ανάμεσα στις φωνές... και προσπαθούμε όλοι μαζί για αυτό... θυμάμαι ότι υπήρχαν φορές που δεν μας έβγαιναν πράγματα στα δίφωνα, αλλά έτσι βάζαμε στόχους για να δουλέψουμε μέχρι την επόμενη συναυλία...»

Μέσα από την προτεινόμενη μεθοδολογία που στηρίζεται κατά βάση στο σταδιακό χτίσιμο της γνώσης, και περιλαμβάνει ένα πολύ καλό σχεδιασμό και στοχοθεσία, στο πλαίσιο των σύγχρονων διδακτικών τάσεων, ο μαθητής γνωρίζει κάθε στιγμή ποιο είναι το επιδιωκόμενο και εργάζεται συνειδητά γι' αυτό. Μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς πνευματικής αναζήτησης, τα παιδιά εμβαθύνουν σε θέματα μουσικής έκφρασης και ερμηνείας στο πλαίσιο του συνειδητού τραγουδιού. Σ' αυτό το πλαίσιο απαιτούν προσεχτικούς ακροατές, που θα αισθανθούν, θα επικροτήσουν και θα γίνουν κοινωνοί στην προσπάθεια της εκπλήρωσης των στόχων τους. Ο Μ. μαθητής της χορωδίας, τα έξι τελευταία χρόνια, αναφέρεται σ' αυτό το θέμα ως εξής: «...Οι ακροατές μας θέλω να είναι ήσυχτοι και να έχουν ενδιαφέρον για αυτό που κάνουμε... γιατί η ερμηνεία μας είναι εσωτερική και υπάρχει έκφραση συναισθημάτων ...και γιατί έχουμε να τους πούμε πολλά πράγματα μέσα από τη μουσική...». Η Κ. άλλη μαθήτρια της χορωδίας θα μας πει ότι «...Εκτός από το πώς θα νοιώσω εγώ μετά το τέλος κάθε τραγουδιού... οι ακροατές είναι αυτοί που μου κάνουν να αξιολογήσω το πώς πήγε μια παράσταση, μέσα από τη στάση τους και το χειροκρότημά τους... και χαιρόμαι που τις περισσότερες φορές θέλουν να ακούσουν κι άλλο... αυτό σημαίνει ότι τα πάμε πολύ καλά και πετυχαίνουμε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους μας, σε κάθε παράσταση...»

Από την άλλη πλευρά, οι ακροατές φαίνεται ότι λαμβάνουν όλα τα παραπάνω μηνύματα, μέσα από την παραγόμενη μουσική, την οποία παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Παρακάτω παραθέτω κάποιες κριτικές του κοινού από ηλεκτρονικά περιοδικά και εφημερίδες: «...Η

*χορωδία που άνοιξε την εκδήλωση των εγκαινίων... για άλλη μια φορά συγκινητικά επαρκής, τόσο, που όλοι οι ομιλητές αναφέρθηκαν σ' αυτήν με θετικότερα σχόλια για την παρουσία της...». «Ο κόσμος ... έμεινε έκπληκτος από τη σύνδεση της ομάδας, τη μουσικότητα, την καθαρότητα στην εκφορά του λόγου, τη χαλαρότητα του σώματος και την άμεση συμμετοχή των παιδιών σ' αυτό που κάνουν...». «Όσοι τυχεροί παρακολούθησαν τη μουσική παράσταση της παιδικής χορωδίας του Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης «Αρμονίας Γένεσις» απήλυσαν μια ιδιαίτερη αισθητική εμπειρία... οι παιδικές φωνές, χωρίς καμία τεχνική υποστήριξη, αρκούσαν για να δημιουργήσουν μυσταγωγία, να υποβάλουν συγκίνηση, να μεταφέρουν τους θεατές στο μαγευτικό κόσμο της μουσικής...»*

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην προσπάθειά μας να εξηγήσουμε τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε συνδυασμό με την προτεινόμενη μεθοδολογία, την οποία αναλύουμε μέσα από το πρίσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων, φτάνουμε σε μια σειρά από διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Η παιδική χορωδία Σαμοθράκης αποτελεί ένα επιστημονικά ενδιαφέρον παράδειγμα, επιτυχούς εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, στο πλαίσιο μιας βιωματικής και διαφοροποιημένης μάθησης, μιας διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης και μιας ομαδοσυνεργατικής τάσης. Οι λόγοι που καθιστούν πετυχημένο και πρωτοποριακό το παράδειγμα της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης αφορούν στα παρακάτω:

- Η συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, στο νησί της Σαμοθράκης, όπου δεν υπήρχε καμία παράδοση στο παιδικό χορωδιακό τραγούδι και όπου δεν λειτουργούσε καμία οργανωμένη μουσική εκπαίδευση. Στο πολύ σύντομο χρονικό διάστημα του ενός έτους, παρουσίασε την πρώτη της συναυλία σε ανοιχτό κοινό λαμβάνοντας θετικές κριτικές.
- Το τραγούδι είναι βίωμα και μέσω αυτού, μπορεί να καλλιεργηθεί πρωταρχικά η σχέση μεταξύ μαθητή- μουσικής, ως αισθητική εμπειρία και καλλιτεχνική δραστηριότητα. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση ένας εκπαιδευτικός μουσικής δεν μπορεί να μείνει μόνο στο βίωμα, και να μην προχωρήσει συνδέοντας την πράξη με τη θεωρία. Μια βιωματική προσέγγιση, χωρίς το θεωρητικό της υπόβαθρο, μπορεί να καταστείλει τη διαδικασία εξέλιξης της μουσικής εκπαίδευσης. Πράγμα που δυστυχώς παρατηρούμε σήμερα σε αρκετά σχολεία. Κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης το βίωμα συνδέθηκε άμεσα με τη γνώση, πράγμα που δημιούργησε στέρεες βάσεις, πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η μάθηση και η πρόοδος.
- Η επιτυχία της παραπάνω διαδικασίας οφείλεται στη μεθοδολογία του σταδιακού χτισίματος της γνώσης, η οποία αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να αφομοιώσουν μέσα από την πράξη και τη συνεχή επανάληψη, τα στοιχεία του ρυθμού και της μελωδίας. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται μεγάλη

έμφαση στην κατανόηση του διαστήματος, ως βασικού δομικού στοιχείου των μελωδικών γραμμών, μέσα από συγκεκριμένους και ξεκάθαρους κάθε φορά στόχους.

- Σ' αυτήν την προσπάθεια και στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης μάθησης, συνηγορούν οι πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ερμηνείας των μουσικών εννοιών, τους οποίους διαθέτουμε ως μουσικοπαιδαγωγοί. Το τραγούδι εξ' ακοής, η προφορική απαγγελία ρυθμικών μοτίβων, η οπτική αναπαράσταση του τονικού ύψους, η χρήση εποπτικού υλικού, η μουσική ακρόαση, η κίνηση, το παιχνίδι και ο χορός μπορεί να είναι κάποιοι από αυτούς.
- Η παραπάνω μεθοδολογία είναι πρωτοποριακή, γιατί έχει επιτυχία. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με την έλλειψη μεθοδολογίας και στοχοθεσίας, είτε με την εισαγωγή πολλών και διαφορετικών νοτών και ρυθμικών αξιών, από τα πρώτα μαθήματα μουσικής. Μια τέτοια εισαγωγή, τελικά λειτουργεί σαν η θεωρία για τη θεωρία, εμποδίζοντας τους μαθητές να αφομοιώσουν τα στοιχεία του μουσικού αλφαβήτου και να τα συνδέσουν με μια συνειδητή μουσική πράξη.
- Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας σχεδιασμού και της επιλογής του ρεπερτορίου, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε τον ρόλο της μουσικής στο πέρασμα των χρόνων, καθώς και σε κάθε στιγμή της ανθρώπινης ιστορίας. Η μουσική επιτελεί διάφορες λειτουργίες από την παραδοσιακή και την προβιομηχανική εποχή, μέχρι τη μεταβιομηχανική και την πολυπολιτισμική κοινωνία της πληροφορίας της εποχής μας. Όταν λάβουμε υπόψη, τη θέση και τις λειτουργίες της μουσικής στη διαχρονική εξέλιξη των κοινωνιών, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των λαών, με τις οποίες συνδέεται, μπορούμε να αναλογιστούμε το εξαιρετικό ενδιαφέρον που αποκτά η μελέτη των διαφόρων μουσικών πολιτισμών, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης.
- Η πρόοδος στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την κατανόηση της συνύπαρξης πολλών φωνών, ή πολλών μουσικών οργάνων, που το καθένα έχει το δικό του ρόλο. Με άλλα λόγια η άμεση και έγκαιρη εισαγωγή στην έννοια της συνήχησης, βοηθάει τους μαθητές να κουρδίσουν τις φωνές τους και να συνυπάρξουν σε σχέση με άλλους, σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικότητας. Η κατανόηση της ύπαρξης δύο ή περισσότερων φωνών, σε ένα μουσικό έργο, αναπτύσσει όχι μόνο την ικανότητα της αυτοσυγκέντρωσης σε μία φωνή, αλλά και τη συνειδητοποίηση της αυτονομίας των υπολοίπων ως αυθύπαρκτα μέρη του όλου. Μέρη τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται. Η διδασκαλία, η μάθηση και η προσπάθεια εφαρμογής της έννοιας της συνήχησης στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, αποτελεί και ένα εξαιρετικό παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής

- μάθησης. Τα παιδιά γίνονται εξαιρετικοί αποδέκτες αυτής της προσέγγισης, και όχι απλώς εκπληρώνουν τις προσδοκίες μας, αλλά τις περισσότερες φορές τις ξεπερνούν, αρκεί να τους αντιμετωπίσουμε με ειλικρίνεια και να τους εμπιστευτούμε.
- Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι πετυχημένη γιατί έχει καταφέρει να κερδίσει το πραγματικό ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτό που κάνουν, δημιουργώντας ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης προς τον δάσκαλο. Τα παιδιά γνωρίζοντας κάθε φορά τους στόχους που θέτουμε, προσπαθούν με όλες τους τις δυνάμεις να τους πετύχουν, γίνονται υπεύθυνα, συνειδητοποιημένα και πολύ πιο ώριμα. Ξέροντας ποιο είναι το ζητούμενο, εργάζονται προσωπικά και συλλογικά, ελέγχουν κατά πόσο το πετυχαίνουν, κάνουν παρατηρήσεις, βοηθούν και στηρίζουν τους πιο αδύναμους και γνωρίζουν *πότε* τα έχουν καταφέρει.
  - Η προτεινόμενη μεθοδολογία για να πετύχει δεν απαιτεί μόνο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ξεκάθαρη στοχοθεσία και ειδική οργάνωση του υλικού. Χρειάζεται πολύ καλή γνώση των διαστημάτων, ως δομικά στοιχεία των μελωδιών. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής θα πρέπει να έχει μια πολύ καλή σχέση με το τραγούδι και τη φωνή του. Επειδή η συγκεκριμένη μεθοδολογία, δεν αποτελεί παράδοση για τα ελληνικά δεδομένα των μουσικών σπουδών, τουλάχιστον πριν το 1990, οι εκπαιδευτικοί που θα θελήσουν να την εφαρμόσουν, θα πρέπει πρώτα να αναλογιστούν πάνω σ' αυτή και να μη θεωρήσουν τίποτα δεδομένο. Θα πρέπει να προετοιμάσουν τον εαυτό τους και τη σκέψη τους, προς το συνειδητό τραγούδι, και να δουλέψουν με βάση την πολύ καλή φωνητική ερμηνεία των μουσικών διαστημάτων.
  - Από την πρώτη στιγμή θέτουμε στόχους, μέσα από την επιλογή του υλικού, που είναι σε θέση να τους πραγματώσει, ορίζοντας παράλληλα και ένα χρονοδιάγραμμα πραγματοποίησης αυτών. Κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης, η κάθε συναυλία αποτελούσε και αποτελεί, ένα σταθμό αναστοχασμού, ως προς το κατά πόσο τελικά έχουμε πετύχει τους στόχους μας, παίρνοντας πάντα αφορμή από την ίδια τη μουσική πράξη. Η διαδικασία του αναστοχασμού περιλαμβάνει τις προσωπικές μας αναζητήσεις και την αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων των αρχικών μας στόχων, αλλά και συζητήσεις με τους μαθητές μας πάνω σ' όλα αυτά. Πάντα μετά από κάθε συναυλία, ακολουθούσαν και ακολουθούν συζητήσεις, προβληματισμοί σχετικά με το *τι* πήγε καλά και *γιατί*, ή *τι* παρουσίασε πρόβλημα και *πώς* μπορούμε να το ξεπεράσουμε μέχρι την επόμενη συναυλία, όπου θα αναθεωρήσουμε τους αρχικούς μας στόχους και θα θέσουμε καινούργιους.
  - Το παράδειγμα της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης κρίνεται πρωτοπόρο και πετυχημένο, γιατί έχει λάβει εξαιρετικές κριτικές και σχόλια από το κοινό. Η συγκέντρωση, η πειθαρχία, η προσοχή, η ειλικρινής συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα, μέσα από τη στοχοθεσία και μια διαδικασία συνεχούς πνευματικής αναζήτησης, περνάει στο κοινό, το οποίο προδιατίθεται ανάλογα, για να παρακολουθήσει μια μουσική παράσταση. Έτσι μεταξύ κοινού και χορωδίας δημιουργούνται σχέσεις αμφίδρομες. Το κοινό με τη στάση του βοηθάει και ενισχύει τους χορωδούς στηρίζοντάς τους ηθικά, πνευματικά και ψυχικά, αλλά μέσα από αυτή τη στάση, και το ίδιο δέχεται με ευχαρίστηση τον παραγόμενο ήχο, απολαμβάνοντας όλοι μαζί τη μουσική τέχνη.
  - Είναι ανάγκη το καινοτόμο, ενταξιακό και αειφόρο νέο σχολείο, να κάνει ένα μεγάλο άνοιγμα στην κοινωνία, να αλλάξουμε και να αναθεωρήσουμε νοοτροπίες, να βελτιώσουμε τις παιδαγωγικές σχέσεις μας, να μάθουμε να πειραματιζόμαστε, να δοκιμάζουμε να ρισκάρουμε και να εμπιστευτούμε τους εαυτούς και τους μαθητές μας. Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, είναι μεγάλη ανάγκη να περάσουμε, από το τυχαίο ομαδικό παιδικό τραγούδι, στο συνειδητό χορωδιακό τραγούδι, ανοίγοντας τον δρόμο στην εξέλιξη της μουσικής παιδείας και βελτιώνοντας την ποιότητά της. Είναι ευθύνη και χρέος μας, όλοι οι μουσικοπαιδαγωγοί, να αναλογιστούμε ειλικρινά πάνω σ' αυτά τα θέματα, παίρνοντας ως παράδειγμα επιτυχημένες περιπτώσεις, σχεδιασμού και οργάνωσης εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, γιατί είμαστε υπεύθυνοι για το μέλλον μιας ποιοτικής μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.
  - Μια επιτυχημένη μουσική εκπαίδευση εστιάζει στο συνειδητό, παιδικό χορωδιακό τραγούδι ως ένα από τα βασικά της στοιχεία. Μπορεί να σχεδιαστεί στο πλαίσιο των νέων διδακτικών τάσεων της *βιοματικής* και *διαφοροποιημένης* μάθησης, της *διαθεματικής* και *διαπολιτισμικής* προσέγγισης και μιας *ομαδοσυνεργατικής* τάσης. Η *βιοματική* προσέγγιση θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με ένα θεωρητικό υπόβαθρο. Η *διαφοροποιούμενη* μάθηση θα βοηθήσει τους μαθητές μας να εμπεδώσουν τις μουσικές έννοιες και θα μας κάνει πιο ευέλικτους. Η *διαθεματική* και η *διαπολιτισμική* προσέγγισης θα συμβάλουν σε μια καλύτερη πιο συνειδητή μουσική ερμηνεία. Τέλος η *ομαδοσυνεργατικότητα* θα κάνει αντιληπτή την ύπαρξη των πολλών φωνών ως αυθόπαρκα μέρη ενός *όλου*.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τους μαθητές μου, τα παιδιά της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης, που μου έδωσαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω το προσωπικό μου όραμα, στον χώρο της μουσικής παιδείας.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Αδαμοπούλου, Μ. (2002). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(11), 176-184.
- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 1(3), 153-160.
- Applied Research Laboratory (1996). *Training and Instructional Design*. Penn State University.
- Blacking, J. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας* (Μτφ.Γ.Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Δαμιανού-Μαρίνη, Ε. (1999-2000). Διδασκαλία της Μουσικής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Με βάση τις αρχές του Zoltan Kodaly. *Ρυθμοί*, 30-31, 51-54.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. και Ανδρούτσος, Π. (2010). *Διδακτικό πακέτο Μουσική Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή- Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. και Ανδρούτσος Π. (2010α). *Διδακτικό πακέτο Μουσική Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δραγούμης, Μ.Φ. (1991). *Ογδόντα πέντε μελωδίες από τα κατάλοιπα του Νικόλαου Φαρδύ*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, Λαογραφικό Μουσείο, Αρχείο Μ. Μερλιέ.
- Δραγούμης, Μ.Φ. (1991α). Μια μουσική αποστολή στη Σαμοθράκη το 1961 Στο: *Πρακτικά του ΣΤ' Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου*, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου. 37-76.
- Elias, J. M. (2004). *The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention*. Vol.27.
- Elliot, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Forral, K. (1988). *Music in Preschool*. (Μτφ. J. Sinor). Budapest: Corvina Press.
- Hao Huang (1998). Το μάθημα της Μουσικής Ακρόασης. *Μουσική Εκπαίδευση*, 2(1), 12-21
- Καλομοίρης, Μ. και Οικονομίδης (1993). *Μελωδικές Ασκήσεις (Solfege)*. Αθήνα: Εκδ. Γαϊτάνου.
- Kerchhner, L. J. (1996). High School Creative Music Listening. *General Music Today*, Fall.
- Kodaly, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodaly* (Μτφ. L. Halapy και F. MacNicol). Budapest: Corvina Press.
- Lemoine, D.L. (1990). *Solfege des Solfeges*, 1. Α' Paris: Henry Lemoine.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Παρασκευά, Φ. και Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες στα Στελέχη της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, Πεδίο: Πολιτισμός – Τέχνες*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός Εκπαιδευτικού* (σ.σ.4-6, 10-15). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Reiser, R. A., & Dempsey, J.V. (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Boston: Pearson.
- Rüdiger, A. (1999). *Τι θα 'πρεπε να ξέρω για τη φωνή μου* (Μτφ. Α. Μπαγιάντα-Γκότση) (Επιμ. Α. Κοντογεωργίου). Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Σταυρίδης, Μ., Σκορδή, Μ. και Χατζηγεωργίου-Λυμπούρη, Α. (2013). *Διδακτικό πακέτο Μουσική Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Τηγανούρια, Γ. και Μώραλη, Φ. (2004). *Σολ-Μι Ντολα: διαβάζω γράφω ακούω τραγουδώ. Οι βάσεις της θεωρίας, του solfege και του dictee μέσα από 100 ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια.. Τόμος 1 & 2*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Τηγανούρια, Π. (2004). Μουσική Θεωρία και Πράξη μέσα από το ελληνικό Παραδοσιακό Τραγούδι. Στο Μ. Αργυρίου και Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την ΣΤ' Δημοτικού*, 15-17 Απριλίου 2005. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τηγανούρια, Π. (2010). *Μπάλος στη Σαμοθράκη: Παράδοση και Νεωτερικότητα, Μια μουσική-εθνογραφική προσέγγιση*. Αλεξανδρούπολη: Εθνολογικό Μουσείο Θράκης.
- Τηγανούρια, Γ. και Μώραλη, Φ. (2011). *Μέσα απ' το τραγούδι: μαθαίνο μουσική γραφή και ανάγνωση, μέθοδος solfege, θεωρίας και dictee*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Tomatis, A. (2000). *Το αυτί και η φωνή*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Walter, B. (2001). *Περί της ηθικής δύναμης της μουσικής*. Αθήνα: Ροές.

## 8. ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Σύλλογος Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης Ανακτήθηκε στις 14.08.2014 από: <http://www.armonias-genesis.gr/el/mni-samothrace-choir.html>
- Διαδυκτιακή εφημερίδα Ράδιο Εβρος. Ανακτήθηκε στις 14.08.2014 από: <http://www.radioevros.gr>
- Διαδυκτιακή εφημερίδα. Ανακτήθηκε στις 14.08.2014 από: [http://www.gatzoli.gr/2014/05/blog-post\\_1812.html#ixzz3AM7kDKKs](http://www.gatzoli.gr/2014/05/blog-post_1812.html#ixzz3AM7kDKKs)
- Άρθρο διαδυκτιακής εφημερίδας. Ανακτήθηκε στις 14.08.2014 από: <http://www.polispost.com/article/56724/moysiki-parastasi-tis-paidikis-chorodias-toy-sylogoy-filon-moysikis-samothrakis--armonias-genesis->

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΔΟΜΩΝ**



## ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

Ευαγγελούλα Παπαδάτου  
22ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου

Παναγιώτης Στέφος  
Εκπαίδευση Ενηλίκων

### Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνες έδειξαν ότι οι θετικές ή οι αρνητικές συνέπειες του επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Οι λόγοι ύπαρξής του είναι, ως επί το πλείστον, υπηρεσιακοί και προσωπικοί χωρίς να αποκλείεται βέβαια και ο συνδυασμός αυτών των δύο παραγόντων. Κύριος ρυθμιστής των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες αναδεικνύεται ο διευθυντής, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις και εμπειρία για να ασκεί αποτελεσματικά το έργο του. Τα ευρήματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης έφεραν στο προσκήνιο, πέραν των όσων αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, ένα επιπλέον στοιχείο: ότι οι τρόποι διευθέτησης των συγκρούσεων ποικίλουν κατά περίπτωση. Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν να υπάρξει ειδική μέριμνα από την Πολιτεία για την εξειδικευμένη επιμόρφωση των Στελεχών Εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης, σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής θα είναι τα διευθυντικά στελέχη να αποκτήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις εκείνες που θα τα καταστήσουν ικανά να αντιμετωπίσουν την πληθώρα και διαρκώς διογκούμενη αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους οι σχολικές μονάδες του σήμερα.

**Λέξεις κλειδιά:** Συγκρούσεις, Σχολική Μονάδα, Σχολική Ηγεσία, Αποτελεσματικό σχολείο, Ελληνική Σχολική πραγματικότητα.

### 1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Ένα ανοιχτό σύστημα όπως είναι το σχολείο συνίσταται από ένα άθροισμα στοιχείων (δομή, κουλτούρα, πόροι) καθένα από τα οποία μπορεί να επιτελεί αυτόνομα το δικό του έργο, αλληλοεξαρτάται όμως με όλα τα υπόλοιπα και είναι υποχρεωμένο να συνεργάζεται μαζί τους προκειμένου να επιτευχθούν

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

καθορισμένοι σκοποί.

Οι σκοποί αυτοί για να επιτευχθούν πρέπει το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας με όσα έχουν αναφερθεί από διάφορους ερευνητές (Edmonds, 1979· Purkey και Smith, 1983· Stall και Mortimore, 1997· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012<sup>β</sup>) είναι το ευνοϊκό κλίμα της σχολικής κοινότητας (Κούλα, 2011). Με τον όρο κλίμα εννοούμε την «αυτότητα» ή αλλιώς την «προσωπικότητα» του κάθε σχολείου (Σαΐτης, 2007).

Πραγματικά, η αгаστή συνεργασία διοικούντων και διοικουμένων, η καλή επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και, φυσικά, η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού είναι μια σειρά από παράγοντες που διευκολύνουν την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, το βαρύ και αποτρεπτικό κλίμα δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου και απογοήτευσης με αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα δουλειάς του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση την αντίστοιχη μείωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω προκύπτει η σύνδεση κλίματος εργασίας και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας. Η σύνδεση αυτή δεν είναι τυχαία, μιας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι αποφασιστικός, αφού άωτερος στόχος της είναι η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, που προωθεί την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Πασιαρδή και Πασιαρδής, 2000).

Στον χώρο της σχολικής μονάδας ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η καθοδήγηση, η παρακίνηση και ο έλεγχος των απόρων προκειμένου το σχολείο να πετύχει τους στόχους του δεν είναι εύκολες διοικητικές λειτουργίες. Αυτό συμβαίνει γιατί μία σειρά μεταβλητών, όπως η κινητικότητα του προσωπικού (Δάρρα κ.ά., 2010), η έλλειψη υλικών πόρων (Προκοπιάδου, 2009), οι οργανωτικές αδυναμίες (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012<sup>β</sup>) αλλά και οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2008) οδηγούν πολύ συχνά τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε συγκρούσεις.

Σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων από τη βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας διαπιστώνουμε τα εξής:

- Ο Μουχάγιερ (1985) υποστηρίζει οι συγκρούσεις των νέων αξιών με τις παραδοσιακές τις οποίες καλούνται να υπηρετήσουν, αποτελεί βασική αιτία προβλημάτων μεγάλης μερίδας



εκπαιδευτικών. Οι Φρειδερίκου και Φολέρου Τσερούλη (1991) χαρακτήρισαν τον Έλληνα διευθυντή «διαπραγματευτικό» ως προς τον ρόλο που καλείται να αναλάβει για την επίλυση των συγκρούσεων που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη (1996), ανίχνευσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αντιμετωπίσει συγκρουσιακές καταστάσεις στις σχολικές μονάδες. Ο Βαλσαμίδης (1996) επιβεβαιώνει ότι οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων έχουν σαν αποτέλεσμα την ματαίωση ή καθυστέρηση σημαντικών στόχων της σχολικής μονάδας.

- Η Ξηροτύρη-Κουφίδου (1997) θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης προκειμένου να διαχειρίζονται «εποικοδομητικά» το υπό εξέταση φαινόμενο. Ο Φασούλης (2006), αναφέρει ότι η συμβίωση του ετερόκλητου εκπαιδευτικού και γονεϊκού πληθυσμού που υπάρχει στα σχολεία αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρουσιακών καταστάσεων. Η Παντοπούλου (2010) συμπεραίνει ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενώ αρκετές από αυτές δεν εκδηλώνονται άμεσα και αναζωπυρώνονται με την πρώτη αφορμή. Ο Λυμπερής (2011) σε έρευνά που πραγματοποίησε το 2002 στο νομό Αχαΐας παρατηρεί ότι με τις «εξουσιαστικές πρακτικές» που χρησιμοποιούν οι διευθυντές δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών.
- Η Μαυραντζά (2011) θεωρώντας ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι των σχολικών οργανισμών προτείνει την «εφαρμογή ενός οργανωμένου και δομημένου συστήματος διαχείρισης συγκρούσεων». Η Κούλα (2012) επισημαίνει ότι παρά την αναγνώριση της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές εν τούτοις σε ελάχιστες περιπτώσεις μπορούμε να αναφερθούμε σε πραγματικά καλές σχέσεις μεταξύ τους. Η Παπαδάτου (2013) αναφέρει σε έρευνά της, την ελαχιστοποίηση των διενέξεων όταν γίνονται διερευνητικές συναντήσεις από τα διευθυντικά στελέχη καθώς και την άρση των παρεξηγήσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας όταν πραγματοποιούνται άτυπες συναντήσεις εκτός εργασιακού χώρου.

Από όσα αναφέραμε μέχρι τώρα είναι σαφές ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια πραγματικότητα στα σχολεία. Έχοντας υπ' όψιν ότι: α) η εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση η οικονομική ανάπτυξη κάθε οργανωμένου κράτους ξεκινάει από το σχολείο και β) ότι οι σκοποί του σχολείου δεν θα υλοποιηθούν αν δεν υπάρχει θετικό κλίμα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους καθίσταται αναγκαίος ο συστηματικός περιορισμός των συγκρούσεων στα σχολεία της χώρας μας.

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα εργασία στόχο έχει τη διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων - μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας - για τις δυσλειτουργίες που προκαλεί το φαινόμενο αυτό στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα δε, με τα ευρήματα της σχετικής διερεύνησης στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων θα γίνουν και οι ανάλογες προτάσεις.

## 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε είναι τα εξής:

- E1: Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- E2: Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική διαδικασία;
- E3: Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζονται συνήθως οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες;

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εργασία στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση από επιλεγμένες δημοσιευμένες πηγές των τελευταίων τριάντα ετών. Οι πηγές αυτές είναι σχετικές με το θέμα της εργασίας μας και συνοδεύονται από σχολιασμό και κριτική ανάλυση των περιεχομένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις θα υπάρξει παράθεση των βασικών συμπερασμάτων ορισμένων μελετών - ερευνών ελληνικής βιβλιογραφίας διαφόρων ερευνητών - επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με το υπό εξέταση θέμα.

## 5. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Το φαινόμενο των συγκρούσεων όπως έχουμε ήδη μνημονεύσει είναι ένα δυναμικό, υπαρκτό και παράλληλα νομοτελειακό γεγονός στις σχολικές μονάδες. Στη συναφή βιβλιογραφία οι ερευνητές αποδίδουν τον όρο «σύγκρουση» ως: «την αντιληπτική διάσταση ενδιαφερόντων ή την πεποίθηση ότι οι φιλοδοξίες των εμπλεκόμενων μερών δεν μπορούν να επιτευχθούν ταυτόχρονα» (Rubin, κ.ά., 1999:32), ή «την αντιπαράθεση- διαμάχη στόχων ή προσωπικοτήτων μεταξύ ατόμων, ατόμων και ομάδων ή ομάδων» (Γιαννουλέας, 1998:137) ή «ως έκφραση εσωτερικών ψυχικών τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων, που έρχονται σε αντίθεση, δεν συμβιβάζονται ή λειτουργούν ανταγωνιστικά» (Μπαμπινιώτης, 2002) ακόμα και ως «η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β: 297). Η διαδικασία της σύγκρουσης περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- ενδεχόμενη ασυμβατότητα, επίγνωση και προσωποποίηση, προθέσεις, συμπεριφορά και αποτελέσματα. Οι συνθήκες που ευνοούν την ενδεχόμενη ασυμβατότητα είναι η επικοινωνία. Η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών, ο τρόπος δηλαδή που επικοινωνούμε στο σχολικό περιβάλλον ακόμα και «η γλώσσα του σώματος» μπορεί να αποτελέσει αφορμή συγκρούσεων. Επίσης η δομή του σχολείου όπως το μέγεθος, η σαφήνεια των αρμοδιοτήτων, το στυλ της σχολικής ηγεσίας, το σύστημα ανταμοιβών και ο βαθμός εξάρτησης είναι ακόμα ένας παράγοντας εμφάνισης του εξεταζόμενου φαινομένου. Τέλος η προσωπικότητα όπως εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία με τα συναισθήματα, τα αξιακά πρότυπα και τον τρόπο συμπεριφοράς του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας αποτελεί ακόμα έναν ρυθμιστικό παράγοντα που ευνοεί την ενδεχόμενη ασυμβατότητα.
- Στο δεύτερο στάδιο εστιάζουμε σε δύο παράγοντες. Στον πρώτο και πολύ σημαντικό καθορίζουμε τα ζητήματα που προκαλούν σύγκρουση και στον δεύτερο το είδος των συναισθημάτων που θα πρωτανεύσουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων μας.
- Στο τρίτο στάδιο συναντάμε πέντε είδη προθέσεων: τον ανταγωνισμό, την συνεργατικότητα, την αποφευκτικότητα, την προσαρμοστικότητα και τέλος την συμβιβαστικότητα. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της πρόθεσης παίζει η ικανότητα και ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν τα εμπλεκόμενα μέρη ώστε να δουν την οπτική του άλλου μέρους.
- Το στάδιο της συμπεριφοράς εμπεριέχει τις δηλώσεις, τις ενέργειες και τον τρόπο αντίδρασης των συγκρουόμενων μερών.
- Τέλος, τα αποτελέσματα των συγκρούσεων μπορεί να είναι λειτουργικά όταν προάγεται η δημιουργικότητα και η καινοτομία, όταν εξάπτεται το ενδιαφέρον και η περιέργεια στα μέλη της σχολικής κοινότητας και όταν λειτουργεί σαν μέσο αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης των δύο μερών. Τι συμβαίνει όμως όταν τα αποτελέσματα είναι δυσλειτουργικά και έχουμε παρακώλυση της επικοινωνίας, δημιουργία διασπαστικών ομάδων και μειωμένη αποδοτικότητα; (Robbins και Judge, 2012)

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, αναφέρεται ότι η σύγκρουση είναι μια διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή αντίδραση μεταξύ ατόμων, ομάδων ή ομάδων και ατόμων και όταν η αντιμετώπισή της δεν είναι αποτελεσματική, οι συνέπειες για τον οργανισμό στον οποίο εκδηλώνεται μπορεί να είναι ζημιογόνες (Barklay, 1991· Jehn, 1995· 1997).

Ένα ανοιχτό σύστημα όπως είναι το σχολείο που αποτελείται από πολλά στοιχεία-υποσυστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και

αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οι αντιθέσεις που παρουσιάζονται είναι πολλές και διαφορετικές. Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να έχει τις γνώσεις να αναγνωρίζει τα είδη των συγκρούσεων που μπορεί να λάβουν χώρα στη σχολική μονάδα που ηγείται. Αυτές είναι:

- η λανθάνουσα σύγκρουση που υπάρχει αλλά δεν εκδηλώνεται π.χ. είτε λόγω άνισης κατανομής αρμοδιοτήτων, είτε λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής,
- η αντιληπτή σύγκρουση, που υφίσταται λόγω παρανοήσεων ή λόγω κακής επικοινωνίας, και,
- η φανερή σύγκρουση, η οποία εμφανίζεται με λεκτικές και κάποιες φορές με φυσικές μορφές βίας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012).

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς μπορεί να είναι:

- Διαπροσωπικές, διαφωνίες που εκδηλώνονται κυρίως σε προσωπικό επίπεδο π.χ. ανάμεσα στον διευθυντή και στον άτυπο ηγέτη του συλλόγου διδασκόντων. Οι διαπροσωπικές διαφωνίες οφείλονται σε δύο κατά κύριους λόγους: είτε στην έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης των συνομιλητών και στην προσπάθεια χειραγώγησης του ενός από τον άλλο είτε στο διαφορετικό αξιακό σύστημα που συνθέτει την προσωπικότητά τους.
- Ομαδικές, δηλαδή αυτές που προκύπτουν π.χ. μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, και,
- Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων ή αλλιώς αντιθέσεις υφισταμένων (Ζαβλανός, 2000) π.χ. ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων (Χυτήρης, 2001· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι λόγοι για τους οποίους μπορούν να δημιουργηθούν συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες είναι: η αλληλεξάρτηση, η έλλειψη πόρων, οι στόχοι, η αβεβαιότητα, οι διαδικασίες και οι ρόλοι, η ανισότητα, η επικοινωνία, η ηγεσία και η προσωπικότητα (Everard και Morris, 1999· Καντάς, 1995· West, 2004· Παντισίδου και Παπασταμάτης, 2010)

Σε γενικές γραμμές, οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού άρα και του σχολείου γιατί η απλή διαφωνία που παρουσιάζεται αρχικά, μετατρέπεται σύντομα σε αντίδραση ανάρμοστη και επιζήμια που οδηγεί σε πόλωση μεταξύ των συμμετεχόντων μερών (Ruekert και Walker, 1987· Dawes και Graham, 2005· Burns, 1978).

Παρόλα αυτά, η σημερινή διοικητική άποψη πιστεύει ότι με την σωστή διεύθυνση των συγκρούσεων αυξάνεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του οργανισμού αφού τα άτομα ενεργοποιούνται θετικά και δίνεται το ερέθισμα στους εμπλεκόμενους να αποκτήσουν αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, να διαφοροποιηθούν στον τρόπο σκέψης και να οικοδομήσουν καινούργιους δεσμούς και κοινές δράσεις

(Robbins, 1995· Axelrod, 1998· Dalin και Rolf, 1993· De Dreu, 2008).

Παρά τα όποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα των διενέξεων λογίζεται ως απαραίτητη συνθήκη οι διευθυντές των σχολείων να είναι σε θέση όταν παρουσιάζεται μία σύγκρουση να την χειρίζονται μεθοδικά, διαφορετικά και με μοναδικό τρόπο την κάθε φορά. Άλλωστε στη σχετική βιβλιογραφία (Hunt, 1981· Πιντέλογλου, 2000· Chen και Tjosvald, 2002· Ξάφη και Βουλαλέλη, 2009· Σαΐτη και Σαΐτης 2012β) υποδεικνύονται τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων όπως:

- η τεχνική της αποφυγής (ή της αγνόησης), η εξομάλυνση, η αναβολή, η απομόνωση και ο φυσικός διαχωρισμός προσώπων που συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση είναι οι κύριες πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτή την τεχνική. Η στάση ορισμένων διευθυντών ότι «η σιωπή είναι χρυσός» δεν είναι πάντα και η ενδεδειγμένη.
- η τεχνική του συμβιβασμού, είναι η μέθοδος όπου δεν υπάρχουν «νικητές ή ηττημένοι». Η επιτυχία της σχετίζεται πρώτιστα με την προσωπικότητα των αντιπαρτιθέμενων πλευρών
- η τεχνική της μεσολάβησης, όπου ένα τρίτο άτομο αναλαμβάνει να συμβιβάσει τις αντίπαλες ομάδες. Η επιτυχία της στηρίζεται αποκλειστικά στις ικανότητες του μεσολαβητή-διαπραγματευτή
- η χρήση εξουσίας, αν και είναι ο ταχύτερος τρόπος διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου εν τούτοις ο διευθυντής δεν πρέπει να τον χρησιμοποιεί γιατί δημιουργεί το ερέθισμα για νέα επιδείνωση των σχέσεων αφού θα υπάρχουν «νικητές και ηττημένοι» και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στον διευθυντή στο επόμενο πρόβλημα που θα εμφανιστεί να ξαναχρησιμοποιήσει τις ίδιες πρακτικές
- η τεχνική του «οργανώνω», όπου προβλήματα κυρίως οργανωσιακής μορφής επηρεάζουν τις σχέσεις των ατόμων που ανήκουν στο ίδιο κυρίως ιεραρχικό επίπεδο. Ο καλύτερος τρόπος χειρισμού σε αυτήν την περίπτωση είναι η σαφής κατανομή αρμοδιοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς και η δίκαιη αξιοποίηση της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής από όλους,
- η τεχνική της συνεργασίας, όπου τα δύο μέρη με ειλικρίνεια και καθαρότητα σκέψης λύνουν από κοινού το υφιστάμενο πρόβλημα.

Ποια τεχνική όμως, είναι η κατάλληλη για τη διευθέτηση των συγκρούσεων; Εξαρτάται κατά περίπτωση και ανάλογα με την προέλευση και τη φύση του συγκεκριμένου προβλήματος.

Ο διευθυντής για να φέρει εις πέρας το έργο του θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία και ικανότητες γιατί τα αίτια των αντιθέσεων είναι ανά πάσα στιγμή ορατά και επιπλέον από τη στιγμή που θα προκύψει κάποιο πρόβλημα κάποιος θα είναι έστω και λίγο δυσαρεστημένος. Ο χειρισμός των συγκρούσεων που ανακύπτουν σε ένα σχολείο αποτελεί κύριο μέλημα του, μιας και ο ίδιος έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και

αποδοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Εξαιτίας της θέσης που κατέχει ο διευθυντής καλείται να παίζει πολλούς ρόλους (Collins, 2003) και να συμβάλλει με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στη διασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα. (Everard και Morris, 1998· Hoy και Miskel, 2005). Για τον λόγο αυτό όταν ανακύπτουν συγκρουσιακά διαπροσωπικής φύσεως φαινόμενα στο σχολείο του θα πρέπει:

- να γνωρίζει τις τεχνικές αλλά και τις συνέπειες που θα προκύψουν στη συγκεκριμένη κατάσταση, και,
- να γνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των δύο μερών, να αναλύσει τις διαφορές και μέσα από τη διαδικασία της σύγκλισης να επιδιώξει την επίλυση του προβλήματος (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β).

Όμως, για να μπορέσει να διευθετήσει αποδοτικά τις συγκρούσεις με τα μέλη της ομάδας (π.χ. σύλλογο διδασκόντων) που ηγείται θα πρέπει να έχει υπ' όψιν του τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας όπως: το μέγεθος της, τα χαρακτηριστικά των μελών της, τη συνοχή της, τους κανόνες και τις διαδικασίες, την ηγεσία της, τους στόχους της και τέλος τους ρόλους των μελών της ομάδας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β).

Συνοψίζοντας, η καθημερινή πραγματικότητα μας δείχνει ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων έχει γίνει πιο πολύπλοκη σε σχέση με το παρελθόν με συνέπεια τα προβλήματα που παρουσιάζονται από τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του σχολείου διαρκώς να διογκώνονται. Συνεπώς σε όποιον τύπο σχολείου και αν αναφερόμαστε ένα είναι το δεδομένο μας, ότι οι συγκρούσεις είναι υπαρκτές και αναπόφευκτες και γι αυτό πρέπει να αντιμετωπίζονται άμεσα και αποτελεσματικά.

## 6. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Από την μέχρι τώρα ανάλυσή μας, προκύπτει ότι οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο μιας οργάνωσης άρα και στη σχολική μονάδα δημιουργούν περιστατικά δυσλειτουργίας. Τι συμβαίνει όμως ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Σε μία μεγάλη έκτασης έρευνα που πραγματοποιήσαν οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη (1996) (το 44% των ερωτηθέντων ήταν άντρες και το 56% γυναίκες) από τους οποίους το 7% είχε θέση διευθυντή, το 50% είχε προϋπηρεσία μέχρι 10 χρόνια, το 26% από 11-20 χρόνια και το 24% πάνω από 21 χρόνια η πλειοψηφία 51% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ήρθε σε σύγκρουση στο σχολικό του περιβάλλον. Με το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται η θεωρητική μας προσέγγιση ότι οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα το 64% των ερωτηθέντων έχει έρθει σε σύγκρουση με τον διευθυντή του και οι λόγοι ήταν σε ποσοστό 58% υπηρεσιακοί, 12% προσωπικοί και 30% συνδυασμός των δύο, το 52% όμως των ερωτηθέντων έχει έρθει σε σύγκρουση με κάποιο συνάδελφο του είτε για υπηρεσιακούς λόγους 51% είτε

για προσωπικούς λόγους 18% και το 31% αφορούσε συνδυασμό των δύο παραπάνω. Με τα αποτελέσματα αυτά διακρίνουμε και τις αιτίες των συγκρούσεων που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες και για τις οποίες έχουμε αναφερθεί προγενέστερα.

Εδώ προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή που καλείται να είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου του μπορεί να γίνει πόλος αντιπαράθεσης στην προσπάθεια του να πάρει αποφάσεις που πιθανόν να είναι δυσάρεστες για το εκπαιδευτικό του προσωπικό. Ταυτόχρονα η έλλειψη σαφούς νομοθετικού πλαισίου που να ρυθμίζει τα ειδικότερα θέματα λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας όπως είναι η κατανομή των τάξεων, η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος ή ο αριθμός των εφημερευόντων δεν παύει να είναι ένας ακόμα πρόσθετος λόγος αντιπαράθεσης. Επιπλέον τα υψηλά ποσοστά συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οφείλονται και στην αναριμότητα που δείχνουν να διαχειριστούν τις ανθρώπινες σχέσεις τους.

Οι σημαντικότεροι λόγοι των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας σύμφωνα με την έρευνα αυτή ήταν η κατανομή τάξεων (58%), η ρύθμιση θεμάτων εξωδιδασκτικού έργου (26%), η κατάρτιση ωρολογίου προγράμματος (9%), η κατανομή μαθητών λόγω απουσίας δασκάλου (7%). Αν αναλογιστούμε ότι σε κάθε σχολείο υπάρχουν τάξεις με μικρό ή μεγάλο αριθμό μαθητών ή τάξεις που έχουν μαθητές που χρειάζονται μια προσεκτικότερη μεταχείριση τόσο στο γνωστικό, γλωσσολογικό (π.χ. αλλοδαποί) όσο και στο συναισθηματικό τομέα (συναισθηματικές ή ελλειμματικές διαταραχές) τότε αυτές οι τάξεις είναι συνήθως τάξεις αποφυγής.

Η επισήμανση αυτή έχει μεγάλη σημασία για την εποχή εκείνη υπήρχε μεταναστευτική έκρηξη από διάφορες βαλκανικές χώρες. Βέβαια οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1404/83 και αργότερα το 1894/1990 ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο όμως το 1996 που έγινε η συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν οργανωμένη πλήρως. (“Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα”, 2014).

Εκτός όμως από τους λόγους αυτούς η συμπεριφορά του διευθυντή σε ποσοστό 49% αποτελεί ένα πρόσθετο λόγο αντιπαράθεσης στα σχολεία ενώ η συμπεριφορά των δασκάλων ανέρχεται στο 40%. Με βάση αυτό το στοιχείο μπορούμε να πούμε ότι η έλλειψη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας που στόχο έχει την ανάπτυξη της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι ένας ακόμα παράγοντας που αν τα εμπλεκόμενα μέρη είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων τα ποσοστά θα ήταν σαφώς διαφορετικά.

Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων το 63% προτείνει την ψηφοφορία, το 58% τον συμβιβασμό, το 51% την αντιπαράθεση ενώ δεν παύει να υπάρχει και το 9% που θεωρεί τη χρήση της εξουσίας εξίσου αποτελεσματική.

Με βάση όσα αναφέραμε στην παρούσα έρευνα η οποία μπορεί να έγινε πριν από μία εικοσαετία περίπου, βλέπουμε να επαληθεύονται τα τρία ερευνητικά μας

ερωτήματα που είχαμε θέση στην αρχή. Στην έρευνα αυτή δεν έχουμε στοιχεία ως προς την διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών και ως προς το επίπεδο των επαγγελματικών προσόντων του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού. Αν αναλογιστούμε ότι σύμφωνα με τον νόμο 2083/92 τα πρώτα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ιδρύθηκαν το χρονικό διάστημα από το 1993-1996 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διευθυντές αλλά και οι δάσκαλοι εκείνης της εποχής δεν είχαν κάποιες ανώτερες και εξειδικευμένες γνώσεις πέραν των όσων είχαν αποκτήσει με τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, οι οποίες κρίνοντας με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας που είχε το 24% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών περιελάμβανε εκπαιδευτικούς που είχαν τελειώσει κυρίως διετίες ακαδημίες και είχαν πιθανό κάποιο διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή κάποιο δεύτερο πτυχίο. (Έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, 2014).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Μαυρικάκης (2008) και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης αναφέρει ότι από τους συμμετέχοντες διευθυντές το 73,8% είναι άντρες και μόνο το 26,3% είναι γυναίκες επίσης μόλις το 1,3 έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, το 15% έχει δεύτερο πτυχίο, το 17,5 εξομοίωση και το 38,8% έχει κάνει επιμόρφωση ενώ το 21,3% των διευθυντών έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θεματική στην οργάνωση και διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί στα επαγγελματικά τους προσόντα διαθέτουν δεύτερο πτυχίο 14,3%, 6,3% μεταπτυχιακό, 0,6% διδακτορικό, εξομοίωση 18,9%, επιμόρφωση 27,4, και μόνο το 7,4% έχει σεμινάριο στη θεματική της οργάνωσης και της διοίκησης. Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει το έλλειμμα γνώσεων σε εξειδικευμένα αλλά απολύτως απαραίτητα θέματα όπως είναι η οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με την επιμόρφωση σε θέματα χειρισμού του αναγκάσει παράγοντα οι διευθυντές τη θεωρούν αναγκαία 92,3% ενώ το 89,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση των διευθυντών σε αυτήν τη θεματική. Ως προς την εμφάνιση του φαινομένου των συγκρούσεων το 89% των διευθυντών δήλωσε ότι έχουν παρατηρηθεί τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών με συχνότητα από σπάνια έως πολύ συχνά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δασκάλους κυμάνθηκε στο 92%. Από τα δύο αυτά δεδομένα προκύπτει ακόμα και μετά από μια δεκαετία περίπου που μεσολάβησε από την προηγούμενη έρευνα το φαινόμενο των συγκρούσεων εξακολουθεί να είναι υπαρκτό στις σχολικές μονάδες. Όσον αφορά τους λόγους οι οποίοι προκαλούνται το 26,3% των διευθυντών υποστήριξε ότι είναι υπηρεσιακοί το 15,8% προσωπικοί, ενώ συνδυασμός αυτών των δύο ανέρχεται στο 57,9%. Τα αντίστοιχα ποσοστά των λόγων που υπάρχουν συγκρούσεις στα σχολεία για τους δασκάλους ήταν 19,2% υπηρεσιακοί, 2,6% προσωπικοί και 78,2 % συνδυασμός των παραπάνω. Ιεραρχώντας τους υπηρεσιακούς λόγους από τον λιγότερο σημαντικό στον περισσότερο σημαντικό επεσήμαναν την έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, το ολοήμερο σχολείο, την κατανομή

των εφημεριών, την συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος, την κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου την κατανομή μαθητών λόγω απουσίας δασκάλου και τέλος ο πιο σημαντικός λόγος η κατανομή τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, με μια μικρή διαφοροποίηση δεν δίνουν κάτι διαφορετικό ως προς την σημαντικότητα των υπηρεσιακών λόγων που γίνονται αφορμή για συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες. Παρατηρούμε συνεπώς, ότι στο φαινόμενο των συγκρούσεων εξακολουθούν να υπάρχουν οι ίδιοι λόγοι που υπήρχαν και στην προηγούμενη έρευνα και αντί να μειωθούν στο πέρασμα των χρόνων εν τούτοις προστέθηκαν κάποιοι ακόμα.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης οι μεν διευθυντές σε ποσοστό 1,59% χρησιμοποιούν την διαμεσολάβηση τους για την εκτόνωση της σύγκρουσης και ακολουθεί 2,12% η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ενώ για τους εκπαιδευτικούς είναι πρώτα οι αποφάσεις του συλλόγου 1,98% και ακολουθεί η διαμεσολάβηση του διευθυντή 2,03%. Από το εύρημα αυτό διαπιστώνουμε ότι η δημοκρατική συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες.

Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών επηρεάζουν «πολύ» 31,3% και «πάρα πολύ» 51,3% ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς είναι 34,9% και 50,3%. Όμως τα ευρήματα για τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων δεν ήταν άξια αναφοράς με αποτέλεσμα να μην επαληθευτεί ο ισχυρισμός που αναφέραμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο και να μην δυνατή και η επιβεβαίωση των απόψεων των επιστημόνων που ισχυρίζονται για την θετικότητα των συγκρούσεων.

Τέλος, στην ερώτηση «αν η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις» το 73,8% των διευθυντών απάντησε πάρα πολύ, το 18,8% πολύ και το 2,5% μέτρια. Οι εκπαιδευτικοί στην αντίστοιχη ερώτηση έδωσαν τα αντίστοιχα ποσοστά 69,8%, 26,7% και 3,5%. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι τελικά η καλή επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί και το εφελκυστήριο για τον περιορισμό των συγκρούσεων.

Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησε η Τόζιου (2012) στους νομούς Θεσσαλονίκης και Ημαθίας αναφέρει ότι μόνο το 3,5% των εκπαιδευτικών και το 41,4% των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Με το εύρημα αυτό διαπιστώνουμε είτε την έλλειψη προγραμμάτων είτε έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Το 46,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι «μερικές φορές» εκδηλώνονται συγκρούσεις, το 39,2% «σπάνια έως ποτέ» και το 14,7% «συχνά έως πολύ συχνά». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους διευθυντές ήταν 51,4%, 34,3% και 14,3%. Όπως στις προαναφερθείσες έρευνες έτσι και στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ότι οι συγκρούσεις είναι ένα πραγματικό γεγονός.

Ως προς τους λόγους ύπαρξης του φαινομένου το 75% των εκπαιδευτικών και το 77,6% των διευθυντών

πιστεύουν ότι οφείλεται στον συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Αναφορικά με τους υπηρεσιακούς λόγους οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την κατανομή των τάξεων 42%, τα ασαφή όρια εξουσίας 30%, τη συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος 23%, την κατανομή των μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού 14%, την έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου 10% και 3% στην κατανομή εξωδιδασκτικού έργου και εφημεριών, ενώ οι διευθυντές θεωρούν την κατανομή τάξεων 45%, τη συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος 25%, τα ασαφή όρια εξουσίας και ευθύνης 22,2%, την κατανομή των μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού 18,8%, την κατανομή των εφημεριών 13,8%, την κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου 7,7% και το ολόημερο σχολείο 6,5%. Τους ίδιους ακριβώς λόγους έχουμε συναντήσει και στις προηγούμενες έρευνες που αναφέραμε και μάλιστα επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά το γεγονός ότι η μη ύπαρξη σαφούς κανονισμού λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά και η ελλιπής οργανωσιακή υποστήριξη, δηλαδή υλικοτεχνική – χρηματοοικονομική υποστήριξη, για όλα αυτά τα θέματα που προκύπτουν κάθε χρόνο έχει σαν συνέπεια το σχολικό έτος να ξεκινάει με διαφωνίες και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τους προσωπικούς λόγους που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στις συγκρούσεις η έρευνα έδειξε κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας 31,3%, διαφορές προσωπικότητας 28,4%, έλλειψη ικανοτήτων από την σχολική ηγεσία 20,4%, διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών 20,4%. Οι διευθυντές με τη σειρά τους υποστήριξαν διαφορετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών 47,5%, διαφορετικές απόψεις σε οργανωσιακά θέματα 16,7%, κακή επικοινωνία μεταξύ τους 14%. Όσον αφορά τους λόγους αυτούς μπορούμε να πούμε ότι σε ένα σχολείο είναι φυσικό να υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί με ξεχωριστά προσωπικότητες και διαφορετικά αξιακά συστήματα. Το γεγονός όμως της διαχείρισης της καλής επικοινωνίας και του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου είναι κανόνας απαράβατος. Η προσωπική καλλιέργεια των εκπαιδευτικών πνευματική και συναισθηματική είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν με ευσυνειδησία στο έργο τους. Αυτό όμως γίνεται κάποιες φορές από προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και καθόλου θεσμοθετημένα και επικαιροποιημένα από την πολιτεία. Από την άλλη πλευρά η έλλειψη ικανής ηγεσίας είναι πραγματικά κάτι που προβληματίζει όταν κάποιος αναλαμβάνει να ηγηθεί μιας σχολικής μονάδας και δεν διαθέτει την ελάχιστη αυτογνωσία για τις γνώσεις, τις ικανότητες αλλά και τις δεξιότητές που πρέπει να διαθέτει.

Όσον αφορά τον τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αντιμετωπίζονται με πρωτοβουλία κάποιου μέλους του διδακτικού προσωπικού 43,5%, 36,5% με τη διαμεσολάβηση του διευθυντή, λήψη αποφάσεων από το σύλλογο διδασκόντων 33% και χρήση εξουσίας 10,8%. Οι διευθυντές με τη σειρά τους ανέφεραν ότι οι

συγκρούσεις επιλύονται με τη δική τους διαμεσολάβηση 48,9%, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων 36,6%, με χρήση εξουσίας 16,7% και με πρωτοβουλία συναδέλφου το 6,5%.

Οι συνέπειες των συγκρούσεων επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (84,3%), ενώ από μία σειρά πιθανών θετικών επιπτώσεων οι ερωτηθέντες ανέφεραν απελευθέρωση συναισθημάτων (19% εκπαιδευτικοί, 18,8% διευθυντές) αυθεντική επικοινωνία (18% εκπαιδευτικοί, 17,2 διευθυντές), ενδυνάμωση σχέσεων (15,4% εκπαιδευτικοί και 13,8 διευθυντές), προαγωγή καινοτόμων ιδεών (10,7% εκπαιδευτικοί και 13,8% διευθυντές). Έτσι, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα μπορούσαμε να εντοπίσουμε και τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων που είχαμε αναφέρει στο θεωρητικό μας πλαίσιο.

Ενώ στις προηγούμενες έρευνες δεν είχαμε κάποια στοιχεία που να μας δείχνουν το ρόλο που παίζει το φύλο στο φαινόμενο των συγκρούσεων στη συγκεκριμένη έρευνα βλέπουμε αφ' ενός ότι οι γυναίκες που έχουν διευθυντική θέση αυξάνονται σε ποσοστά (47%), επιπλέον έρχονται σε επαφή με το φαινόμενο των συγκρούσεων πιο συχνά ενώ ο τρόπος χειρισμού του δεν φαίνεται να διαφέρει σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (Goleman κ.ά.,2002).

Τέλος, το 97% των εκπαιδευτικών και το 94,2% των διευθυντών θεωρούν σημαντικό τον ρόλο της επικοινωνίας για τον περιορισμό των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό και το είδαμε και στην προηγούμενη έρευνα που αναφέραμε γιατί άμα υπάρχει καλή επικοινωνία σε οποιοδήποτε εργασιακό χώρο τα συγκρουσιακά φαινόμενα περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Παραθέτοντας τις τρεις αυτές έρευνες που είχαμε στην διάθεση μας οι οποίες επαληθεύουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα που είχαμε θέσει στην αρχή της εργασίας μας.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όσα έχουν προαναφερθεί προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στις περισσότερες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους (π.χ κατανομή εξωδιδασκτικού έργου) ή προσωπικούς (π.χ. κακή επικοινωνία, ατομικές διαφορές) ή σε συνδυασμό των δύο.
- Ότι υπάρχει έλλειμμα διοικητικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων αλλά και γνώσεων αφού η πλειονότητα διευθυντών και εκπαιδευτικών δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και της ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος όπως είναι τα σχολεία. Ο παράγοντας αυτός περιορίζει τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων.
- Ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν ως επί το πλείστον αρνητικά την αποτελεσματική

λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις λειτουργούν θετικά.

- Η ελλιπής χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών των σχολείων αποτελεί συγκρουσιακό παράγοντα (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή)
- Η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας των σχολικών μονάδων αποτελεί μια διαχρονική αιτία συγκρούσεων.
- Οι τρόποι διευθέτησης των συγκρούσεων εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος και ποικίλουν ανάλογα με τις συνέπειες που πιθανόν να φέρουν.

## 8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μπροστά σ' αυτόν τον προβληματισμό εκτιμούμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρέπει να τεθεί σε νέες βάσεις με κυριότερες την συστηματική επιμόρφωση διοικούντων και διοικουμένων με έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στο σχολείο με αύξηση της χρηματοδότησης των λειτουργικών εξόδων των σχολικών μονάδων καθώς και την έκδοση ενός σύγχρονου κανονισμού λειτουργίας των σύγχρονων σχολείων.

## 9. ΠΗΓΕΣ

### 9.1 Ελληνική

- Βαλσαμίδης, Π. (1996). Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο. *Το σχολείο και το Σπίτι*, 385, 32-41.
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ. και Σαΐτης, Χ. (2010). Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 134, 44-68.
- Ζαβλανός, Μ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Έλλην.
- Καντάς, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Λυμπερης, Λ. (2011). Ο Διευθυντής του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων, η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυρικάκης, Ε. (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μουχάγιερ, Χ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού: μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*, 2η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Εάφης, Γ. και Βουλαλέλης, Ι. (2009). *Η Διοικητική των Συγκρούσεων (Conflict Management)*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι.Θ.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ανίκουλα.
- Παντισίδου και Παπασταμάτης, Α. (2010). Ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης στην παραγωγή κοινωνικού και ανθρώπινου κεφαλαίου: μεταξύ «ανάγκης» και «αναγκαιότητας». *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 89-95.
- Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παντοπούλου, Δ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πιντέλογλου, Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Εκδ. Έλλην.
- Προκοσιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. και Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Τόζιου, Σ. (2012). *Η συμβολή του διευθυντή/ριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, 13-14 Μαΐου, 2006. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Φρειδερίκου και Φολερού-Γσερούλη (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χυτήρης, Λ. (2001). Αξιολόγηση απόδοσης και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Διοικητική ενημέρωση*, 21, 43-52.
- Axelrod (1998). *Η εξέλιξη της συνεργασίας*, (Μτφ.Σ.Στασινός). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Everard, K. και Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Μτφ.Δ.Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D., Boyatzis και McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης - Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robbins, S. και Judge, T. (2012). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (Μετφ.Α.Πλατάκη). Αθήνα: Εκδ.Κριτική.
- Rubin, J., Pruitt, D. και Kimx, S.H. (1999) (Μτφ. Α.Φιλίππας). *Η διεθνή της κοινωνικής σύγκρουσης (Κλιμάκωση - Αδιέξοδο - Επίλυση)*. Αθήνα.

## 9.2 Ξενόγλωσση

- Barklay, D.W. (1991). Interdepartmental conflict in organizational buying: The impact of the organizational context. *Journal of Marketing Research*, 28, 145-159.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chen, D., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in china: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-72.
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(2), 17-19.
- Dawes, P.L & Graham, R.M (2005). Antecedents of Conflict in Marketing's Cross-Functional Relationship with Sales. *European journal of Marketing*, 39, 1327-1344
- Dalin, P., & Rolf, H.G. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassel.
- De Dreu., & Carsten K.W. (2008). *Conflict at work: Basic principles and applied issues*, 13, 482-483.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Education Leadership*, 37(1), 15-24.
- Hunt, J. (1981). *Managing People at work*. London: Pan Books.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1987; 1996; 2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions of organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effectives Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Ruekert, W.R., & Walker, C.O. (1987). Marketing's Interaction with Other Functional Units: A Conceptual Framework and Empirical Evidence. *Journal of Marketing*, 51, 1-19.
- Robbins, S.P. (1995). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Stall, L., & Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement. In: J.White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement* (p.p.9-24). London.
- West, A. (2004). *Effective Teamwork: practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell.

### 9.3 Ιστοσελίδες

- Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. (2014). Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2014, από <http://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm>
- Ερευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. (2014). Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2014, από [http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/metartyxiaka\\_ch22.pdf](http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/metartyxiaka_ch22.pdf)

### 9.4 Εκπαιδευτική Νομοθεσία

- Νόμος 1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83, «Τάξεις Υποδοχής».
- Νόμος 1894/90, άρθρο 2, ΦΕΚ 110 τ.Α, παρ.3, 27-8-1990, «Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα».



# ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ-ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

**Κωνσταντίνος Κόμπος**

1<sup>ο</sup> Δωδεκαθέσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## Περίληψη

Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) στην Ελλάδα δημιουργούνται με τους Νόμους 3966/2011 και 4072/2012. Λειτουργούν τρία χρόνια και σκοπός τους είναι η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας, η υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε κάθε σχολείο λειτουργεί το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠΕΣ) που έχει την ευθύνη του επιστημονικού και παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου. Εποπτεύουσα αρχή των ΠΠΣ είναι η επταμελής Διοικούσα Επιστημονική Επιτροπή των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΕΠΠΣ) που ελέγχει τη λειτουργία τους και προωθεί και συντονίζει το έργο τους. Οι εκπ/κοί αιτούνται για 5ετή θητεία στα ΠΠΣ και με προϋποθέσεις που ορίζει η ΔΕΕΠΠΣ, λειτουργούν εκπαιδευτικούς ομίλους. Η φοίτηση μαθητών με άριστες επιδόσεις και με υψηλό οικονομικό status, λόγω μεταφοράς, καθιστά μη εφαρμόσιμες τις διδακτικές προσεγγίσεις που υλοποιούνται στα ΠΠΣ και στα υπόλοιπα σχολεία. Η ύπαρξη θετικών συμπερασμάτων από την τρίχρονη λειτουργία των ΠΠΣ στην Ελλάδα, δίνει τη δυνατότητα για προώθηση καινοτομιών. Τα αρνητικά όμως συμπεράσματα στο ίδιο χρονικό διάστημα αποτελούν ευκαιρία για προβληματισμό, επανασχεδίαση και λειτουργία των ΠΠΣ.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, Καινοτομίες, Ομίλοι.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ν.3966/2011 προσπαθεί να επέμβει και καινοτομικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιουργώντας με υπουργική απόφαση τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.), τα οποία είναι αποκλειστικά δημόσια σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της λειτουργίας αυτών των σχολείων αυτών είναι:

- 1) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών,
- 2) η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,
- 3) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα,
- 4) πειραματική εφαρμογή ιδίως:
  - i) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας,
  - ii) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής,
  - iii) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών,
  - iv) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων,
  - v) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και
- 5) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 1, 2 και 3 που ακολουθούν, τα Π.Π.Σ της χώρας, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση με αρ.πρωτ.122084/Δ4/25-10-2011 είναι:

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
1	9100203	2ο 6/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ
2	9200406	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Ζ.Π.Α. (ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ)
3	9060439	8/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
		(ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ Π.Τ.Δ.Ε.)
	9060479	2/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ Π.Τ.Δ.Ε.-ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ)
	9060552	2/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ – ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)
4	9110248	1ο ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ
	9050020	2ο 6/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ)
5	9050021	1/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ)
	9050923	3/Θ Δ.Σ. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ)
6	9100040	1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ
7	9200405	1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Ζ.Π.Α. (ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ)
8	9050019	1ο 6/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ)
9	9190130	3ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΕΥΟΣΜΟΥ
10	9470186	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΦΛΩΡΙΝΑΣ
11	9190016	1ο 12/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ Α.Π.Θ.)
12	9521475	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΣΕΡΡΩΝ «ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ»
	9520037	1ο 6/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΕΙΡΑΙΑ - ΡΑΛΛΕΙΟ
13	9520272	1/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΕΙΡΑΙΑ – ΡΑΛΛΕΙΟ (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ)
	9520271	3/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΕΙΡΑΙΑ-ΡΑΛΛΕΙΟ
14	9100214	ΕΙΔΙΚΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΟΛΕΩΣ ΡΟΔΟΥ
15	9190494	2ο 2/Θ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ Α.Π.Θ. (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ)
	9190498	3ο 1/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ Α.Π.Θ.

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
		(ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ)

Πίνακας 1. Νηπιαγωγεία – Δημοτικά

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
1	0501130	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ
2	1915018	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
3	0501004	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ
4	0501003	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΑΒΡΥΤΩΝ
5	0501002	ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
6	1701001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
7	1901004	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
8	0501040	1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
9	1901050	1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
10	4101042	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
11	0501904	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΩΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ
12	0501005	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΩΝ ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ
13	0601002	ΜΙΚΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ) ΠΔ 631/1978
14	2001030	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΩΣΙΜΑΙΑΣ ΣΧΟΛΗΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
15	0601001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Πίνακας 2. Γυμνάσια

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
1	1751001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
2	1965018	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
3	0551010	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΑΣ
4	1951005	2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5	0551004	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ

A/A	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
6	1951001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ- Π.Σ.Π.Θ. (ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ- ΛΥΚΕΙΟ) ΝΟΜΟΣ 4376/1929
	9190664	1/Θ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ Π.Σ.Π.Θ.)
7	0551003	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΝΑΒΡΥΤΩΝ
8	0551001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ- Π.Σ.Π.Α. (ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ-ΓΥΜΝΑΣΙΟ- ΛΥΚΕΙΟ) ΝΟΜΟΣ 4376/1929
9	1951004	1ο ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «Μ. ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ»
10	0551904	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΙΩΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ
11	0551002	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ
12	0551015	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΓΙΩΝ ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ
13	0551905	ZANNEIO ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ
14	0651001	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΠΑΤΡΩΝ
15	3351010	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ

Πίνακας 3. Λύκεια

Όπως διαπιστώνει κάποιος διαβάζοντας τον πίνακα των Π.Π.Σ διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει κανένα σχολείο επαγγελματικής εκπ/σης. Μήπως σημαίνει κάτι αυτό;

Σε αντίθεση με το Ν.1566/85 που για όλα τα δημόσια σχολεία προβλέπει ότι σκοπός λειτουργίας τους είναι: «Η συμβολή στην ολόπλευρή αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

### 3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ-ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τα Π.Π.Σ δημιουργούν ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε αυτά και στα υπόλοιπα σχολεία. αφού διαφοροποιούνται προσφέροντας υψηλής ποιότητας εκπ/ση σε αντίθεση με τα υπόλοιπα σχολεία και προάγοντας την εκπαιδευτική έρευνα. Ακόμη προωθούν καινοτομίες, προάγουν την αριστεία με τη δημιουργία ομίλων και προωθούν την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα. Τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία δεν προωθούν την εκπαιδευτική έρευνα με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα και δε φροντίζουν για την εκπαίδευση των

μαθητών με μαθησιακά ταλέντα; Μόνο στα Π.Π.Σ εφαρμόζονται καινοτόμες διδακτικές πρακτικές;

Διαφοροποίηση παρατηρείται και με τα Πειραματικά σχολεία που είχαν ιδρυθεί με την υ.α. (ΦΕΚ 96 τ.Β./14-2-1995), όπου το κάθε σχολείο είχε το εποπτικό του συμβούλιο και την ανεξαρτησία του. Ο Ν.3966/2011 δημιουργεί τη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που εποπτεύει το κάθε πρότυπο πειραματικό σχολείο. Στο κάθε σχολείο δημιουργείται το πενταμελές Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) στο οποίο συμμετέχει ο διευθυντής του σχολείου και μετά από αίτησή τους, ένας σχολικός σύμβουλος, ένα μέλος Δ.Ε.Π. (Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό σε Α.Ε.Ι.) και δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου. Το ΕΠ.Ε.Σ. έχει την παιδαγωγική και την επιστημονική ευθύνη του σχολείου. Προγραμματίζει τις ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες του, καθώς και τις δράσεις που αφορούν την προσφορά του στην τοπική κοινωνία.

Οι δραστηριότητες του κάθε σχολείου αποτυπώνονται εθελοντικά στην ιστοσελίδα του αλλά και υποχρεωτικά από το διευθυντή του σχολείου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα <http://apps.athena.net.gr/depps/pps/> της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και με αυτόν τον τρόπο γίνονται γνωστές στη Διοικούσα Επιτροπή. Ο κάθε διευθυντής έχει το δικό του κωδικό και ενημερώνει την ηλεκτρονική πλατφόρμα, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στα σχολεία και το ένα σχολείο δε γνωρίζει τις δραστηριότητες του άλλου. Η αποτύπωση των δραστηριοτήτων λειτουργεί αποκλειστικά για την ενημέρωση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και όχι για τη σύνδεση των σχολείων σε κοινές δράσεις και ενέργειες. Η έλλειψη διασύνδεσης ανάμεσα στα σχολεία δε βοηθά στη συνεργασία των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται. Για παράδειγμα η διδασκαλία με δύο εκπαιδευτικούς ανά τάξη ή η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με περισσότερες ώρες που εφαρμόζονται σε κάποια Π.Π.Σ. δε γνωστοποιούνται και στα υπόλοιπα, όπως και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής.

Σε όλα όμως τα Π.Π.Σ. λειτουργούν εκπαιδευτικοί όμιλοι, σύμφωνα με το α. 40 του Ν.3966/2011. Οι όμιλοι παρέχονται δωρεάν στα παιδιά του σχολείου αλλά και των όμορων σχολείων και είναι μια προσφορά στην τοπική κοινωνία αλλά και μια καινοτομία που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί όμιλοι εφαρμόζονται εδώ και δεκαετίες στην ιδιωτική εκπαίδευση και οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους εντάσσονται σε αθλητικούς ομίλους, όπως τένις, μπάσκετ κ.α. ή σε γνωστικούς ομίλους όπως αγγλικών, γερμανικών μαθηματικών, λογοτεχνίας κ.ά. ή εικαστικών όπως θεάτρου, μουσικής, ποίησης κινηματογράφου, φωτογραφίας κ.α. ή νέων τεχνολογιών όπως ΤΠΕ ή γενικού ενδιαφέροντος όπως δημοσιογραφίας, αστρονομίας, φιλοτελισμού, σκακιού κ.ά.

Οι όμιλοι με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς τους έχουν εβδομαδιαίο ωράριο και πρόγραμμα σπουδών και εκμάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Εγκρίνονται από το ΕΠ.Ε.Σ. του κάθε σχολείου και στη συνέχεια τη

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών είναι εντός του διδακτικού και εργασιακού τους ωραρίου και σε δύο μόνο ομίλους μπορούν να εγγραφούν παιδιά ακόμα και διαφορετικής ηλικίας που φοιτούν στο σχολείο αλλά και σε όμορα σχολεία σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν θεσπίσει οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί. Σε κάθε όμιλο υπάρχει διαφορετικός αριθμός παιδιών. Ο αριθμός των απουσιών είναι περιορισμένος και πέραν του αριθμού αυτού υπάρχει διαγραφή του παιδιού. Με τη λήξη του διδακτικού έτους γίνεται παρουσίαση των εργασιών των ομίλων και απονέμεται αναμνηστικός τίτλος συμμετοχής των παιδιών σε αυτούς. Ο κάθε όμιλος ολοκληρώνει τον κύκλο του σε διαφορετική ημερομηνία ανάλογα με τον αρχικό σχεδιασμό και προγραμματισμό του.

Μετά την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού των ομίλων (clubs) στα Π.Π.Σ. για δυο χρόνια παρατηρούνται ότι πολλά παιδιά παραμένουν στο σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων στις 14.00 μ.μ και συμμετέχουν στους ομίλους με ευχαρίστηση, αφού ασχολούνται με τα ενδιαφέροντά τους, όπως η αστρονομία, το θέατρο κ.ά. Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο μειώνεται, αφού πολλά παιδιά συμμετέχουν 4 από τις 5 ημέρες της εβδομάδας στους ομίλους που η λήξη τους είναι στις 14.50 μ.μ ή 15.30 μ.μ στους περισσότερους, και συμπίπτει με τις ώρες λειτουργίας του ολοήμερου. Ακόμη τα παιδιά προτιμούν να συμμετέχουν στους ομίλους που καλύπτουν τα ενδιαφέροντα τους και να μην εγγράφονται στο ολοήμερο σχολείο με το προκαθορισμένο αναλυτικό του πρόγραμμα. Από την άλλη απαλλάσσει τους γονείς από το οικονομικό κόστος της συμμετοχής των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθούν περισσότερο με τα παιδιά τους και τις συναισθηματικές τους ανάγκες, αφού θα έχουν χρόνο μια και δε μετακινούνται το απόγευμα. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα, αφού σχεδιάζουν, προγραμματίζουν και υλοποιούν πρόγραμμα σπουδών για ένα ή δύο γνωστικά αντικείμενα. Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός δεν είναι στατικός και επαναλαμβανόμενος κάθε σχολική χρονιά, αφού η προσέλευση ορισμένου αριθμού παιδιών είναι προαπαιτούμενο για τη λειτουργία του ομίλου.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Π.Π.Σ επιλέγονται μετά από αίτησή τους για πενταετή θητεία, που μπορεί να ανανεωθεί ακόμη μία φορά μετά από νέα αίτηση και επιλογή τους. Μπορούν εκπαιδευτικοί από τη δευτεροβάθμια να υπηρετήσουν στην πρωτοβάθμια και το αντίστροφο χωρίς μετάταξη σε πολλές ειδικότητες, όπως των ΠΕ 19, ΠΕ 11, ΠΕ 06 κ.ά όχι όμως των ΠΕ 02, ΠΕ 70, ΠΕ 03 κ.ά. Σε γνωστικά αντικείμενα που υπάρχουν και στις δυο βαθμίδες εκπ/σης μπορεί να υπάρχει κινητικότητα εκπαιδευτικών χωρίς μόνιμο καθεστώς. Αυτή η καινοτομία δίνει τη δυνατότητα σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τις δομές, τη νομοθεσία και την ιδιαιτερότητα των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης αλλά και να μεταφέρουν διδακτικές μεθόδους και καινοτομίες. Επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η διασύνδεση των βαθμίδων εκπ/σης που αποτελεί χρόνιο πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού υπάρχει φραγμός και απομόνωση. Ακόμη οι

εκπαιδευτικοί που μετακινούνται στις βαθμίδες εκπαίδευσης γνωρίζουν τους στόχους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόζονται και μπορούν να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υπηρετήσουν πέρα από 10 χρόνια στα Π.Π.Σ. για να υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς και εμπλουτισμού των γνώσεων και εμπειριών τους και στα άλλα δημόσια σχολεία της χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υπηρετήσουν στα Π.Π.Σ. πρέπει να έχουν τουλάχιστον τετραετή εκπ/κή υπηρεσία και να είναι μόνιμοι. Αποκλείονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και οι ωρομίσθιοι, αφού έτσι πιθανός διορισμός αυτών θα σήμαινε αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού και ύπαρξη κενών στο σχολείο στην έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται να υπηρετήσουν στα Π.Π.Σ. δεν μπορούν να απομακρυνθούν από αυτά για υπηρεσιακούς λόγους ακόμη και για επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Μπορούν όμως να παραιτηθούν μόνο για προσωπικούς λόγους με ρήτρα τη μη δυνατότητα αίτησής τους για επιλογή ξανά στα Π.Π.Σ την επόμενη φορά.

Τον Ιούνιο προκηρύσσεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. προκήρυξη για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υπηρετήσουν στα Π.Π.Σ. και συμπληρώνουν την αίτησή τους ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα <http://apps.athena.net.gr/depps/evaluation>, ενώ αποστέλλουν το φάκελο με τα αντίστοιχα δικαιολογητικά της αίτησής τους στο σχολείο της πρώτης προτίμησής τους. Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως τρεις προτιμήσεις αλλά το ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου της πρώτης προτίμησης εξετάζει και βαθμολογεί το φάκελο του υποψήφιου εκπαιδευτικού.

Στις προκηρύξεις του 2013 και του 2014 παρατηρεί κάποιος ότι το σύνολο των επιμορφώσεων σε σεμινάρια άνω των 10 ωρών, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, αλλά και η συμμετοχή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προσφέρουν τα περισσότερα μόρια. Η συμμετοχή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων βαθμολογείται με μέγιστο αριθμό το 14, ενώ το διδακτορικό δίπλωμα και το μεταπτυχιακό αθροιστικά βαθμολογούνται με 13. Ακόμη η συμμετοχή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει μέγιστο βαθμό 6, ενώ η γνώση των ξένων γλωσσών και των ΤΠΕ αθροιστικά βαθμολογούνται με 4 (βλ.Παράρτημα 1).

Στις προκηρύξεις του 2013 και του 2014 παρατηρεί κάποιος ότι το σύνολο των επιμορφώσεων σε σεμινάρια άνω των 10 ωρών, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, αλλά και η συμμετοχή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προσφέρουν τα περισσότερα μόρια. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Π.Π.Σ. να εφοδιάζουν συνεχώς τον προσωπικό υπηρεσιακό τους φάκελο με τα παραπάνω προσόντα επιδίδονται σε αγώνα συγκέντρωσης των αντίστοιχων βεβαιώσεων σε βάρος του προσωπικού χρόνου ξεκούρασης. Με αυτόν τον τρόπο επιμορφώνονται και ενημερώνονται συνεχώς για τις νέα εκπαιδευτικά συστήματα με τις αντίστοιχες καινοτομίες αλλά επιβαρύνονται με συνεχή μελέτη και

εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τεχνικών και καινοτομιών.

Μετά από δύο χρόνια λειτουργίας των Π.Π.Σ. έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός αιτήσεων εκπαιδευτικών για τα σχολεία των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης, των Ιωαννίνων, της Πάτρας, του Πειραιά και της Φλώρινας. Στα περιφερειακά Π.Π.Σ. ο αριθμός των αιτήσεων είναι μικρός και πολλές θέσεις ειδικοτήτων δεν καλύπτονται με τη προκήρυξη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Για παράδειγμα τον Ιούνιο του 2014 στην προκήρυξη για μία θέση εκπαιδευτικού ΠΕ 70 με 5ετή θητεία στο 1<sup>ο</sup> 12/Θ Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (ενταγμένο στο Α.Π.Θ.) υποβλήθηκαν 25 φάκελοι προς εξέταση. Κανένας όμως από τους εκπαιδευτικούς που αιτήθηκαν για αυτή τη θέση δεν είχε τοποθέτηση στο νομό Θεσσαλονίκης αλλά ούτε και στους γύρω νομούς Κιλκίς, Περίας και Χαλκιδικής. Οι περισσότεροι φάκελοι ήταν από τους νομούς Δωδεκανήσου, Ροδόπης, Ξάνθης και Εύβοιας. Παρόμοιο γεγονός παρατηρήθηκε και την προηγούμενη σχολική χρονιά και οι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν στα Π.Π.Σ. των μεγάλων αστικών κέντρων προέρχονταν από άλλους νομούς. Εξετάζοντας το γεγονός αυτό παρατηρεί κάποιος ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και υπάρχουν Π.Π.Σ στους νομούς που υπηρετούν, χρησιμοποιούν την προκήρυξη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως τεχνική για να αποσπασθούν για 5 χρόνια σε σχολεία των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης, του Πειραιά και της Πάτρας. Οι εκπαιδευτικοί αιτούνται για να καταφέρουν να απεγκλωβισθούν από ένα σύστημα διορισμών, μεταθέσεων και αποσπάσεων που δεν εξυπηρετεί, αφού πολλές φορές έχει κατηγορηθεί από διάφορους φορείς για τις αδικίες που έχει και προάγει, όπως και για τις διαπροσωπικές ή σχέσεις συναλλαγής που εξυπηρετεί. Η τοποθέτηση σε Π.Π.Σ. δεν είναι η αρχική επιδίωξη της αίτησης αλλά η τοποθέτηση σε συγκεκριμένο νομό, αφού αν συνέβαινε το πρώτο πολλοί εκπαιδευτικοί θα είχαν αιτηθεί στα Π.Π.Σ. των νομών που υπηρετούσαν. Οι νομοί Ιωαννίνων και Φλώρινας παρουσιάζουν ιδιαίτερες λόγω του μεγάλου αριθμού εκπ/κών που κατάγονται από αυτούς.

Στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας πλήρωσης των θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ο διευθυντής του Π.Π.Σ με τον κωδικό του εισέρχεται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και γνωρίζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που έχουν ως 1<sup>η</sup> προτίμηση το συγκεκριμένο σχολείο. Στη συνέχεια το ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου εξετάζοντας το φάκελο του κάθε εκπαιδευτικού βαθμολογεί ανάλογα με τις οδηγίες της προκήρυξης στο κάθε πεδίο και συνολικά. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν λανθασμένα ή ανακριβή στοιχεία ή δεν προσκομίζουν τα απαραίτητα έγγραφα. Το ΕΠ.Ε.Σ. δεν έχει τη δυνατότητα να διορθώσει λάθη του υποψήφιου εκπαιδευτικού, ούτε να βαθμολογήσει προσόντα εκπαιδευτικού που έχουν δηλωθεί σε άλλο πεδίο. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο διευθυντής του σχολείου αποστέλλει στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. πίνακα με τα μόρια των εκπαιδευτικών και ενημερώνεται η πλατφόρμα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός με τον κωδικό του γνωρίζει τη βαθμολογία του. Στη

συνέχεια στην ίδια πλατφόρμα μπορεί να κάνει αίτηση θεραπείας, (ένσταση) στο επόμενο χρονικό διάστημα, αν δε συμφωνεί. Το ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου με τον ίδιο τρόπο εξετάζει τις αιτήσεις θεραπείας και αποστέλλει στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. τη θέση του. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποφασίζει αποκλειστικά για τις αιτήσεις θεραπείας και καταρτίζει τον τελικό πίνακα βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αιτηθεί για πλήρωση θέσεων στα Π.Π.Σ. και αφού γνωρίζουν την τελική βαθμολογία τους, ειδοποιούνται ηλεκτρονικά και δίνουν συνέντευξη που μοριοδοτείται ενώπιον μιας τριμελούς επιτροπής που ορίζει η Δ.Ε.Π.Π.Σ. και απαρτίζεται από ένα διευθυντή, ένα μέλος Δ.Ε.Π. και ένα σχολικό σύμβουλο. Η συνολική βαθμολογία για τον κάθε εκπαιδευτικό προκύπτει από το άθροισμα των διαδικασιών στα δύο στάδια και όλη η διαδικασία ολοκληρώνεται λίγο μετά τα μέσα Ιουλίου. Τα Π.Π.Σ. στελεχώνονται έγκαιρα με εκπαιδευτικό προσωπικό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Δυστυχώς όμως η δέσμευση της πενταετούς θητείας που υπάρχει είναι ανασταλτικός παράγοντας για περιφερειακά Π.Π.Σ., όπως αυτά στη Ρόδο ή την Αλεξανδρούπολη, όπου δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων.

Η έγκαιρη όμως στελέχωση των σχολείων δίνει τη δυνατότητα για το σωστό σχεδιασμό και προγραμματισμό κάθε νέας σχολικής χρονιάς, ακόμη και όταν ένας ή δυο εκπαιδευτικοί απομακρυνθούν για προσωπικούς λόγους, για αυτό και δεν παρατηρούνται φαινόμενα δυσλειτουργίας των σχολείων στην έναρξη του διδακτικού έτους.

Ένας ακόμη παράγοντας που δεν επιτρέπει τη στελέχωση των Π.Π.Σ. με εκπαιδευτικούς είναι το καθεστώς των εκπαιδευτικών μετά τη λήξη της θητείας τους σε αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Π.Π.Σ. αφού έχουν απολέσει την οργανική τους τοποθέτηση δε γνωρίζουν που θα επιστρέψουν. Το ερώτημα που δεν έχει απαντηθεί από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως σήμερα είναι οι εκπαιδευτικοί θα παραμείνουν στο νομό που είναι το σχολείο ή θα επιστρέψουν στο νομό από όπου προέρχονται έχοντας απολέσει την οργανική τους τοποθέτηση;

Στην υπουργική απόφαση για τα πειραματικά σχολεία υπήρχε συγκεκριμένη πρόβλεψη σε αυτό το θέμα και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα Πειραματικά Σχολεία δεν είχαν απώλεια της οργανικής τους τοποθέτησης.

Πρόβλημα στη λειτουργία των Π.Π.Σ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι και οι υπηρεσιακοί φάκελοι των εκπαιδευτικών που παραμένουν στις Διευθύνσεις από όπου προέρχονται οι εκπαιδευτικοί. Δεν είναι δυνατή η σωστή και έγκαιρη ενημέρωσή τους, αλλά και η κρίση των προϊσταμένων στην εισήγηση για χορήγηση αδειών γίνεται με ανορθόδοξο τρόπο.

Παρ' όλες τις προηγούμενες επισημάνσεις η έγκαιρη στελέχωση των Π.Π.Σ. με εκπαιδευτικό προσωπικό που παραμένει σταθερό για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αλλά και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται, μπορεί να αποτελέσει μοντέλο έγκαιρης πλήρωσης των δημόσιων σχολείων της χώρας, αφού το σχολικό συμβούλιο του

σχολείου γνωρίζει τις ανάγκες για εκπαιδευτικό προσωπικό πριν τη λήξη των μαθημάτων. Η συνεχής και ετήσια εναλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την περίοδο λειτουργίας των σχολείων δεν επιτρέπει τον έγκαιρο και σωστό προγραμματισμό του διδακτικού έργου.

Ένας σημαντικός θεσμός αυτός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται την τελευταία διετία στα Π.Π.Σ. παρά τις αντιδράσεις ορισμένων φορέων και εκπαιδευτικών, αφού ο Ν.3966/2011 στα άρθρα 36 και 50 της λειτουργίας αυτών των σχολείων το προβλέπει. Με την απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. με αρ. πρωτ. Γ1/17000/6-2-2014 που κοινοποιήθηκε στα σχολεία της αρμοδιότητας κάθε Π.Π.Σ. με τη λήξη του διδακτικού έτους 2013-2014 πραγματοποιήθηκε η αποτύπωση της αυτοαξιολόγησης του στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) <http://aee.iep.edu.gr/application/procedureres> όπως σε κάθε δημόσιο σχολείο.

Ακόμη με την ίδια απόφαση το κάθε σχολείο αξιολογεί το διδακτικό έργο με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης με ευθύνη του ΕΠ.Ε.Σ του. Στην απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται πέντε ενδεικτικές κλειδές παρατήρησης και δίνεται η δυνατότητα στο ΕΠ.Ε.Σ. κάθε σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να επιλέξουν μία ενδεικτική κλειδί ή να εφαρμόσουν μία διαφορετική μη προτεινόμενη. Καθίσταται υποχρεωτική η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στα Π.Π.Σ. σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της χώρας. Ο σύλλογος διδασκόντων σε κάθε Π.Π.Σ. έχει τη δυνατότητα να προτείνει και να εφαρμόσει όποιο μοντέλο ετεροπαρατήρησης επιθυμεί, αλλά δεν μπορεί να αρνηθεί την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, όπως προτείνει η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.). Τα μοντέλα ετεροπαρατήρησης στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου που εφαρμόστηκαν στα σχολεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν προτάσεις για συζήτηση και εφαρμογή συγκεκριμένων επιλογών στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου.

Όλα τα Π.Π.Σ. εναρμονίστηκαν με την απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παρήγαγαν σημαντικό έργο στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης ακολουθώντας τις πέντε ενδεικτικές κλειδές παρατήρησης ή κάποιες άλλες.

Οι ενδεικτικές κλειδές ήταν:

1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα με τους δείκτες αξιολόγησης που προτείνει το Ινστιτούτο Εκπ/κής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)
2. Το εργαλείο ετεροπαρατήρησης μαθήματος που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και εφαρμόζεται στο Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
3. Το εργαλείο αξιολόγησης διδακτικού έργου (μέρη Ι και ΙΙ) του σχολικού συμβούλου (ΠΕ 04) κ. Αποστολόπουλου Κ.
4. Το έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας που εφαρμόζει το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-

Ψυχολογίας του τομέα Παιδαγωγικής στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

5. Τη φόρμα παρατήρησης μαθήματος από Σχολικό Σύμβουλο όπως αυτή έχει διατυπωθεί στην υ.α. στις 29/11/2012 με αρ. πρωτ. 150085/Δ1 «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία».

Στο 1<sup>ο</sup> 12/Θ Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης ο Σύλλογος Διδασκόντων μετά από την παρουσίαση και των πέντε μεθόδων αξιολόγησης του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών και μετά από εκτενή συζήτηση όπου αναφέρθηκαν και άλλοι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν σε άλλα Π.Π.Σ αποφάσισε κατά πλειοψηφία την εφαρμογή του εργαλείου του Παιδαγωγικού Τμήματος της Κύπρου. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται και σε άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία αλλά και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνομιλήσουν μεταξύ τους, να ενημερωθούν για τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζουν, να ενημερωθούν για σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές μάθησης, να ερευνήσουν στο διαδίκτυο και να προγραμματίσουν τις διδασκαλίες τους. Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το έντυπο της αξιολόγησης το οποίο και διατηρείται στο αρχείο του σχολείου και με την ανταλλαγή πληροφοριών βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, αφού αναπτύσσονται δεσμοί άμιλλας, συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ τους, ενώ υπάρχει ανεξαρτησία κατά την εφαρμογή της όλης διαδικασίας. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών εναλλάσσονται, άλλοτε είναι αξιολογητής (μέντορας) και άλλοτε αξιολογούμενος (νεοεισερχόμενος).

Επειδή σε ένα σχολείο μπορεί να μην επαρκούν οι εκπ/κοί ειδικοτήτων για τη δημιουργία ομάδων ετεροπαρατήρησης μπορούν να συνεργαστούν όμορα σχολεία. Με αυτή τη μέθοδο θα επιτευχθεί η διάδοση των μεθόδων διδασκαλίας και των διδακτικών καινοτομιών στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και θα παρουσιαστεί η βούληση των εκπαιδευτικών για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αντίθεση με την εικόνα που πολλές φορές προάγουν διάφοροι φορείς.

Με την συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης του διδακτικού έργου απαλείφεται η καχυποψία της αξιολόγησης από προϊστάμενο και παρακάμπτονται στρεβλώσεις του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που παρουσιάστηκαν σε περασμένες δεκαετίες αλλά οι μνήμες αυτών επανέρχονται άμεσα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από προϊστάμενο οδηγεί κάποιες φορές σε ανταγωνισμό τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε απομόνωση, ανάπτυξη εχθρικών σχέσεων, δημιουργίες ομάδων και άσχημο κλίμα εντός του σχολείου. Η αξιολόγηση με μοριοδότηση από προϊστάμενο σε κάθε σχολική μονάδα δεν προάγει το διάλογο ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό αλλά αναπτύσσει μια διμελή σχέση εξάρτησης ανάμεσα στον αξιολογητή και αξιολογούμενο.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου εφαρμόζοντας το έντυπο αξιολόγησης του διδακτικού έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου, που παραθέτω, δηλώνουν ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση και καλύτερη της παρεχόμενης εκπαίδευσης σεβόμενοι πάντα την αυτοτέλεια και τον προγραμματισμό του σχολείου, με κυρίαρχο το ρόλο του εκπαιδευτικού (βλ.Παράρτημα 2).

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης κλειδας αξιολόγησης με τη χρήση της ετεροπαρατήρησης μπορεί να αποτελέσει ένα πιλοτικό εργαλείο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι προϊόν συνεργασίας συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και επιρροής εκπαιδευτικών συστημάτων και απομακρύνει στρεβλώσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η επιλογή των μαθητών στα Π.Π.Σ. στη Β/θμια Εκπ/ση γίνεται με εξετάσεις και όχι με κλήρωση όπως στην Α/θμια Εκπ/ση. Με αυτόν τον τρόπο επιλέγονται μαθητές με αυξημένες γνωστικές ικανότητες και δημιουργούνται σχολεία με υψηλές γνωστικές επιδόσεις, σύμφωνα με την απόφαση της Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ) με ΑΔΑ: ΒΙΡΜ9-725. Οι φοίτηση μαθητών σε κάθε τάξη που δεν προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα, όπως στα υπόλοιπα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας καθιστά τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων εξειδικευμένες στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι ανεφάρμοστες στα υπόλοιπα σχολεία, αφού δεν πληρούν την προϋπόθεση της ομοιογένειας των γνώσεων του μαθητικού πληθυσμού τους.

Οι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιλέγονται με κλήρωση για αυτό και δεν έχουν όλοι οι μαθητές το ίδιο γνωστικό επίπεδο κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο για αυτό και ίσως οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στα ΠΠΣ θα μπορούσαν να γενικευθούν και στα υπόλοιπα σχολεία.

Στην κλήρωση όμως που πραγματοποιείται σύμφωνα με την απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. το κάθε παιδί δεν έχει ίσες πιθανότητες επιλογής, αφού αν και το κάθε παιδί συμμετέχει με ένα αριθμό σε κλήρωση για την πλήρωση του 80% των θέσεων, τα δίδυμα και τρίδυμα έχουν διαφορετικούς αριθμούς και συμμετέχουν και σε δεύτερη κλήρωση για πλήρωση του 20% των υπόλοιπων θέσεων. Στη δεύτερη κλήρωση προηγούνται τα αδέρφια των δίδυμων και τριδύμων που κληρώθηκαν στην πρώτη κλήρωση και αν υπάρχουν θέσεις καλύπτονται από τα αδέρφια των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και τα παιδιά των εκπ/κών. Με αυτόν τον τρόπο καταργείται η αρχή της ισότητας του Συντάγματος α. 4, αφού αν κληρωθεί ένα δίδυμο ή τρίδυμο αυτόματα θα φοιτήσει στο σχολείο και τα αδερφάκι του. Ακόμη η πιθανότητα για ένα παιδί είναι 1%, ενώ στα δίδυμα είναι διπλάσια και στα τρίδυμα τριπλάσια. Επίσης δεν τηρείται η αρχή της προστασίας της οικογένειας α. 21 του Συντάγματος, αφού προηγούνται στη δεύτερη κλήρωση τα δίδυμα και τρίδυμα από τα αδέρφια των παιδιών που φοιτούν στο

σχολείο. Μια οικογένεια που το παιδί της δεν κληρώνεται πρέπει να υποστεί την ταλαιπωρία και τις συνέπειες της φοίτησης των τέκνων της σε διαφορετικά σχολεία.

Η απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. έρχεται σε αντίθεση με το α. 6 περ. 4, 5 Και 6 της υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 96 τ.Β./14-2-95) για τα πειραματικά σχολεία, όπου τα δίδυμα, τρίδυμα και τα τέκνα των εκπ/κών φοιτούν «καθ' υπέρβαση» του αριθμού των κληρωθέντων μαθητών.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο Ν.3966/2011 για τα Π.Π.Σ. προβλέπει και τη στελέχωση αυτών με διοικητικό και επιστημονικό προσωπικό όπως γραμματείς και ψυχολόγους αλλά δυστυχώς αυτό δεν έχει γίνει εφικτό ως σήμερα. Ακόμη ούτε επιπλέον μοριοδότηση ή χρηματοδότηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά έχει πραγματοποιηθεί από την πολιτεία, όπως ο ίδιος νόμος προβλέπει. Η χρηματοδότηση των Π.Π.Σ. με βάση το μαθητικό τους δυναμικό από τη σχολική επιτροπή του κάθε δήμου, όπως όλα τα δημόσια σχολεία, καθιστά προβληματική την υλοποίηση των στόχων λειτουργίας τους. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων χρειάζεται συνεχή συντήρηση και αναβάθμιση και η έλλειψη διάθεσης οικονομικών πόρων σε όλα τα σχολεία της χώρας δυστυχώς δε συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή πολιτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων προϋποθέτει την πιλοτική εφαρμογή αυτών, την αξιολόγησή τους, τον επανασχεδιασμό και τη γενίκευση αυτών με τη διάθεση των απαραίτητων οικονομικών πιστώσεων.

Τα Π.Π.Σ. αποτελούν μια πιλοτική εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που έχει θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία. Η προώθηση των θετικών, όπως η δημιουργία ομίλων, οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με εκπ/κό προσωπικό, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου με αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία συζήτησης για τον επανασχεδιασμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη η απάλειψη των αρνητικών στοιχείων, όπως η υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, η ασαφής διάκριση ανάμεσα στα όρια του συλλόγου διδασκόντων και του ΕΠ.Ε.Σ. και η λήψη των αποφάσεων από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. μετά από συζήτηση και διάλογο με το κάθε σχολείο και τους εκπροσώπους του θα δημιουργήσει το επιθυμητό κλίμα συνεργασίας στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και όλων των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται.

#### 5. ΠΗΓΕΣ

Δημητρόπουλος, Φ. (2013). *Πρότυπα ή Πειραματικά Σχολεία*; Ανακτήθηκε στις 5.08.2014 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=513803>

Καλόγηρος, Β. (2014). *Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε για τα πειραματικά σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 5.08.2014,

από: <http://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arh>

ro/642829/osa-prepei-na-gnorizete-gia-ta-peiramatika-sholeia/http://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arthro/642829/osa-prepei-na-gnorizete-gia-ta-peiramatika-sholeia/

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Η λέξη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

Κουτσούκος, Α. (2014). *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και Πειραματικά Σχολεία των Πανεπιστημίων*. Ανακτήθηκε στις 5.08.2014 από: [http://tro-maktiko.blogspot.gr/2014/07/blog-post\\_8558.html](http://tro-maktiko.blogspot.gr/2014/07/blog-post_8558.html)

Λακάσας, Α. (2014). *Τα πρότυπα πειραματικά σχολεία βορρά του πολιτικού κόστους*. Ανακτήθηκε στις 5.08.2014,

από: <http://www.kathimerini.gr/773258/article/epikairothta/ellada/ta-protypa-peiramatika-sxoleia-voray-toy-politikoy-kostoy>

Μπετσάκος, Β. (2014). *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Διοχρόνια λειτουργίας. Ανασκόπηση-Αποτίμηση-Προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 5.08.2014 από: <http://www.alfavita.gr/apropsin/protypa-peiramatika-sxoleia>

Πασιαρδής, Π. (1996) *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαραλαμποπούλου Ι. (2014). *Σφαγή για μια θέση στα πειραματικά σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 5.08.2014 από: <http://www.protothema.gr/greece/article/358386/xekinisan-simera-oi-aitiseis-gia-ta-protypa-peiramatika-sholeia/>

## 5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΔΙΟΙΚΟΥΣΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 151 80 Μαρούσι

Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων-μορίων ανέρχονται σε 100

#### 1. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΡΓΟ (μέχρι 31 μόρια)

##### 1.1 Σπουδές: (μέχρι 16 μόρια)

A.	Διακτορικό Δίπλωμα Σπουδών (ΔΔΣ) 9 μόρια για ΔΔΣ στο γνωστικό αντικείμενο. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (ΜΔΕ)	9
B.	4 μόρια για ΜΔΕ στο γνωστικό αντικείμενο. 1 μόριο για δεύτερο μεταπτυχιακό δίπλωμα. Δεύτερο πτυχίο, δίπλωμα μετεκπαίδευσης	5
Γ.	1 μόριο για δεύτερο πτυχίο σε γνωστικό αντικείμενο συναφές με την ειδικότητα του υποψηφίου. 1 μόριο για δίπλωμα μετεκπ/σης σε Διδασκαλείο	2
<hr/>		
Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων		16

##### 1.2 Πιστοποίηση γνώσεων (μέχρι 4 μόρια)

Πιστοποίηση γλωσσομάθειας (μέχρι 3 μόρια) 2 μόρια για πιστοποίηση επιπέδου Γ1 ή Γ2 στην Α' γλώσσα.		
A.	1 μόριο για το επίπεδο B2 στην Α' γλώσσα. 1 μόριο για τη Β' ξένη γλώσσα από το επίπεδο B2 και πάνω.	3
B.	Πιστοποίηση χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ (μέχρι 1 μόριο) 1 μόριο για πιστοποίηση ή άλλη τεκμηρίωση για την	1

ικανότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (β' επιπέδου). 0.5 μόριο για πιστοποίηση ή άλλη τεκμηρίωση για την ικανότητα χρήσης Η/Υ (α' επιπέδου).

(Στον υπολογισμό των μορίων σε κάθε περίπτωση πιστοποίησης λαμβάνεται υπόψη ο ανώτερος τίτλος).

---

Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 4

1.3 Επιστημονικό έργο: (μέχρι 11 μόρια)		
Επιστημονικά συγγράμματα από εκδοτικό οίκο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου του υποψηφίου ή στο γνωστικό αντικείμενο του υποψηφίου ή σε διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (1 μόριο για κάθε σύγγραμμα).		
A.	Άρθρα που αποδεδειγμένα έχουν γίνει δεκτά με το σύστημα των πολλαπλών κριτών σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά ή σε συλλογικούς τόμους (0,5 μόριο για κάθε δημοσίευση).	2
B.	Εισηγήσεις που αποδεδειγμένα έχουν γίνει δεκτές για ανακοίνωση ή δημοσίευση με το σύστημα των πολλαπλών κριτών (0,5 μόριο για κάθε εισήγηση).	3
Γ.	Αποδεδειγμένη συμμετοχή στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού όπως Προγράμματα Σπουδών και σχολικά εγχειρίδια (1 μόριο για κάθε προϊόν).	3
Δ.	Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων	3
<hr/>		
Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων		11

#### 2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ (μέχρι 44 μόρια)

##### 2.1 Διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία: (μέχρι 5 μόρια)

A.	Βεβαίωση παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (0,5 μόριο για κάθε πρόγραμμα).	1
B.	Βεβαίωση για επιμορφωτικό έργο σε προγράμματα παιδαγωγικής καθοδήγησης ή σε άλλα επίσημα θεσμοθετημένα προγράμματα/ έργα του Υπουργείου Παιδείας (0,5 μόριο ανά έργο/πρόγραμμα).	2
Γ.	Βεβαίωση για διδασκαλία σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ (ΠΑ 407 ή εποπτευόμενη διδασκαλία σε σεμινάρια ΠΜΣ ή ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) σε γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας του υποψηφίου (0.5 μόριο για κάθε εξάμηνο διδασκαλίας και 1 μόριο για κάθε έτος διδασκαλίας στο ΕΑΠ).	2

---

Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 5

##### 2.2 Διδακτική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (μέχρι 4 μόρια) (0,5 μόριο για κάθε έτος πέραν της υποχρεωτικής προβλεπόμενης προϋπηρεσίας από τον νόμο 3966/11)

Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 4

##### 2.3 Διδακτική επάρκεια και παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (μέχρι 35 μόρια)

Στο φάκελο – portfolio που θα υποβάλει ο υποψήφιος με τεκμήρια για την μοριοδότησή του στα παραπάνω πεδία καλείται να συμπεριλάβει τεκμήρια για την τυχόν οργάνωση, συμμετοχή, εκπόνηση, διεκπεραίωση των παρακάτω ή άλλων συναφών δράσεων:

A.	Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές όπως διαθεματικές δράσεις, projects, χρήση των ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, κλπ. (μέχρι 7 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση).	
B.	Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις όπως περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας, δημιουργία ομίλων,	



- δράσεις μεταξύ σχολείων, σχολείων και κοινωνικών ομάδων κλπ (μέχρι 7 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση)
- Γ. Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση)
- Δ. Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση).  
Οργάνωση, υποστήριξη και συντονισμό
- Ε. προγραμμάτων πρακτικής άσκησης φοιτητών (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση).  
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα
- ΣΤ. αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (μέχρι 6 μόρια).  
Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 35

3. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (μέχρι 25 μόρια)  
Συνέντευξη σε επιτροπή υπό την εποπτεία της ΔΕΠΠΣ

Παράρτημα 1. Αξιολογικά κριτήρια

<p><b>Αξιολόγηση</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα)</li> <li>• παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές</li> <li>• αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.</li> </ul>	
<p><b>Γενικές παρατηρήσεις</b></p> <p><u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;</li> <li>• Τι πέτυχε κατά την άποψή σας;</li> <li>• Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;</li> <li>• Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση;</li> <li>• Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</li> </ul>	

Παράρτημα 2. Κλειδα Παρατήρησης

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Εργαλείο παρατήρησης μαθήματος

Όνοματεπώνυμο νεοεισερχομένου: .....

Όνοματεπώνυμο μέντορα: .....

Μάθημα: .....

Ημερομηνία και διάρκεια παρακολούθησης: .....

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το συγκεκριμένο έντυπο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μαθήματος στην τάξη. Συνιστάται να είσαστε όσο το δυνατόν πιο σαφείς και αντικειμενικοί.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)
<p><b>Προσανατολισμός</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους.</li> <li>• εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.</li> </ul>	
<p><b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b> Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος</li> <li>• αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί</li> <li>• μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο</li> <li>• προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο</li> <li>• εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία</li> <li>• ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.</li> </ul>	
<p><b>Εφαρμογή</b> Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα</li> <li>• καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους</li> <li>• καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανύκλιση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)</li> <li>• δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.</li> </ul>	

## Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Γεώργιος Ε. Γκαράς

1<sup>ο</sup> Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών -  
Γεννάδειο

### Περίληψη

Σ' αυτή την εργασία παρουσιάζονται προβληματισμοί που αφορούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και την τοπική κοινωνική δυναμική που συνέβαλλε στο να θεσμοθετηθούν. Οι προβληματισμοί αυτοί έχουν σχέση με τις «*ίσες ευκαιρίες*» στην εκπαίδευση και την σχολική «*αποτελεσματικότητα*», αλλά κυρίως έχουν σαν στόχο να συσχετίσουν τη θεσμοθέτηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων με την οικονομική κρίση και τη γενικότερη κατάσταση στην Ελλάδα αλλά και να την εντάξουν στο παγκόσμιο κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι. Η βασική θεωρία που χρησιμοποιείται σαν εργαλείο για την περιγραφή και κατανόηση των αλλαγών είναι η Θεωρία Συστημάτων, όπως αυτή εφαρμόζεται στα κοινωνικά συστήματα (Luhmann). Αλλά και ιδέες από την Μαρξιστική θεωρία και τις θεωρίες του Μαξ Βέμπερ αξιοποιούνται κυρίως σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις συγκρούσεις που απορρέουν από αυτήν. Σε περιόδους κρίσης και σπάνης ένα σύστημα διαθέτει τους πόρους του για τις άμεσες ανάγκες και τις ζωτικές λειτουργίες του. Σε μια τέτοια κατάσταση οι «*ίσες ευκαιρίες*» περνούν σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την «*αποτελεσματικότητα*». Δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της αλλαγής ο ερευνητής ανήκει στο προσωπικό του υπό μελέτη συστήματος η εργασία αυτή αποτελεί έρευνα δράσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, Επιλεκτικά Σχολεία, Αριστεία, Ίσες Ευκαιρίες.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζω προβληματισμούς που αφορούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με τις «*ίσες ευκαιρίες*» στην εκπαίδευση (Cooper, 2010) τη σχολική «*αποτελεσματικότητα*» (Mortimore, 1991) αλλά και την κοινωνική δυναμική που συνέβαλλε στο να δημιουργηθούν τα σχολεία αυτά. Βασίζομαι στην προσωπική μου εμπειρία σε αυτά τα σχολεία, ως μέλος του διδακτικού προσωπικού αλλά και της διοίκησης, στην προηγούμενη και στη σημερινή μορφή τους, ως Πειραματικά Σχολεία και ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Επίσης η εργασία στηρίζεται σε έρευνα στην

ελληνική και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, καθώς και σε μια μικρή έρευνα με μορφή ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στους διευθυντές των Πρότυπων Πειραματικών Λυκείων. Η εργασία αυτή αποτελεί *έρευνα δράσης* (action research), αφού ο ερευνητής είναι μέρος του ερευνομένου συστήματος. Στην έρευνα δράσης ο παρατηρητής επηρεάζεται και επηρεάζει το σύστημα (αυτοαναφορικότητα – reflexivity), αφού η δράση του εξαρτάται από την έρευνά του, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον ανακοινώνονται, επιδρούν ξανά πάνω το σύστημα (Coghlan και Brannick, 2010).

Η εργασία αυτή εμπνέεται από τη θεωρία των *αυτοποιητικών συστημάτων* (Maturana και Varela, 1987), όπως αυτή εφαρμόστηκε στα κοινωνικά *αυτοαναφερόμενα* συστήματα (Luhmann, 1995-1999). Σύμφωνα με την εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του βιβλίου «*Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*» (Luhmann, 1995:16-17) το αυτοαναφερόμενο σύστημα «*δεν υπόκειται σε άμεση ρύθμιση από το περιβάλλον του αλλά έχει εσωτερικεύσει εκείνες μόνο τις όψεις του περιβάλλοντος που επιτρέπουν τη διατήρηση του ιδιαίζοντος χαρακτήρα του*». Επίσης σύμφωνα με τον Luhmann «*σύστημα είναι η διαφορά του συστήματος από το περιβάλλον του*». Το παράδοξο της αυτοαναφορικότητας, αντί να θεωρείται πρόβλημα, θεωρείται από τον Luhmann η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και της διαφοροποίησης των συστημάτων. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η κατανόηση της θεωρίας του Luhmann, αλλά και τις αντιρρήσεις του ίδιου για την «*εύκολη*» χρησιμοποίησή της, η θεωρία αυτή συναντά εφαρμογές σε όλα τα πεδία των κοινωνικών επιστημών. Ο ίδιος ο Luhmann, μέσα από ένα πρόγραμμα ζωής, έχει αναπτύξει τη θεωρία του σε πολλούς τομείς, μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση (Qvortrup, 2005), αλλά ένα πού μικρό μέρος του έργου του είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά. Σ' αυτή την εργασία αξιοποιούνται επίσης, ιδέες από την Μαρξιστική θεωρία και τις θεωρίες του Μαξ Βέμπερ, κυρίως σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις συγκρούσεις που απορρέουν από αυτήν.

Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία ιδρύθηκαν με τον νόμο 3966/2011. Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, στα οποία η εγγραφή των μαθητών γίνεται μετά από εξετάσεις, αντικατέστησαν τα Πειραματικά Σχολεία όπου η είσοδος γινόταν με κλήρωση. Τα Πειραματικά Σχολεία είχαν ιδρυθεί με τον νόμο 1566/1985 αντικαθιστώντας τα παλιά Πρότυπα Σχολεία, στα οποία η είσοδος γινόταν με εξετάσεις χωρίς όμως αυτό να τα διαφοροποιεί τότε από τα υπόλοιπα σχολεία. Έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί κατά πόσο το όνομα «*Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*» είναι αντίστοιχο με τον χαρακτήρα αυτών των σχολείων. Πώς

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 *Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ*

τα σχολεία αυτά είναι «πρότυπα», όταν τα υπόλοιπα σχολεία, για να τα μιμηθούν, θα πρέπει να αλλάξουν χαρακτήρα, να θεσπίσουν και αυτά εισαγωγικές εξετάσεις και να θέσουν υψηλά ακαδημαϊκά κριτήρια για την πρόσληψη του προσωπικού τους; Επίσης, πώς είναι «πειραματικά» όταν, λόγω των εισαγωγικών εξετάσεων, δεν περιέχουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών, όπως άλλωστε δεν περιέχουν ούτε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών; Βέβαια δεν αποκλείεται έρευνα επικεντρωμένη στους «άριστους», ενώ προσφάτως τα σχολεία αυτά έχουν παραλληλιστεί με «πίστα δοκιμών» κατάλληλη για έρευνα αιχμής, με πιθανά οφέλη για όλα τα σχολεία (Μπιρμπίλι, 2014).

Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της μέσης εκπαίδευσης είναι *επιλεκτικά σχολεία*, όπως είναι π.χ. τα *grammar schools* στην Αγγλία και τα αντίστοιχα στη Γερμανία ή τα λεγόμενα *exam schools* στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και αλλού (Finn και Hockett, 2012). Τα σχολεία αυτά στην Ελλάδα έχουν όλα γενική κατεύθυνση ή αλλιώς ακαδημαϊκό προσανατολισμό - αν και προβλέπεται η δυνατότητα τροποποίησης του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματός τους και η σύνδεσή τους με τα ανώτερα τεχνολογικά και άλλα ιδρύματα. Πάντως, αμφισβητείται αν μπορεί να γίνει τροποποίηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος αυτών των σχολείων - ιδιαίτερα των λυκείων - δεδομένου ότι αυτά ανήκουν στο ίδιο γενικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων για τα ανώτερα ιδρύματα, όπως και όλα τα άλλα σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπου υπάρχουν επιλεκτικά σχολεία με έναν βαθμό εξειδίκευσης στην τεχνολογία, στις επιστήμες ή στα μαθηματικά, στην Ελλάδα επιλεκτικά σχολεία που παρέχουν γνώσεις πέρα από το γενικό πρόγραμμα είναι τα μουσικά και τα καλλιτεχνικά σχολεία.

Στη συνέχεια, στην ενότητα 2 παρουσιάζεται η διεθνής συζήτηση για τα επιλεκτικά σχολεία και σχολιάζεται σε σχέση με τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα. Στην ενότητα 3 συζητούνται οι ιδιαίτερες συνθήκες δημιουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα σε σχέση με τις διεθνείς συνθήκες και τέλος, στην ενότητα 4, συζητείται η τωρινή κατάσταση και η προοπτική αυτών των σχολείων.

## 2. ΤΑ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Για τα επιλεκτικά σχολεία υπάρχει διεθνώς μια ευρεία συζήτηση ως προς τις *ίσες ευκαιρίες* στην εκπαίδευση, την *σχολική αποτελεσματικότητα*, την κοινωνική δικαιοσύνη και γενικότερα όσον αφορά στην κοινωνική ωφελιμότητά τους (Coe κ.ά., 2008). Η συζήτηση αυτή τελευταία έχει φτάσει και στη χώρα μας (Γουδύρας, 2013; Καρύδας, 2013). Υπάρχει επίσης σχετική διεθνής επιστημονική έρευνα, η οποία όμως δεν θεωρείται ότι έχει καταλήξει σε σαφή αποτελέσματα. Δεν είναι γνωστό αν στην Ελλάδα υπήρξε επίσημη έρευνα για τα πειραματικά σχολεία και τα αποτελέσματά τους, επομένως η πολιτική απόφαση για τη μετάβαση από αυτά τα σχολεία στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία - κατά πάσα πιθανότητα - δεν βασίστηκε σε κάποια συγκεκριμένη επιστημονική μελέτη.

Στη συνέχεια, δεδομένης της έλλειψης σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, παρουσιάζονται τα επιχειρήματα που συνήθως διατυπώνονται υπέρ ή κατά των επιλεκτικών σχολείων σε μια αναφορά του CEM (Center for Evaluation and Monitoring) του Πανεπιστημίου του Durham στο Ενωμένο Βασίλειο (Coe κ.ά., 2008). Ταυτοχρόνως, γίνεται σχολιασμός αυτών των επιχειρημάτων με αναφορά στην παγκόσμια και στην ελληνική πραγματικότητα.

### 2.1. Ικανότητα

Σύμφωνα με ένα βασικό επιχείρημα υπέρ των Επιλεκτικών Σχολείων «σε διαφορετικούς μαθητές πρέπει να παρέχεται διαφορετική εκπαίδευση». Έχει διατυπωθεί η άποψη (Norwood Report, 1943) ότι λίγοι μαθητές διαθέτουν εκείνο το ιδιαίτερο είδος αφηρημένης σκέψης και την ιδιαίτερη αγάπη της γνώσης απλά χάριν της γνώσης και αυτοί μόνο είναι κατάλληλοι για τις επιστήμες και τις ανώτερες θέσεις. Στο πλαίσιο ενός τριαδικού συστήματος, οι υπόλοιποι θα ασχοληθούν με τις εφαρμοσμένες επιστήμες και τα πρακτικά ζητήματα. Μέρος αυτής της άποψης είναι επίσης και ότι όλοι οι δάσκαλοι δεν είναι κατάλληλοι για να διδάσκουν τους ίδιους μαθητές. Άλλοι μπορούν να διδάσκουν καλύτερα μαθητές με πρακτική κλίση κλπ. Αυτή η άποψη είναι σε έναν βαθμό υπεύθυνη για την τάση να διαχωρίζεται η εκπαίδευση σε Γενική, Επαγγελματική και Τεχνική.

Η άποψη αυτή σήμερα υφίσταται κριτική στη βάση ότι η ικανότητα είναι πολύπλευρη και αλλάζει με τον χρόνο. Υπάρχουν περισσότερες ικανότητες από τη γλωσσική και την μαθηματική και αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη στα τεστ εισαγωγής στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Σε άλλες χώρες οι θεωρίες των «πολλαπλών ευφυιών» οδηγούν προς τα λεγόμενα σχολεία ειδικότητας. Στην Ελλάδα έχουμε καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία αλλά κανένα σχολείο εξειδικευμένο στον επιστημονικό-τεχνολογικό τομέα. Λέχθηκε ότι στον αρχικό σχεδιασμό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων υπήρχε και η δημιουργία δυο πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων αλλά τελικά τέτοια σχολεία δεν δημιουργήθηκαν.

Στην σημερινή μεταμοντέρνα εποχή της διεπιστημονικότητας, όπου το αφηρημένο και το πρακτικό υφίστανται σύντηξη κάτω από την κυριαρχία της τεχνολογίας (Lovejoy, 1996), ειδικά για χώρες με σοβαρό πρόβλημα παραγωγικότητας και ένταξης στο τεχνολογικό δίκτυο, όπως είναι η δική μας, η άποψη υπέρ του διαχωρισμού ανάλογα με την «ικανότητα» ίσως να είναι και επικίνδυνη, αφού στρέφει τους πιο ικανούς μαθητές όχι στον παραγωγικό ιστό αλλά στον ακαδημαϊσμό. Παρά την κρίση παραγωγικότητας που ενδημεί στη χώρα φαίνεται ότι εξακολουθούμε να πιστεύουμε ότι η τεχνολογία είναι κατώτερη ενασχόληση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι για την είσοδο στα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια δεν προβλέπεται τεστ στις φυσικές επιστήμες. Παραδόξως προβλέπεται για την είσοδο στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια, ενώ είναι γνωστό ότι στα δημοτικά σχολεία σπανίως δίνεται προσοχή στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η πρόβλεψη για ερωτήσεις που να έχουν πειραματικό περιεχόμενο, αντί

να οδηγήσει στην πειραματική διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία οδήγησε στη γενίκευση των φροντιστηριακών μαθημάτων και σ' αυτό βοήθησαν και τα θέματα που δόθηκαν στο φετινό τεστ, τα οποία ήταν ιδιαίτερα απαιτητικά.

Επίσης, ενδιαφέρον έχει ότι οι βαθμολογητές αυτών των τεστ δέχτηκαν την οδηγία να λαμβάνουν μια μόνο δεδομένη απάντηση ως ορθή. Με άλλα λόγια τα παιδιά του δημοτικού με έντονη και δημιουργική φαντασία πιθανόν να έχουν λιγότερες πιθανότητες να πετύχουν σε αυτά τα τεστ. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει την ικανότητα του γραπτού λόγου, αφού αυτή η ικανότητα κυρίως ελέγχεται.

Ένα άλλο επιχείρημα κατά της επιλογής είναι ότι τα τεστ με τα οποία γίνεται η επιλογή δεν είναι δίκαια και κατάλληλα. Έρευνες στην Αγγλία δείχνουν ότι τα τεστ εισαγωγής στα επιλεκτικά σχολεία «πετυχαίνουν» περίπου κατά 75% στο να τοποθετήσουν τους «ακαδημαϊκά ικανούς» μαθητές στα επιλεκτικά σχολεία. Αυτό δεν αποτελεί οπωσδήποτε μειονέκτημα, αφού πιθανόν εμπλουτίζει την τάξη με παιδιά διαφορετικών ταλέντων και δυνατοτήτων. Όμως αυτό πιθανόν να σημαίνει απλώς ότι οι μαθητές που εισάγονται είναι όχι οι πιο ικανοί αλλά αυτοί που έχουν προετοιμαστεί περισσότερο με φροντιστηριακά μαθήματα.

## 2.2. Ισότητα

Ένα βασικό επιχείρημα υπέρ των επιλεκτικών σχολείων είναι ότι τα επιλεκτικά σχολεία είναι αξιολογικά και δίνουν την ευκαιρία και στους μη προνομιούχους, που δεν έχουν την οικονομική άνεση να στείλουν τα παιδιά τους σε ένα «καλό» ιδιωτικό σχολείο, να τα μορφώσουν δωρεάν σε ένα καλό κρατικό σχολείο. Αυτό το επιχείρημα συνοδεύει το «success story» πολλών επιτυχημένων ανθρώπων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες. Για την δημιουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα είναι πιθανό να έπαιξαν σοβαρό ρόλο οι σύλλογοι αποφοίτων των παλιών πρότυπων σχολείων, οι οποίοι συχνά καλλιεργούσαν μια ιδανική εικόνα για αυτά τα σχολεία και μια αρνητική εικόνα για το σύγχρονο σχολείο.

Η άποψη αυτή υπέρ των επιλεκτικών σχολείων φαίνεται να ενισχύεται από έρευνες στην Αγγλία, σύμφωνα με τις οποίες η κοινωνική κινητικότητα μειώθηκε μετά την μείωση του αριθμού των επιλεκτικών «grammar schools» στη χώρα αυτή. Αυτό όμως αμφισβητείται σε θεωρητικό επίπεδο διότι η κοινωνική κινητικότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οικονομικοί κύκλοι, αλλαγές στα επαγγέλματα, δημογραφικές μεταβολές κ.α. Μεταξύ των κοινωνιολόγων επικρατεί η άποψη ότι ακόμη και στα ανοιχτά ταξικά συστήματα, όπου δεν υφίστανται νομοκατεστημένες τάξεις, όπως είναι οι δυτικές κοινωνίες, η κοινωνική τάξη είναι ένας σχεδόν αζεπέραστος φραγμός και η κοινωνική κινητικότητα μάλλον αποτελεί μύθο (Bourdieu, 2010).

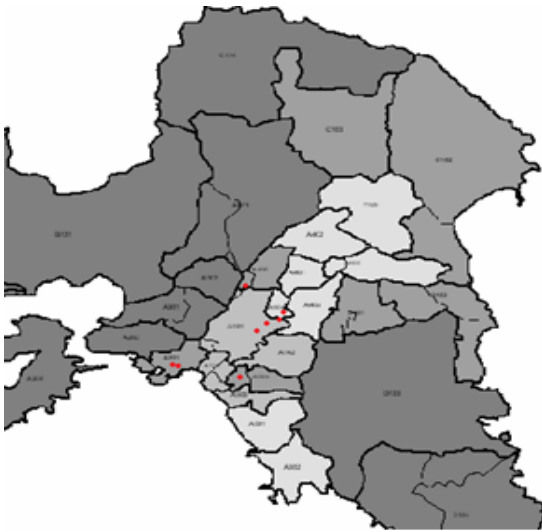
Σύμφωνα με το ίδιο επιχείρημα υπέρ των επιλεκτικών σχολείων, τα επιλεκτικά σχολεία είναι κοινωνικά «περιεκτικά», αφού δίνουν την ευκαιρία στην μέση τάξη να μην «αποφύγει» τη Δημόσια Εκπαίδευση. Η ανώτερη

μέση τάξη προτιμά να στέλνει τα παιδιά της στα καλά ιδιωτικά σχολεία. Γιατί, λοιπόν, να μην προτιμήσει και ένα καλό δημόσιο σχολείο που μιμείται τα καλά ιδιωτικά; Ένα αντεπιχείρημα σ' αυτή την άποψη είναι ότι με τα επιλεκτικά σχολεία περιορίζονται τα περιθώρια επιλογής για τη μέση τάξη. Τα επιλεκτικά σχολεία αποτελούν έτοιμη λύση για την μέση τάξη με αποτέλεσμα αυτή να μην αγωνίζεται να δημιουργήσει καλύτερα τοπικά σχολεία έτσι ώστε σε τελική ανάλυση να περιορίζονται οι ευκαιρίες και οι επιλογές για την ίδια τη μέση τάξη. Πρόκειται ίσως για ένα παράδειγμα εκδήλωσης του «παράδοξου» στην κοινωνία (Luhmann, 1995:192). Η επέμβαση του κράτους στην κοινωνική δυναμική φαίνεται να φέρνει τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Το ερώτημα, βέβαια, είναι αν εκτός από τη μέση τάξη εισέρχεται και η εργατική τάξη σε αυτά τα σχολεία. Τα τεστ επιλογής κατηγορούνται ότι μπορεί να μην είναι κοινωνικά αμερόληπτα. Σε ποια γλώσσα είναι διατυπωμένα; Είναι γνωστό ότι άλλη «γλώσσα» μιλάει η εργατική και άλλη η μέση τάξη. Πώς είναι διατυπωμένες οι ερωτήσεις των «μαθηματικών της ζωής»; Σε τίνος ζωή αναφέρονται; Επίσης είναι γνωστό ότι δυσκολότερα θα πάρει απόφαση μια οικογένεια χαμηλής κοινωνικής τάξης να λάβει μέρος στη διαδικασία των εξετάσεων. Ειδικά στην Ελλάδα, αλλά όχι μόνο, ο «θεσμός» του φροντιστηρίου ή της «σκιάδους εκπαίδευσης», όπως είναι διεθνώς γνωστός, δεν εξυπηρετεί το ίδιο τους φτωχούς και τους πλούσιους. Ειδικά φέτος, είναι γνωστό ότι τα φροντιστήρια εργάστηκαν πυρετωδώς για τις εξετάσεις εισαγωγής στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και τα ιδιαίτερα απαιτητικά θέματα των εξετάσεων διέψευσαν τη σχετική εγκύκλιο της Διοικούσας Επιτροπής των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων που δηλώνει ότι: «οι μαθητές/τριες δεν απαιτείται να μελετήσουν πρόσθετη ύλη ούτε να υποστούν φροντιστηριακή εξάσκηση για να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους στη εν λόγω δοκιμασία. Όσα ήδη γνωρίζουν και έχουν αφομοιώσει από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο αρκούν για τη επιτυχή συμμετοχή τους» (Γ1/14987/3/2/2014, ΦΕΚ: 269/ΤΒ/7-2-2014).

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι μετά τις εξετάσεις η εκπροσώπηση της μέσης τάξης στα σχολεία αυτά αυξήθηκε δραματικά, φαινόμενο που δεν είναι μόνο ελληνικό. Σχετικά πρόσφατα, ο επιθεωρητής των δημόσιων σχολείων του Ενωμένου Βασιλείου (Ofsted Chief Inspector), βασιζόμενος στον αριθμό των παιδιών στα «grammar schools» που δικαιούνται δωρεάν γεύματα, ανακοίνωσε ότι «τα σχολεία αυτά είναι γεμάτα παιδιά της μέσης τάξης» και ότι «οποιοσδήποτε νομίζει ότι τα σχολεία αυτά πρόκειται να αυξήσουν την κοινωνική κινητικότητα πρέπει να ξαναδεί αυτά τα στοιχεία. Δεν νομίζω ότι αυτό συμβαίνει» (Groves, 2013). Παρότι αυτό φαίνεται να είναι γενικά αποδεκτό, πολιτικοί του συντηρητικού κόμματος επιμένουν ότι τα σχολεία αυτά πρέπει όχι μόνο να διατηρηθούν αλλά και να επεκταθούν, διότι παρέχουν την μοναδική ευκαιρία στα παιδιά της εργατικής τάξης να διακριθούν.

### 2.3. Κοινωνικός διαχωρισμός



Σχήμα 1: Απεικόνιση της χωρικής κατανομής των κοινωνικών τάξεων στην Αττική (Εμμανουήλ, 2007). Οι ανώτερες με πιο ανοιχτό γκρι. Τα κόκκινα στίγματα έχουν τεθεί από τον γράφοντα και αντιστοιχούν στα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια.

Κατά μια άποψη η επιλογή συμβάλλει στην κοινωνική διαίρεση. Η κοινωνική διαίρεση είναι μια αυθόρμητη κοινωνική τάση που μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες καταστάσεις, όπως είναι οι «διπλές πόλεις» της Νότιας Αμερικής. Άλλες αρνητικές όψεις είναι η αποξένωση των κοινωνικών ομάδων και η μη λειτουργική κατανομή των κοινωνικών και οικονομικών αποθεμάτων. Διακρίνονται τριών ειδών μηχανισμοί που οδηγούν στον διαχωρισμό των κοινωνικών στρωμάτων: Ο μηχανισμός των διακρίσεων, θετικών ή αρνητικών, ο οποίος έχει να κάνει με την καθημερινή συμπεριφορά των κατοίκων και μπορεί να οδηγήσει σε φυλετικούς και εθνικούς διαχωρισμούς, οι οικονομικό-κοινωνικοί λόγοι και οι προσωπικές προτιμήσεις. Ανάμεσα στις τελευταίες είναι και οι προτιμήσεις για διαφορετικά περιβάλλοντα ή διαφορετικά σχολεία. Θεωρείται ότι οι προτιμήσεις για διαφορετικά σχολεία, ιδιωτικά, «πρότυπα» ή απλώς «καλά» σχολεία, ενισχύει τους χωρικούς διαχωρισμούς (Garas, 2011). Επομένως είναι λογικό το κράτος να εντείνει αυτή την τάση ή μήπως πρέπει να παίρνει αντίθετα μέτρα;

Πρέπει να επισημάνουμε ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια των Αθηνών, ακολουθώντας την παγκόσμια τάση για τα επιλεκτικά σχολεία, βρίσκονται στις λεγόμενες καλές μεσοαστικές συνοικίες ή κοντά σ' αυτές, σε γειτνίαση με τις μεγαλοαστικές συνοικίες, όπου βρίσκονται τα ακριβά ιδιωτικά σχολεία (Σχήμα 1). Σε αντίστοιχες θέσεις βρίσκονται τα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια και των άλλων μεγάλων πόλεων. Έτσι, η κάθε τάξη αποκτά το σχολείο της παρά τις διαβεβαιώσεις πολιτικών και ερευνητών ότι τα σχολεία αυτά δεν έχουν σχέση με όποιες κοινωνικές ελίτ (Συντακτική Ομάδα, 2010).

Ο ταξικός διαχωρισμός δεν βοηθάει την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, ζήτημα που αναδεικνύεται συχνά στον διεθνή τύπο, αν και

διατυπώνεται και η άποψη ότι αυτή η επικοινωνία δεν έχει καμία σημασία. Οι πόλεις φαίνονται να είναι «σχεδιασμένες» κατά τέτοιο τρόπο ώστε η μια τάξη να μην «βλέπει» την άλλη. Ενώ, όπως είπαμε, τα επιλεκτικά σχολεία βρίσκονται στις «καλές γειτονιές», διατυπώνεται και η άποψη ότι, αν ήταν περισσότερα, η διάχυση των τάξεων ίσως θα ήταν μεγαλύτερη.

Υπάρχει και η άποψη ότι η επιλογή ούτως ή άλλως γίνεται και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως η συνεισφορά των επιλεκτικών σχολείων στον κοινωνικό διαχωρισμό ίσως δεν είναι σημαντική. Είναι γνωστό ότι υπάρχει η «κρυφή» επιλογή που γίνεται στα σχολεία δημιουργώντας «καλά σχολεία», στα οποία κυριαρχεί η μέση τάξη, και «κακά σχολεία», στα οποία πηγαίνουν τα παιδιά της εργατικής τάξης, των ανέργων και των μειονοτήτων. Η επιλογή αυτή γίνεται συνήθως με άτυπη «συνεργασία» τοπικών παραγόντων και συνεχίζεται μέσα στο σχολείο με δική της δυναμική. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η κρυφή επιλογή είναι τόσο ισχυρή που πολλές φορές δημιουργεί μη επιλεκτικά σχολεία που είναι πιο επιλεκτικά από τα επιλεκτικά σχολεία (Garas, 2011).

Ένα άλλο επιχείρημα υπέρ της επιλογής είναι ότι αυτή ούτως ή άλλως γίνεται αφού η προαγωγή εντός του σχολείου γίνεται με γραπτές εξετάσεις και η πρόσβαση και η προαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση γίνεται πάλι με εξετάσεις. Όμως η επιλογή στην πρώτη περίπτωση δεν αποκόπτει υποχρεωτικά τον μαθητή από το σχολείο και στη δεύτερη περίπτωση γίνεται σε μια σχετικά ώριμη ηλικία και σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό χωρίς να χωρίζει υποχρεωτικά τους μαθητές σε άριστους και μέτριους.

### 2.4. Αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με μια άποψη η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική όταν απευθύνεται σε παιδιά που δεν διαφέρουν πολύ ως προς τις δυνατότητες. Εδώ πρόκειται για την διαδεδομένη «φροντιστηριακή» άποψη διδασκαλίας. Αφού δεν μπορούμε να έχουμε σε ένα σχολείο τμήματα με διαφορετικά επίπεδα, γιατί να μην κάνουμε σχολεία με διαφορετικά επίπεδα. Η άποψη αυτή δεν τεκμηριώνεται από έρευνες παγκοσμίως και είναι σε αντίθεση με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να είναι «περιεκτικό» αλλά το μάθημα μέσα στην ίδια τάξη θα πρέπει να διαφοροποιείται για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοιχειωδώς αρχίζει να εφαρμόζεται στο ελληνική μέση εκπαίδευση, κυρίως με την εισαγωγή της διδασκαλίας σε ομάδες αλλά και του μαθήματος «ερευνητική εργασία» – αν και, από όσο γνωρίζουμε, απουσιάζουν σχετικές έρευνες για το κατά πόσο αυτό γίνεται με επιτυχία.

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες τα επιλεκτικά σχολεία έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των επιλεκτικών σχολείων σε σχέση με τα κανονικά σχολεία. Άλλες όμως έρευνες λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνική προέλευση των μαθητών αμφισβητούν αυτά τα αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές σχηματίζεται η άποψη ότι υπάρχει μια μικρή

διαφορά στον γνωστικό τομέα υπέρ των επιλεκτικών σχολείων (Coe κ.ά., 2008). Εκεί όμως που η διαφορά είναι μεγάλη, πάντοτε υπέρ των επιλεκτικών σχολείων, είναι στην εξέλιξη των αποφοίτων αυτών των σχολείων, ακαδημαϊκή και επαγγελματική. Ακόμη και όταν μελετάται η πορεία αποφοίτων ίσων ικανοτήτων, η διαφορά είναι πάντοτε υπέρ των επιλεκτικών σχολείων. Σε πρόσφατη έρευνα έχει βρεθεί σημαντική διαφορά, στους μεν άντρες στο εύρος των σπουδών μετά το σχολείο, στις δε γυναίκες στο εισόδημα (Clark και Bono, 2014). Μήπως, λοιπόν, τα επιλεκτικά σχολεία έχουν μεγάλης εμβέλειας, θετικά αποτελέσματα, που δεν τα μετρούν τα τεστ γνώσεων;

Τα σχολεία της ελίτ, όπως και τα πανεπιστήμια της ελίτ, λειτουργούν σαν κέντρα γνωριμιών και διασυνδέσεων μεταξύ των μελών της, δηλαδή αυξάνουν το λεγόμενο *κοινωνικό κεφάλαιο* της μέσης τάξης. Στην ίδια λογική τα σχολεία αυτά προσδίδουν αυτοπεποίθηση αλλά και «πρεστίτζ» στους αποφοίτους και λειτουργούν ως οικόσημο το οποίο το χρησιμοποιούν για να αναγνωρίζονται μεταξύ τους, να συντηρούν δίκτυα και να καταλαμβάνουν θέσεις. Αυτό έχει σίγουρα σχέση με τη έντονη δραστηριότητα που παρατηρείται στους *σλλόγους αποφοίτων* των επιλεκτικών σχολείων.

Ένα άλλο επιχείρημα κατά της επιλογής είναι ότι αυτή έχει αρνητική επίδραση στα υπόλοιπα σχολεία. Σύμφωνα με αυτό το επιχείρημα, το επίπεδο των υπόλοιπων σχολείων πέφτει επειδή αυτά χάνουν άριστους μαθητές και αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Επίσης τα σχολεία αυτά χάνουν τους γονείς ανώτερης τάξης οι οποίοι ενδιαφέρονται περισσότερο και έχουν τα περισσότερα μέσα για να αγωνιστούν για τη βελτίωσή τους. Εκφέρεται πάντως η αντίρρηση στο επιχείρημα αυτό ότι ούτως ή άλλως τα επιλεκτικά σχολεία είναι εγκατεστημένα στις μεσοαστικές συνοικίες οπότε δεν μπορούν να επιδράσουν στα σχολεία των λαϊκών συνοικιών. Επίσης το επιχείρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν παραπάνω τα οποία δείχνουν ότι να μεν η μέση τάξη βελτιώνει το σχολείο αλλά με ποικίλους τρόπους διώχνει την εργατική τάξη από αυτό (Garas, 2011).

Υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία το επιλεκτικό σύστημα, αθροιστικά και σε τελική ανάλυση, προκαλεί χειρότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το επιχείρημα αυτό αν προσθέσει κανείς το θετικό αποτέλεσμα που έχει η επιλογή στα επιλεκτικά σχολεία με το αρνητικό αποτέλεσμα που έχει αυτή στα υπόλοιπα σχολεία, το τελικό αποτέλεσμα είναι αρνητικό. Το πρόβλημα, βέβαια, είναι ότι δεν μπορεί κανείς να κάνει εύκολα αριθμητική με τις κοινωνικές επιπτώσεις, γι' αυτό και το ζήτημα παραμένει ανοιχτό.

## 2.5. Προτεραιότητες

Σύμφωνα με μια άποψη η ακαδημαϊκή ελίτ έχει προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι προτιμότερο να προσφέρεις υψηλή εκπαίδευση σε λίγους παρά να διαμοιράσεις την εκπαίδευση παντού. Στη βάση της θεωρίας συστημάτων η άποψη αυτή έχει νόημα σε περιόδους κρίσης και

σπάνης πόρων. Σε μια τέτοια περίοδο ένα σύστημα διαθέτει τους πόρους του για τις άμεσες ανάγκες του και τις ζωτικές του λειτουργίες (Trivers, 1972). Μετά την αξιολόγηση - κρίση που έγινε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία σχεδόν όλοι οι καθηγητές σε αυτά - όπως συμβαίνει και στα επιλεκτικά σχολεία σε όλο τον κόσμο - είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου - ο οποίος στην ελληνική περίπτωση τις περισσότερες φορές αποκτήθηκε στα προηγούμενα χρόνια της σχετικής αφθονίας με το σύστημα των εκπαιδευτικών αδειών. Η επένδυση σε αυτά τα σχολεία είναι φανερή από την ιδιαίτερη προσοχή που δέχονται από την πολιτεία. Π.χ. σε αυτά τα σχολεία εφαρμόζεται με επιτυχία η «αξιολόγηση», ενώ στα υπόλοιπα σχολεία «συναντά» δυσκολίες. Επίσης, δεν είναι τυχαίο ότι ιδιωτικοί πόροι, π.χ. από ιδρύματα και δωρεές, διατίθενται πολύ συχνά υπέρ αυτών των σχολείων παντού στο κόσμο, φαινόμενο που παρατηρείται ήδη και στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα.

Η αντίθετη άποψη είναι ότι οι μη προνομιούχοι πρέπει να αποτελούν την εκπαιδευτική προτεραιότητα. Το επιχείρημα αυτό έχει να κάνει με το αίσθημα της δικαιοσύνης, τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και της εγκληματικότητας και την ανακατανομή του εισοδήματος. Σ' αυτή τη λογική κινούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία, στην Κύπρο και τελευταία και στην Ελλάδα, αν και κατηγορούνται ότι φέρνουν τα αντίθετα αποτελέσματα διότι προκαλούν κοινωνικό στιγματισμό. Ένα αντεπιχείρημα σε αυτή την άποψη είναι ότι τα λαϊκά στρώματα, σε τελική ανάλυση, ωφελούνται από την πρόοδο των παιδιών της μέσης τάξης γιατί τελικά αυτή επιστρέφεται στην κοινωνία.

## 2.6. Οι εξετάσεις

Εκφράζεται η άποψη ότι η επιλογή έχει αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά που αποτυγχάνουν. Η απόρριψη είναι μια συστημική «απόφαση», μια «πύργια διάψευση», αφού είναι θεσμοθετημένη. Επίσης δεν υπάρχει συστημική διαχείριση αυτής της διάψευσης, αφού δεν προβλέπεται κανενός είδους ένσταση. Πιθανόν αυτό να δημιουργεί εντάσεις και μεμψιμοιρίες και απρόβλεπτες προσαρμογές στο κοινωνικό σύστημα και στα ψυχικά συστήματα (Luhmann, 1999:177). Από μια άλλη σκοπιά η αποτυχία μπορεί να αποτελέσει δημιουργικό μέρος της ζωής (δημιουργική καταστροφή) και να οδηγήσει στην καινοτομία (Sims, 2013). Οι εξετάσεις, αποτελώντας μια «αυτοπαρατήρηση» για το κοινωνικό σύστημα, συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των υποσυστημάτων και πιθανώς αποτελούν μια δημιουργική ένταση που οδηγεί το σύστημα στα όριά του και στην καινοτομία. Μπορεί όμως να συμβεί αυτό όταν η έμφαση δεν είναι στον πειραματισμό αλλά στην «αριστεία» (Sims, 2012);

Όστόσο είναι πιθανόν οι εξετάσεις να έχουν αρνητικό αποτέλεσμα στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία. Οποσδήποτε στα «καλά» δημοτικά και γυμνάσια η διδασκαλία έχει επηρεαστεί από το τεστ εισαγωγής στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Αυτό σημαίνει περισσότερη έμφαση στα τεστ τα οποία πολλές φορές γίνονται κλέβοντας από τον διδακτικό χρόνο. Από την άλλη μεριά, αν τα τεστ για τα Πρότυπα Πειραματικά

Σχολεία εισάγουν τη δημιουργική σκέψη αυτό θα αποτελέσει ευτύχημα για την ελληνική παιδεία. Δυστυχώς, όμως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα τεστ αυτά απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις και ειδικά τα φετινά ομοιάζαν περισσότερο με αυτά των πανελλαδικών εξετάσεων και είχαν ανάλογες φροντιστηριακές απαιτήσεις.

Πάντως, οι πανελλαδικές εξετάσεις, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, αφορούν την επιλογή επαγγέλματος και όχι την «αριστεία». Αποτελούν ένα τυποποιημένο πρόγραμμα που δίνει έμφαση στην αποφυγή της εμπλοκής της ισχύος - δηλαδή του παρελθόντος - σε «αποφάσεις» που αφορούν το μέλλον (Qvortrup, 2005). Αντιθέτως, οι εξετάσεις για τα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ δεν μπορούν να έχουν την ίδια επιτυχία όσον αφορά την αποφυγή της επιρροής της ισχύος, λόγω ηλικίας των εξεταζομένων - η μέση τάξη ηνιοχεί αποτελεσματικότερα τα παιδιά της - αποσκοπούν στην αύξηση της ισχύος δια της αριστείας.

Τελειώνοντας τον σχολιασμό των επιχειρημάτων υπέρ και κατά των επιλεκτικών σχολείων, όπως αυτά περιγράφονται στην αναφορά του πανεπιστημίου του Durham, οφείλω να επισημάνω ότι, σε τελική ανάλυση, η σχετική έρευνα που παρατίθεται σε αυτή την αναφορά, επεσήμανε μικρές μόνο διαφορές υπέρ των επιλεκτικών σχολείων αλλά δεν εντόπισε λόγους για την κατάργηση ή την επέκτασή τους (Coe, κ.ά., 2008:234-235).

### 3. ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η διαρκής διάθεση για *αλλαγή* είναι χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας. Η αφήγηση της αλλαγής σήμερα, πουθενά δεν είναι περισσότερο έντονη από ότι στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία με πρωτοπόρο την Αγγλική (Fullan, 2000). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η αλλαγή συνοδεύεται από τρία σημαντικά συμβάντα: την αξιολόγηση, την εισαγωγή της διδασκαλίας με τη μέθοδο της *ερευνητικής εργασίας* (project) και την ίδρυση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Η οικονομική κρίση διευκόλυνε τη δημιουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, αφού σε περιόδους κρίσης ένα σύστημα είναι πιο εύκολο να κινείται παρά να μην κινείται (Crozier, 2010:285). Η προώθηση «αποφάσεων» στο κοινωνικό σύστημα είναι εφικτή μόνο σε όσους «έχουν αποκτήσει άριστη γνώση των κανόνων και τεχνικών που απαιτούνται» και «συμμετέχουν πολύ δραστήρια στο πολιτικό σύστημα, έχοντας ήδη κοινωνικοποιηθεί στους κόλπους του» (Luhmann, 1999:288). Σύμφωνα με τη θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του Luhmann, η ενότητα στα κοινωνικά συστήματα νοείται μόνο ως διαφοροποίηση (οποιοσδήποτε άλλος τρόπος ενοποίησης εμφανίζεται ως κανονιστικός και μηχανιστικός). Η υψηλή διαφοροποίηση οδηγεί στη δημιουργία κέντρων ισχύος υπό μορφή δικτύων τα οποία αποτελούνται από μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων, ελίτ και μη ελίτ, και διαφόρων κοινωνικών υποσυστημάτων, έχουν το χαρακτηριστικό ότι είναι μικρής διάρκειας ζωής σε σχέση με τα συστήματα και χρησιμεύουν για την

επικοινωνία και για την ηνιόχηση των συστημάτων. Το φαινόμενο αυτό είναι έντονο στην σύγχρονη εποχή, όπου, λόγω της υψηλής διαφοροποίησης, η κεντρική «κυβέρνηση» είναι αδύνατη. Η πολιτική ζωή μεταβαίνει από την «κυβέρνηση» στη «διακυβέρνηση» (from government to governance). Η μετάβαση αυτή κατηγορείται ότι συναρτάται με «κλειστότητα», «απροσιτότητα» και «περιορισμένη λογοδοσία» (Esmark 2003:2).

Η προώθηση των αλλαγών στα σχολεία έγινε με συνδυασμό «εργαλειακών» και «εκφραστικών» λειτουργιών (Luhmann, 1999:329). Σημαντικό μέρος των εργαλειακών λειτουργιών αποτέλεσαν εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών, ενώ στις εκφραστικές λειτουργίες διακρίνουμε την ιδεολογία της «αριστείας», η οποία προηγήθηκε κατά μια δεκαετία (Μπαμπινιώτης, 2000) και έδωσε στη λειτουργία μορφή «αγώνα» (Luhmann, 1999:338). Ο αγώνας εκδηλώνεται με την περιχαράκωση του συστήματος των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, τα οποία προσπαθούν να αποκοπούν από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα των σχολείων σε διοικητικό, συνδικαλιστικό και ιδεολογικό επίπεδο, και με τη χρήση των μέσων ενημέρωσης ως «συστήματος επαφής» για την εμπέδωση της συναίνεσης. Στο διοικητικό επίπεδο τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία δεν υπάγονται στις αντίστοιχες διευθύνσεις πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά στις περιφερειακές διευθύνσεις, ενώ διοικούνται απευθείας από ειδική επιτροπή του υπουργείου. Στο συνδικαλιστικό επίπεδο δημιουργήθηκε αντίστοιχη ΕΛΜΕ Προτύπων η οποία δεν έγινε δεκτή στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Μάλιστα δε αυτά τα όργανα πολύ λίγο ενδιαφέρθηκαν για τα τεκταινόμενα στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Για παράδειγμα, στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τη έντονα αρνητική στάση τους στα υπόλοιπα σχολεία, στα Πρότυπα Πειραματικά ελάχιστα αντέδρασαν –πέρα από την απόσυρση από αυτά, επιβεβαιώνοντας την έκφραση «όποιος δεν επιθυμεί πλέον να υπακούει στους κανόνες θα πρέπει να εγκαταλείψει το σύστημα» (Luhmann, 1995:84). Στο ιδεολογικό επίπεδο, η περιχαράκωση εκφράζεται με την οργάνωση αποκλειστικών συνεδρίων, στα οποία δεν καλούνται να συμμετάσχουν τα άλλα σχολεία. Τα δε μέσα μαζικής ενημέρωσης όχι μόνο προετοίμασαν την ίδρυση των σχολείων αυτών, αλλά και τα παρουσιάζουν συστηματικά με ευνοϊκό τρόπο (Μαρκαντωνάτος, 2013) και τα προστατεύουν από την επικίνδυνη ρευστότητα της πολιτικής (Λακάσας, 2014).

Η συμμετοχή της μέσης τάξης στην πολιτική δράση γίνεται μέσω του πολιτικού συστήματος, του συνδικαλισμού και των *κοινωνικών δικτύων*. Από την μικρή έρευνα που έχω κάνει, προκύπτει ότι, στο πλαίσιο, ίσως, της απειλής μιας καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας λόγω της οικονομικής κρίσης, η μέση τάξη των Πειραματικών και των ιδιωτικών σχολείων έπαιξε έναν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξε η τάξη των καθηγητών με ιδιαίτερα προσόντα των πρώην Πειραματικών Σχολείων, τα οποία παλιά υπήρξαν γνωστά Πρότυπα Σχολεία, οι οποίοι είτε αναζητούσαν

καλύτερη παιδεία είτε το χαμένο κύρος των παλιών Πρότυπων Σχολείων. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι γονείς των μαθητών αυτών των σχολείων, οι οποίοι αναζητούσαν καλύτερα και δωρεάν σχολεία, αλλά και οι απόφοιτοι αυτών των σχολείων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Η κοινωνική τάξη είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην ιστορία. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια τάξη όχι μόνο έχουν κοινή κουλτούρα αλλά επικοινωνούν μεταξύ τους καλύτερα, αποδέχονται ο ένας τον άλλον και έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση μεταξύ τους. Σύμφωνα με μια άποψη, η κοινωνική τάξη είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό υποσύστημα με δικό του επικοινωνιακό κώδικα (Kraus κ.ά., 2001· Gabrenya, 2003). Από την οπτική γωνία της ταξικής διάρθρωσης των κοινωνιών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε με σκοπό την ταξική ανασύσταση σε μια εθνική βάση μετά την καταστροφή της οθωμανικής αυτοκρατορίας και του διάσπαρτου ελληνισμού. Λόγω της διαμεσολαβητικής και μεταπρατικής φύσης της ελληνικής ιθύνουσας τάξης, κρατική μέριμνα για Τεχνική Παιδεία δεν λήφθηκε (Τσουκαλάς, 1976). Τα ελάχιστα Πρότυπα Σχολεία δημιουργήθηκαν κυρίως με δωρεές εμπόρων και είχαν σκοπό να καλύψουν αυτή την ανάγκη χωρίς όμως επιτυχία διότι προείχε η συγκρότηση του εθνικού κράτους. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον επακόλουθο εμφύλιο πόλεμο, μια σημαντική μερίδα της ελληνικής κοινωνίας βρέθηκε εκτός εξουσίας. Μήπως η κατάργηση των εξετάσεων και η δημιουργία των Πειραματικών Σχολείων δεν είναι παρά μια διευκόλυνση αυτής της μερίδας της ελληνικής κοινωνίας στο δρόμο της προς την εξουσία; Η έλευση της οικονομικής κρίσης μετά τρεις δεκαετίες βρήκε την τάξη αυτή στα γκέμια του κράτους και θα μπορούσε κανείς να πει ότι τα Πρότυπα Σχολεία είναι μια προσπάθεια αυτής της νέας μέσης τάξης να διατηρήσει τα κεκτημένα και να παγιωθεί ως μέρος της νέας ελίτ.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Δεδομένου ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εξ ορισμού άνισες συχνά η συζήτηση περί *ισότητας* αντικαθίσταται από τη συζήτηση περί *ισότητας των ευκαιριών*. Η έννοια της *ισότητας των ευκαιριών* έχει περισσότερο να κάνει με την *δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας* και ιδίως με τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας των ατόμων των κατώτερων τάξεων προς τις ανώτερες κοινωνικές θέσεις παρά με την κοινωνική *ισότητα* ή την *ισότητα των κοινωνικών συνθηκών*. Ίδανικά, σε συνθήκες ίσων ευκαιριών, μέσα από μια ανταγωνιστική διαδικασία ο καθένας έχει τη δυνατότητα να διεκδικήσει μια καλύτερη θέση υπό ίσους όρους. Βεβαίως τα πράγματα ποτέ δεν είναι τόσο απλά.

Στα πλαίσια της λεγόμενης *τυπικής ισότητας ευκαιριών* (Baker et al., 2009), εκ πρώτης όψεως, μάλλον δεν μπορεί κανείς να έχει αντίρρηση για τον θεσμό των επιλεκτικών σχολείων, διότι φαίνονται να συνιστούν μια ευκαιρία ανοιχτή σε όλους. Κρίνοντας, όμως, *εκ του αποτελέσματος* (Howe, 1997) μπορούμε να πούμε ότι τα κρατικά αυτά σχολεία στην πραγματικότητα συμβάλλουν

στη μεταφορά πόρων προς την μέση τάξη αφού λειτουργούν με χρήματα του κάθε πολίτη και προσφέρουν «δωρεάν» υπηρεσίες τις οποίες σε τελική ανάλυση ιδιοποιείται αυτή η κοινωνική τάξη.

Στα πλαίσια της *δίκαιης ισότητας ευκαιριών* (Rawls, 2001) θα έπρεπε η πολιτεία να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες ώστε να εξουδετερώνεται το πραγματικό μειονέκτημα των ασθενών τάξεων σε σχέση με την δυνατότητά τους να εκμεταλλευτούν τις υπαρκτές ευκαιρίες. Όμως τέτοιες συνθήκες δεν δημιουργούνται στο ελληνικό σχολείο, αν και η αναγκαιότητά για μια «θετική διάκριση» των μαθητών των μη προνομιούχων στρωμάτων αναγνωρίζεται (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014:11). Όσον αφορά στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια, όπως είπαμε, δεν υπάρχουν σε φτωχογειτονιές και μάλιστα αμφισβητείται η πιθανή ωφέλεια από τη δημιουργία περισσότερων από αυτά, όπως προβλέπεται από το νομό και όπως προαναγγέλλεται στον τύπο. Επίσης δεν γνωρίζουμε αν προετοιμάζεται κάποια αναβάθμιση των επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων.

Το γεγονός ότι για ακόμη μια φορά η τεχνολογία αγνοείται είναι ίσως κάτι περισσότερο από ταξικός σνομπισμός της γραφειοκρατικής μέσης τάξης των «λευκών κολάρων». Αυτή η τάξη φαίνεται να ενδιαφέρεται κυρίως για τις «καινοτόμες» τεχνικές της διδασκαλίας (academic technologies) και της επικοινωνίας, επειδή της είναι χρήσιμες για την απόκτηση γνώσης και την άσκηση της εξουσίας (είναι γνωστή η άποψη του Φουκώ ότι η γνώση και η ισχύς είναι αλληλένδετες και ότι χρησιμοποιούνται για τον κοινωνικό έλεγχο μέσω των ιδρυμάτων και της γλώσσας). Η σύγχρονη παραγωγική τεχνολογία δεν υπάρχει στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων και οι καθηγητές τεχνολογίας και πληροφορικής απολύθηκαν ή επιχειρήθηκε να απολυθούν, ενώ πολλαπλασιάζονται τα ηλεκτρονικά εργαλεία κεντρικού ελέγχου, τα οποία αναπαράγουν και πολλαπλασιάζουν τη γραφειοκρατία. Η εμπλοκή στην παραγωγή και στην παραγωγική εκμετάλλευση της σύγχρονης τεχνολογίας απαιτούν ξεπέραςμα φοβιών, σύνδεση με τα μητροπολιτικά κέντρα και μια άλλη εθνική στρατηγική.

Στον συντηρητικό εθνοκεντρισμό εντάσσεται η ιδεολογία της «αριστείας», αφού έχει συνηχίσεις που παραπέμπουν στο εθνικό παρελθόν. Ενώ ο αντίστοιχος αγγλικός όρος «excellence» μάλλον είναι «buzzword» των αυτοθεωρούμενων ως ελίτ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Allan, 2007), ο ελληνικός όρος «αριστεία» παραπέμπει άμεσα στην «αριστοκρατία» και στην ιδεολογία των αρχαίων ελλήνων (Τσανακτσίδου, 2009). Η καταφυγή σε μια προ-μοντέρνα ιδεολογία στον καιρό της κρίσης δεν είναι μη αναμενόμενη. Το σύστημα εκμεταλλεύεται τη γενική κίνηση – η οποία είναι χαοτική και στροβιλώδης (Fullan, 2000) – για να πάει προς τα πίσω. Αυτή η τάση εμφανίζεται και στο πολιτικό πεδίο. Στις μητροπολιτικές κοινωνίες πάντως απαντάται και κριτική στάση σε σχέση με τις θεωρίες της αριστείας (Allan, 2007· Silver, 1987) ενώ εναλλακτικά προβάλλονται οι θεωρίες της διακινδύνευσης (Sims, 2012) και της ανθεκτικότητας (Brown, 2001).



Η σύγχρονη κοινωνία υπάρχει μόνο ως *παγκόσμια κοινωνία* (Luhmann, 1995:161). Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από σχετικούς χάρτες ανά τον κόσμο, τα επιλεκτικά σχολεία υπακούουν στη γεωγραφική κατανομή των εισοδημάτων και του πολιτιστικού κεφαλαίου κατά τρόπο αντίστοιχο με τα «καλά» ιδιωτικά σχολεία των ανώτερων τάξεων (Finn και Hockett, 2012:385). Αυτό ίσως υποδηλώνει τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οικονομικά και πολιτιστικά. Στα χαμηλότερα στρώματα η κοινωνική κινητικότητα εμφανίζεται κυρίως ως «διαρροή εγκεφάλων» (brain drain). Η τάση αυτή εμφανίζεται τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό και, ιδιαίτερα σήμερα, σε διεθνές επίπεδο, με αποτέλεσμα, ίσως, να αποτελεί έναν ακόμη λόγο για την εμφάνιση παθολογικών κινημάτων. Στο πλαίσιο της κρίσης η τάση αυτή παίρνει διαστάσεις και διατυπώνεται η άποψη ότι ίσως μπορεί να περιοριστεί μέσω ενίσχυσης των εθνικών ελίτ, μέσω παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, ο θεσμός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων μοιάζει να αποτελεί επιλογή η οποία θα μπορούσε να αποτρέψει τα παιδιά της μέσης τάξης από το να ενταχθούν στο σύστημα του Διεθνούς Μπακαλορέα πριν αφομοιώσουν τη μητρική τους γλώσσα (Βαρουφάκης, 2010).

Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία ιδρύθηκαν ως σχολεία της «αριστείας και της καινοτομίας». Οι «καινοτόμοι» τρόποι διδασκαλίας, ιδιαίτερα με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου, αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ενθαρρύνονται ιδιαίτερα στα σχολεία αυτά. Επίσης ενθαρρύνεται η έρευνα στα σχολεία αυτά και η συνεργασία τους με τα ανώτερα ιδρύματα σε διδακτικό και ερευνητικό επίπεδο. Για τα σχολεία αυτά θεσμοθετήθηκαν για πρώτη φορά οι «όμιλοι δημιουργικότητας και αριστείας» που λειτουργούν μετά το πέρας του κανονικού προγράμματος. Οι νέοι τρόποι διδασκαλίας των μαθημάτων και η λειτουργία των παραπάνω προγραμμάτων μαζί με το νεοεισαχθέν μάθημα «ερευνητική εργασία», από ενθουσιώδεις καθηγητές με σχετικές σπουδές και επιμορφώσεις, έδωσαν άλλον αέρα στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία κάνοντας την διαφορά με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι όμως χαρακτηριστικό ότι τόσο οι όμιλοι όσο και η «ερευνητική εργασία» συνήθως κινούνται περισσότερο στο χώρο της θεωρίας και αυτό οφείλεται ίσως και στο γεγονός ότι η εφαρμογή απαιτεί υλικά μέσα τα οποία δεν χρηματοδοτούνται. Είναι γνωστό ότι ενώ κατά καιρούς έχουν γίνει σημαντικές δαπάνες εισαγωγής τεχνολογίας και εργαστηρίων στα σχολεία δεν υπάρχει πρόβλεψη για τις ανάγκες των καθημερινών μαθημάτων. Στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία εφαρμόστηκαν επίσης για πρώτη φορά, και από ό,τι φαίνεται και με επιτυχία, πρακτικές αυτογνωσίας, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, η επιτυχία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων μπορεί να «μεταδοθεί» και στο υπόλοιπο σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης (Μπιρμπίλι, 2014). Εδώ τίθεται το θέμα της

περιχαράκωσης και της αυτονομίας του συστήματος των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, όπως την περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και όπως αυτή ενισχύεται με την ιδεολογία της αριστείας. Η σχετική επιτυχία αυτού του εκπαιδευτικού υποσυστήματος υπάρχει μόνο ως «έξοδος» ή ως «καλές πρακτικές» για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα είδος *εσωτερικού περιβάλλοντος*. Σύμφωνα με τη θεωρία των *αυτοποιητικών συστημάτων*, η πληροφορία δεν μεταδίδεται μεταξύ των συστημάτων αλλά υπάρχει μόνο ως «ερέθισμα» διαφορετικό για κάθε σύστημα – ή δεν υπάρχει καθόλου – και κάθε σύστημα «μαθαίνει» με τον δικό του τρόπο (Maturana και Varela, 1987:34).

Η επέκταση του συστήματος των Πρότυπων Σχολείων που, όπως αναφέραμε παραπάνω, προβλέπεται από το νόμο, δεν συνιστά απάντηση στην πιθανή ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να διδαχθεί από αυτά. Τι κοινωνικό αποτέλεσμα θα είχε η δημιουργία σχολείων με ακαδημαϊκό προσανατολισμό δυο ταχυτήτων; Έρχομαστε επομένως στην άποψη ότι υπάρχει στην Ελλάδα αναγκαιότητα για «ένα ποιοτικό και παραδειγματικό σχολείο, έργο του οποίου θα είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου μορφωτικά αγαθά και αξίες σε όλα τα παιδιά» (Καρύδας, 2013). Δυστυχώς, όμως, για ένα τέτοιο σχολείο δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κυκλώματα και οι απαραίτητες ελίτ για να το προωθήσουν, ενώ η πολιτική είναι ρευστή και πολυδιασπασμένη. Ίσως η φιλοσοφία των «Charter schools» είναι πιο κοντά στην δημιουργία ευκαιριών, σε σχέση με την ποικιλία δυνατοτήτων των μαθητών, αλλά και σε σχέση με τις ανάγκες ενός έθνους που πρέπει να αξιοποιήσει όλο του το δυναμικό για να ορθοποδήσει (Tarman, 2013). Αυτά τα σχολεία δημιουργούνται από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συνεργατικά με την πολιτεία, με σκοπό την εξυπηρέτηση γενικών ή ειδικών και τοπικών αναγκών και οπωσδήποτε για την οικονομικά χειμαζόμενη Ελλάδα, αυτές οι ανάγκες εντοπίζονται κυρίως στην περιοχή της εφαρμοσμένης γνώσης και επιστήμης σε παραγωγικούς τομείς, παραδοσιακούς και νέους. Ακούγεται, ίσως, ως πρόκληση για μια μικρή χώρα των Βαλκανίων η εκχώρηση σε υπηρεσίες και πολίτες του δικαιώματος να αποφασίζουν για δημιουργία διαφορετικών σχολείων, για ισότητα και για διαφοροποίηση. Πάντως, σύμφωνα με τη φιλοσοφία τους, τα σχολεία αυτά δημιουργούνται δοκιμαστικά και καταργούνται μετά από ένα χρονικό διάστημα αν θεωρηθεί ότι δεν έχουν πετύχει. Όπως είναι γνωστό τίποτα δεν πετυχαίνεται άνευ δοκιμής και ρίσκου.

Τέλος, τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο ρόλος των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων μέσα στο σύστημα της Ελληνικής πραγματικότητας; Δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους ή δίνουν περισσότερες ευκαιρίες σε ορισμένους; Αποτελούν ανάγκη και εκσυγχρονισμό ή απλώς αναπαράγουν τη γραφειοκρατία;

## 5. ΠΗΓΕΣ

Allan, K. L. (2007). Excellence: a new keyword for education? *Critical Quarterly*, 49(1), 54-78.

- Baker, J. Lynch, K. Cantillon, S., & Walsh, J. (2009). *Equality: From Theory to Action*, 2nd Edition. London: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Brown, J.E. (2001). Systemic reform concerning resilience in education. *TechTrends*, 45(14), 47–54.
- Clark, D., & Bono, E. (2014). The long–run effects of attending an elite school: evidence from the UK. University of Essex. Institute for Social and Economic Research. No. 2014–5. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014, από: <https://www.iser.essex.ac.uk/publications/working-papers/iser/2014-05.pdf>.
- Coe, R., Jones, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosmin, A. M., & Skinner, P. (2008). *Evidence on the effects of selective educational systems A report for the Sutton Trust, CEM Centre, Durham University, UK*. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://www.suttontrust.com/public/documents/SuttonTrustFullReportFinal1.pdf>.
- Coghlan, D., & Brannick, D. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. Sage. London.
- Cooper, E.D. (2010). *Illusions of Equality*. Routledge & Kegan Paul. London
- Crozier, M. (1963;2010). *The Bureaucratic Phenomenon*. Transaction publishers.
- Esmark, A. (2003). Network governance between publics and elites. Centre For Democratic Network Governance. Roskilde University. Retrieved August 16, 2014. <http://diggy.ruc.dk:8080/retrieve/12258>
- Finn, C. E. Jr. και Hockett, J. (2012). *Exam Schools: Inside America's Most Selective Public High Schools*. Princeton University Press. Kindle Edition.
- Fullan, M. (2000), *Change Forces. The Sequel*. The Falmer Press. London.
- Gabrenya, W.K. (2003). Culture and Social Class. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014, από: <http://my.fit.edu/~gabrenya/social/readings/ses.pdf>
- Garas, G. (2011). Conference paper. Class, race and within neighbourhood segregation. In: *International Scientific Conference eRA-6*. (σσ. 43–51). eRA – 6 *The SynEnergy Forum*. ΤΕΙ Πειραιά. 19-24/9/2011. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://era.teipir.gr/content/education-i-fp>.
- Groves, J. (2013). Tory backlash after Ofsted chief sneers at grammars: MPs challenge claim that selective schools are too middle class. MailOnline. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2524019/Tory-backlash-Ofsted-chief-sneers-grammars.html>
- Howe, K. R. (1997). Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling. *Advances in Contemporary Educational Thought Series*, Vol.20. Teachers College Press. US.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2011). Social class as culture: The convergence of resources and rank in the social realm. *Current Directions in Psychological Science*, 100, 246–250.
- Lovejoy, M. (1997). *Postmodern currents: art and artists in the age of electronic media*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.
- Luhmann, N. (1999). *Νομιμοποίηση Μέσω Διαδικασίας* (Μτφ.Κ.Βαθιώτης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Qvortrup, L. (2005). Society's Educational System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. *International journal of media, technology and lifelong learning*, 1(1). Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://www.seminar.net/files/LarsQvortrup-SocietysEdSystem.pdf>
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Harvard University Press.
- Sims, P. (2012). *HBR Blog Network. The No. 1 Enemy of Creativity: Fear of Failure*. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://blogs.hbr.org/2012/10/the-no-1-enemy-of-creativity-f/>
- Sims, P. (2013). *HBR Blog Network. Five of Steve Jobs's Biggest Mistakes*. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://blogs.hbr.org/2013/01/five-of-steve-jobs-biggest-mi/>
- Tarman, B. (2013). *Reimagining and Creating Alternative Schooling: Charter Schools*. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: <http://reimaginingschools.com/>
- Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. In: B.Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man, 1871–1971* (p.p.136–179). Chicago, Aldine.
- Βαρουφάκης, Γ. (2010). Το Απαρτχάιντ της Παιδείας μας. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014, από: <http://reimaginingschools.com/http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.article&id=3369>
- Γουδήρας, Δ. (2013). Πρότυπα, Πειραματικά ή Σχολεία Αριστείας; Στο Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ένας χρόνος μετά. Εύοσμος, Θεσσαλονίκη.
- Εμμανουήλ, Δ. (2007). *Κοινωνική διαίρεση του χώρου και ταξικός διαχωρισμός στην Αθήνα: Ο ρόλος της οικονομικής τάξης, του status και της κατοικίας*. Εκθεση Αποτελεσμάτων (Οκτώβριος). Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας.
- Εορτασμός για τα 80 χρόνια από την ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 16.08.2014 από: [http://kapodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=168\\_sy\\_01](http://kapodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=168_sy_01)
- Καρύδας, Α. (2013). Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. *Pedagogy, theory and praxis*, 8, 92-100.

- Λακάσας, Α. (2014). Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία βορά του πολιτικού κόστους. *Καθημερινή*, 25.06.2014.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2013). Πρότυπα σχολεία. *Το Βήμα*, 12.05.2013.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. και Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΠΔ 152/2013). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Τι χρειάζονται τα πειραματικά σχολεία. *Το Βήμα*, 5.11.2000.
- Μπιρμπίλι, Α. (2014). Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Συνέντευξη με Κ. Κοντογιάννη. *Athens Voice*, 492.
- Τσανακτσίδου, Μ. (2009). Από την Ομηρική στη Φιλοσοφική Αριστεία. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε στις 8.16.2014 από: [http://invenio.lib.auth.gr/record/123502/files/TS\\_ANAKTSIDOU.pdf](http://invenio.lib.auth.gr/record/123502/files/TS_ANAKTSIDOU.pdf)
- Τσουκαλάς, Κ. (1976). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

## ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΜΑΝΘΑΝΟΥΣΑ» ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ (ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ)

Δηλαβέρη Α. Βασιλεία  
4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος

### Περίληψη

Στην παρούσα προφορική ανακοίνωση παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης κατά την οποία σε δημοτικό σχολείο του Περάματος – Πειραιά, η Διευθύντριά του ενέπλεξε γονείς των μαθητών του σχολείου σε βιωματικές ομαδικές συναντήσεις (εργαστήρια) διάρκειας 15 περίπου ωρών. Θέμα των εργασιών ήταν η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των παιδιών τους και η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, ενώ σκοπός τους ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των ίδιων των γονέων αλλά και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αντίστοιχου προγράμματος Αγωγής Υγείας που υλοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων με τους μαθητές τους με υλικό του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ). Με βάση τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης, γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί η «φωνή» των γονέων και να αποτελέσει πηγή γνώσης για τη «μανθάνουσα κοινότητα» του σχολείου. Οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα των παιδιών τους και διατυπώνουν την προσδοκία τους για διεύρυνση της στοχοθεσίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πρακτικής προς αυτή την κατεύθυνση. Οι ενεργητικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στα εργαστήρια διατήρησαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους σε υψηλά επίπεδα και συνέβαλλαν θετικά στην απόκτηση γνώσης και στην εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης περίπτωσης συνηγορούν υπέρ της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη σχολική «μανθάνουσα» κοινότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** «Μανθάνουσα» κοινότητα, μελέτη περίπτωσης, συμμετοχή γονέων, αυτοεκτίμηση.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η «μανθάνουσα» κοινότητα ως μέθοδος αναμόρφωσης του σχολείου από τη «βάση προς τα πάνω» (bottom – up) κάνει όλο και πιο αισθητή την παρουσία της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τον όρο αυτό, που αποτελεί μετάφραση του αγγλικού “learning community” εννοείται η κοινότητα που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου προκειμένου:

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

- να συζητήσουν προβλήματα που αφορούν το χώρο εργασίας τους και όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτόν, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διοίκηση, τοπική και ευρύτερη κοινότητα
- να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων
- να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της τόσο των ίδιων (professional learning community) όσο και των μαθητών τους
- να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο κοινωνικής διαπραγμάτευσης σε αντιδιαστολή με την επαγγελματική απομόνωση που συνήθως επικρατεί στα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Η διαδικασία αυτή αποτελεί καινοτομία με την έννοια ότι επιχειρεί τη μετατόπιση από την έμφαση στη διδασκαλία του παλαιού παραδείγματος στην εστίαση στη μάθηση και από το «εγώ» στο «εμείς» (Bolam κ.ά., 2007· DuFour, 2004).

Χαρακτηριστικά της «μανθάνουσας» κοινότητας αποτελούν το κοινό όραμα και αξιακό σύστημα των μελών της, η δέσμευσή τους στην ομάδα, η κοινή ευθύνη για την επίτευξη μάθησης, η συνεργασία και αλληλεξάρτηση, η κοινοποίηση της δημιουργικότητας, της πληροφόρησης και των πηγών κάθε εμπλεκόμενου (stakeholder), ο αναστοχασμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα με προσανατολισμό στην πράξη αλλά και η προσφυγή σε ειδικούς - κριτικούς φίλους, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο (Cormier και Olivier, 2009).

### 2. Η ΜΑΝΘΑΝΟΥΣΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ 4<sup>ΟΥ</sup> Δ.Σ. ΚΑΙ Ο ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Στην προσπάθεια δημιουργίας εθελοντικής (Leavitt, κ.ά, 2013:4) «μανθάνουσας» κοινότητας στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος τα τελευταία τέσσερα χρόνια (2010-2014), η ομάδα εκπαιδευτικών που συστάθηκε προσπάθησε να αντιμετωπίσει ποικίλα ζητήματα που άπτονταν της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Κυρίαρχη θέση όμως στις αναζητήσεις της ομάδας, από την πρώτη μάλιστα συνάντηση, κατέλαβαν θέματα που αφορούσαν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την ενίσχυση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying).

Ανατρέχοντας τη βιβλιογραφία έγινε γρήγορα αντιληπτή η ανάγκη εφαρμογής μιας ολιστικής πολιτικής - παρέμβασης σαν αυτή που εφάρμοσε στη Νορβηγία ο Olweus, με κύρια χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων την πληροφόρηση και εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης όσο και των γονέων

(Γαλανάκη, 2010). Καθώς η γνώση και εμπειρία της ομάδας αλλά και το θεσμικό πλαίσιο για το φαινόμενο αυτό (το 2010) ήταν ανύπαρκτο, προσφύγαμε στους ειδικούς, εν προκειμένω στο Τμήμα Πρόληψης για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ΚΕΘΕΑ, για ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι κκ Βασιλόγλου Κ. και Τζοάννου Α. επιμόρφωσαν τους εκπαιδευτικούς με βιωματικές – ενεργητικές τεχνικές στη χρήση του υλικού «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού – Προάγοντας την προστασία του παιδιού» (Moon, 1998a; 1998b).

Κατόπιν αυτού και αφού άρχισε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στις τάξεις (αρχικά σε δύο τμήματα και σταδιακά, τα επόμενα τρία σχολικά έτη, και στα οχτώ τμήματα του σχολείου) αποφασίστηκε από την ομάδα η επέκταση της εφαρμογής του και στους γονείς των μαθητών, καθώς το ανωτέρω υλικό του ΚΕΘΕΑ περιλαμβάνει εκτός από τα μαθήματα για τα παιδιά και υλικό για βιωματικά εργαστήρια με τους γονείς.

Η απόφαση αυτή στηρίχτηκε στο γεγονός ότι ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη πως μια αλλαγή που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο έχει καλύτερα και μακροβιότερα αποτελέσματα όταν σε αυτή συνεργάζονται και οι γονείς των μαθητών. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη συνεργασία, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές, έχουν να ωφεληθούν πολλαπλά από μια εποικοδομητική συνεργασία κατά την οποία θα τηρηθούν οι όροι της ομότιμης επικοινωνίας και θα δίνεται χώρος σε όλες τις «φωνές» (voices). Τα συνήθη αποτελέσματα μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές, καθώς υπάρχει κοινή γραμμή μεταξύ σχολείου και οικογένειας και αποφεύγονται τα αμφίσημα μηνύματα, η βελτίωση των σχέσεων των γονέων με το σχολείο αλλά και τα παιδιά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποκτούν καλύτερη και βαθύτερη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών τους (Μπαγάκης κ.ά., 2007; Μυλωνάκου, 2004).

Ιδιαίτερα για το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας του ΚΕΘΕΑ «το σχολείο πρέπει να κερδίσει τη συμμετοχή των γονιών και των μελών της οικογένειας:

- ενημερώνοντάς τους τι γίνεται στο σχολείο και γιατί
- ζητώντας τη συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και τον εντοπισμό σημαντικών θεμάτων
- εργαζόμενοι μαζί τους για την ανεύρεση τρόπων με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών
- πραγματοποιώντας συναντήσεις για τους γονείς και/ή εργασίες για να αυξηθούν οι γνώσεις τους και οι δεξιότητές τους και για να δοθεί η ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες
- διατηρώντας στενή σχέση μαζί τους ώστε να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη της συνεργασίας στην πρόληψη και τι αυτή συνεπάγεται» (Moon, 1998a:16).

Πράγματι από το σχολικό έτος 2010-11 μέχρι και το σχολικό έτος 2013-14 πραγματοποιήθηκαν τέσσερις κύκλοι εργαστηρίων για γονείς με συντονίστρια τη

Διευθύντρια του σχολείου και συγγραφέα της παρουσίασης αυτής

### 3. ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Καθώς η εμπλοκή των γονέων ως «επιμορφούμενων» στα εκπαιδευτικά δρώμενα του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Περάματος ήταν μια εντελώς καινούργια πρακτική, κρίθηκε απαραίτητη η συστηματική μελέτη της διαδικασίας προκειμένου να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και η επίδρασή της στη σχολική κουλτούρα. Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο κίνημα των εκπαιδευτικών που ερευνούν το έργο τους προκειμένου να βελτιώσουν την πρακτική τους.

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχτηκε η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων, γιατί σκοπός της ήταν η συστηματική και εις βάθος ανάλυση του κάθε κύκλου βιωματικής επιμόρφωσης και η σύγκριση μεταξύ τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρήσιμων για τη βελτίωση της παρέμβασης παρά για την εξαγωγή γενικεύσεων ακαδημαϊκού επιπέδου. Ως περίπτωση θεωρήθηκε η κάθε ξεχωριστή ομάδα γονέων που δημιουργούνταν ανά σχολικό έτος για τέσσερα συνεχόμενα σχολικά έτη. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία: ερωτηματολόγιο, ανάλυση περιεχομένου κειμένων που συντάσσαν ομαδικά ή ατομικά οι γονείς κατά τις συναντήσεις τους και η καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας (journal). (Cohen και Manion, 1994; Creswell, 2007)

Στην παρουσίαση αυτή θα εστιάσουμε σε μερικά μόνο θέματα που εμφανίζονται ή αφορούν και τους τέσσερις κύκλους των ομάδων των γονέων και σχετίζονται άμεσα με τους σκοπούς του προγράμματος παρέμβασης προσπαθώντας, τηρουμένων των αναλογιών, να φωτίσουμε και την πλήρη εικόνα.

#### 3.1. Σύντομη περιγραφή του προγράμματος

Το πρόγραμμα (όπως εφαρμόστηκε από τη συντονίστρια) διαρκεί περίπου δεκαπέντε ώρες και χωρίζεται σε έξι εργαστήρια με διαφορετική θεματική το καθένα. Περιλαμβάνει δραστηριότητες (ασκήσεις, συζητήσεις κ.ά) οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάξουν σκέψεις, συναισθήματα, δεξιότητες και τεχνικές ώστε να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Ο γενικός σκοπός τους είναι να αυξήσουν την κατανόηση και την επικοινωνία με τα παιδιά ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη τους. Στηρίζεται δηλαδή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια θετικών στοιχείων του χαρακτήρα για την προαγωγή της προστασίας των παιδιών μέσα από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Moon, 1998a:39).

##### 3.1.1. Επιμέρους στόχοι των εργαστηρίων

Οι επιμέρους στόχοι των έξι εργαστηρίων έχουν ως εξής:

- Το 1<sup>ο</sup> εργαστήριο στοχεύει να πληροφορήσει τους γονείς για το κομμάτι του προγράμματος που

απευθύνεται στους μαθητές και τις ωφέλειες του, ενώ ως προς τους ίδιους στοχεύει στην αλληλογνωριμία, τη δημιουργία ομάδας εμπιστοσύνης, στη σύναψη συμβολαίου και σε μια αρχική συνειδητοποίηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους για την προστασία των παιδιών.

- Το 2<sup>ο</sup> εργαστήριο επεξεργάζεται την έννοια της κακοποίησης και τις μορφές της.
- Το 3<sup>ο</sup> εργαστήριο έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση μειωτικών και εποικοδομητικών συμπεριφορών των ενηλίκων, τα αποτελέσματά τους στα παιδιά και τη σημασία της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.
- Το 4<sup>ο</sup> εργαστήριο εστιάζει στον εντοπισμό συμπεριφορών που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και στη διερεύνηση των συστατικών μερών μιας καλής (ενεργητικής) ακρόασης.
- Το 5<sup>ο</sup> εργαστήριο αφορά τη συνειδητοποίηση ότι ο εκφοβισμός είναι κακοποίηση, την καταγραφή των χαρακτηριστικών του «νταή» και του «θύματος» (εκφοβιστή και εκφοβιζόμενου) και τη συζήτηση γύρω από τις δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά για να προστατευτούν.
- Τέλος, το 6<sup>ο</sup> εργαστήριο αναφέρεται στις εξαρτησιογόνες ουσίες, στη θέση τους στην κοινωνία και στις συνέπειές τους στα παιδιά. Επίσης γίνεται ο απολογισμός των 6 εργαστηρίων και συζητιέται το μέλλον της ομάδας (Moon, 1998b).

### 3.1.2. Τρόπος διεξαγωγής των εργαστηρίων – Μέθοδος επιμόρφωσης

Οι εργασίες κάθε εργαστηρίου ήταν οργανωμένες με την παρακάτω ροή: i) αρχικά, ολομέλεια της ομάδας σε κύκλο για σύνδεση με τα προηγούμενα και εισαγωγή του σκοπού της συνάντησης, ii) στη συνέχεια, διεξαγωγή δραστηριοτήτων σε ζευγάρια ή μικροομάδες, iii) διατύπωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια και συζήτηση iv) ολοκλήρωση των εργασιών στην ολομέλεια με ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση της εργασίας (Moon, 1998b).

Στις περισσότερες εργασίες εφαρμόζονται ενεργητικές μέθοδοι που απαιτούν τη συμμετοχή όλων καθώς ο άνθρωπος διαμορφώνεται, ολοκληρώνεται και εξελίσσεται τόσο βιολογικά όσο και ψυχοκοινωνικά μέσα σε σχέσεις και σε ομάδες (Γουρνάς, 2011). Η χρήση τέτοιων μεθόδων βασίζεται επίσης στη λογική ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν υπάρχει ανοικτή ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και ο κάθε συμμετέχων συμβάλλει στην ομάδα, ανταλλάσσοντας έγκυρες απόψεις και εμπειρίες. (Moon, 1998b:36). Το γεγονός αυτό συνέβαλε σημαντικά στην απόφαση της ομάδας των εκπαιδευτικών και της συντονίστριας της ομάδας των γονέων να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενημέρωσης του ΚΕΘΕΑ για να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς.

Με την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων αποφεύχθηκε η χρήση της εισήγησης που οδηγεί στην παθητικοποίηση του εκπαιδευόμενου και ανταποκρίθηκε στην ανάγκη

τους ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να διαμορφώσουν τις καταστάσεις που τους αφορούσαν στην πορεία της εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, η διαμόρφωση υποστηρικτικού – διευκολυντικού - εμπνευστικού κλίματος από τη συντονίστρια και τα μέλη της κάθε ομάδας, καθώς και η δέσμευσή τους για εχεμύθεια, βοήθησε την απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειριών και τη συνεισφορά των μελών στην ανακάλυψη της γνώσης. Γενικά, η ομαδική συζήτηση βοηθά τόσο στην ανάπτυξη της κριτικής, στην προσωπική και κοινωνική προσαρμογή όσο και στην αλλαγή στάσης, αρκεί να ακούγονται όλες οι «φωνές» και να δίνεται χώρος για διαφωνία και αντιπαράθεση. Άλλωστε κατά το Rogers «η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά να αποκτήσουν φωνή» (Ιωάννου και Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:875). Οι ενεργητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα εργαστήρια ήταν: η υπόδυση ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες συζήτησης, η μελέτη περίπτωσης (κατά την οποία τίθεται στην ομάδα ένα πρόβλημα προς εξέταση ή/και λύση), ερωτήσεις - απαντήσεις - συζήτηση ή/και debate, παραγωγή ατομικών ή ομαδικών κειμένων, ζωγραφική.

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

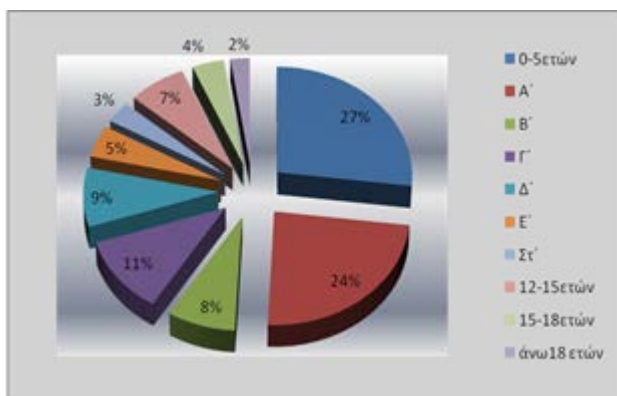
Κάτι που απασχόλησε όλους όσους ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα αυτό ήταν το θέμα της συμμετοχής των γονέων. Εκ πρώτης όψεως αν και ήταν ένθερμη και ενθουσιώδης δε φαινόταν να είναι μεγάλη.

### 4.1. Η «αριθμολογία» των συναντήσεων

Από το Μάιο 2011 έως τον Ιανουάριο 2014 παρακολούθησαν το πρόγραμμα (έστω και μία φορά) 63 γονείς. Από αυτούς μόνο το 4% ήταν άντρες, ενώ το 14% ήταν γονείς από άλλα σχολεία που έμαθαν για το πρόγραμμα και κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για να συμμετάσχουν (μάλιστα ήταν από αυτούς που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα με ελάχιστες ή χωρίς απουσίες).

Κάθε συνάντηση την παρακολουθούσαν κατά μέσο 10 άτομα, με επικρατέστερη τιμή <9>, ενώ το ολοκλήρωσαν (με παρουσίες πάνω από τις μισές των συναντήσεων) 43 γονείς ή 68% των συμμετεχόντων. Όσοι εγκατέλειψαν διατύπωσαν ως μόνη δικαιολογία ότι δεν υπήρχε κάποιος να επιτηρεί τα παιδιά τους κατά τις ώρες των εργαστηρίων.

Συνολικά τα ωφελούμενα παιδιά των γονέων και των τεσσάρων ομάδων ήταν 125. Από αυτά το 27% είχαν ηλικία 0-5 χρονών, (ηλικία πολύ κρίσιμη για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας) και το 24% ήταν μαθητές της Α΄ τάξης (6 ετών). Η πλειοψηφία δηλαδή των γονέων που παρακολουθούσαν είχαν ένα τουλάχιστον παιδί 6 ετών ή μικρότερο, γεγονός που τους κατατάσσει στην ομάδα των νέων γονέων που αναζητούν βέλτιστους τρόπους ανατροφής των παιδιών τους.



Γράφημα 1: Κατανομή παιδιών ανά ηλικία και τάξη

Τα υπόλοιπα παιδιά μοιράζονται όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα ως εξής: 8% των παιδιών παρακολούθουσαν τη Β΄ τάξη, 11% τη Γ΄ τάξη, 9% τη Δ΄ τάξη, 5% την Ε΄ τάξη, 3% τη Στ΄ τάξη, 7% φοιτούσαν στο Γυμνάσιο, 4% στο Λύκειο και 2% ήταν ενήλικα.

Κατά μέσο όρο, ωφελούνταν το 10% των μαθητών του σχολείου ανά ομάδα γονέων. Αθροιστικά, μετά από τρία χρόνια εφαρμογής του προγράμματος, στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2013-14 οι μαθητές του σχολείου που οι ίδιοι είχαν συμμετάσχει στο Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού» στην τάξη τους και οι γονείς τους είχαν συμμετάσχει στα βιωματικά εργαστήρια του ίδιου προγράμματος ανέρχονταν στο 43% του μαθητικού πληθυσμού.

Καθώς οι γονείς που συμμετείχαν σε ένα κύκλο αποτέλεσαν κατά κανόνα (στη δική μας τουλάχιστον περίπτωση) και τους καλύτερους διαφημιστές<sup>50</sup> του, προσδοκούμε ότι η σταθερότητα της προσέλευσής τους θα συνεχίσει να υφίσταται και τα επόμενα χρόνια της εφαρμογής του προγράμματος, αυξάνοντας το ποσοστό των παιδιών που οι οικογένειές τους προσπαθούν να εφαρμόσουν τρόπους διαπαιδαγώγησης που καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και προάγουν την προστασία. Άλλωστε οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι διαδικασίες που προχωρούν με αργούς ρυθμούς και χρειάζονται σταθερότητα και αφοσίωση όλων των συμμετεχόντων για να εδραιωθούν και να καρποφορήσουν.

#### 4.2. Η «φωνή» των γονέων

Κάθε ομάδα γονέων που παρακολούθησε το πρόγραμμα σε αυτούς τους τέσσερις κύκλους είχε τη δική της δυναμική και ιδιαιτερότητα με αποτέλεσμα να υπάρχει ποικιλία στα θέματα προς συζήτηση που ανέκυπταν. Καθώς όμως υπήρχε η σταθερά της θεματολογίας του προγράμματος, κάποια θέματα συζήτησης ήταν κοινά σε όλους. Μέσα από τις συζητήσεις αυτές και τα κείμενα που παρήγαγαν οι γονείς, ατομικά ή σε μικροομάδες τριών έως πέντε ατόμων, θα προσπαθήσουμε εδώ να δώσουμε χώρο στη δική τους «φωνή». Αποτελεί μάλιστα το πιο σημαντικό

μέρος της έρευνάς μας γιατί λαμβάνοντας υπόψη της μια σχολική «μανθάνουσα» κοινότητα τη «φωνή» των γονέων μπορεί να εμπλουτίσει την εμπειρία της τη σχετική με τους μαθητές της πολύπλευρα και να προσαρμόσει τις στρατηγικές παρέμβασής της πιο αποδοτικά.

Έτσι, παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται οι επιθυμίες των γονέων για τα παιδιά τους, οι ανάγκες που θεωρούν ότι έχουν τα παιδιά τους και ο ρόλος που προσδοκούν το σχολείο να διαδραματίσει σε αυτές, οι αναμονές που είχαν αρχίζοντας τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, η αποτίμηση του προγράμματος, η προσωπική τους συνεισφορά σε αυτό και τι επιθυμούν για το μέλλον σε σχέση με αυτό.

##### 4.2.1. Επιθυμίες των γονέων για τα παιδιά τους και η Θετική Ψυχολογία – Ο ρόλος του σχολείου

Στις πρώτες συναντήσεις κάθε κύκλου γινόταν λόγος για τις επιθυμίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους και ποιες από αυτές τις επιθυμίες θεωρούν ότι πρέπει να αποτελούν στόχους του σχολείου. Αρχικά, ζητήθηκε από τις μικροομάδες να καταγράψουν τις επιθυμίες που έχουν αναφορικά με τα παιδιά τους. Από την αποδελτίωση των κειμένων που παρήγαγαν προκύπτει ότι αυτές εμπίπτουν στο πεδίο έρευνας της Θετικής Ψυχολογίας.

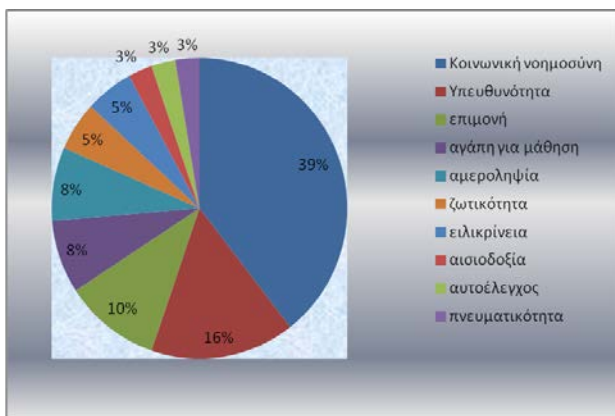
Πιο συγκεκριμένα, ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας που ιδρύθηκε από το Martin Seligman το 1998 εστιάζει την έρευνά του στις λειτουργικές πλευρές του ατόμου και επικεντρώνει τις προσπάθειές της στην ανάπτυξη εκείνων των στοιχείων που συμβάλλουν στην προώθηση της υγείας και ανάπτυξης του, δηλαδή στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα. Σύμφωνα με το VIA Institute που ίδρυσε ο Seligman και οι συνεργάτες του, αναγνωρίζονται 24 θετικά στοιχεία του χαρακτήρα (character strengths) τα οποία ομαδοποιούνται σε έξι αρετές ως εξής:

- *Γνώση και Σοφία* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: δημιουργικότητα, περιέργεια, κριτική σκέψη, αγάπη για τη μάθηση και προοπτική – σοφία).
- *Κουράγιο* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: γενναιότητα, επιμονή – εργατικότητα, τιμότητα, ζωτικότητα).
- *Ανθρωπιά* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: αγάπη, καλοσύνη, κοινωνική και ατομική νοημοσύνη)
- *Δικαιοσύνη* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: ομαδικότητα, αμεροληψία, ηγεσία).
- *Εγκράτεια* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: συγχωρητικότητα, ταπεινοφροσύνη, σύνεση, αυτοέλεγχος).
- *Υπερβατικότητα* (περιλαμβάνει τα στοιχεία: εκτίμηση της Ομορφιάς, ευγνωμοσύνη, ελπίδα – αισιοδοξία, χιούμορ, πνευματικότητα).

Τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα αποτελούν θεμέλιους λίθους για τη βίωση θετικών εμπειριών από το άτομο, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, τη δημιουργία σχέσεων, την εύρεση «νοήματος στη ζωή και την επίτευξη επιτυχίας ατομικής και κοινωνικής. Τόσο οι αρετές όσο και τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα θεωρούνται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και εγγενών χαρακτηριστικών ενώ μπορούν να καλλιεργηθούν και να διδαχθούν (Δημητριάδου και Ζύμνη, 2011).

<sup>50</sup> Μία από τις μητέρες της ομάδας του 2<sup>ου</sup> κύκλου συνέταξε κείμενο, το οποίο μάλιστα αναρτήσαμε στην ιστοσελίδα του σχολείου και μοιράσαμε σε όλους τους γονείς, προκειμένου να «διαφημίσει» το πρόγραμμα και να προσελκύσει και άλλους γονείς να το παρακολουθήσουν.

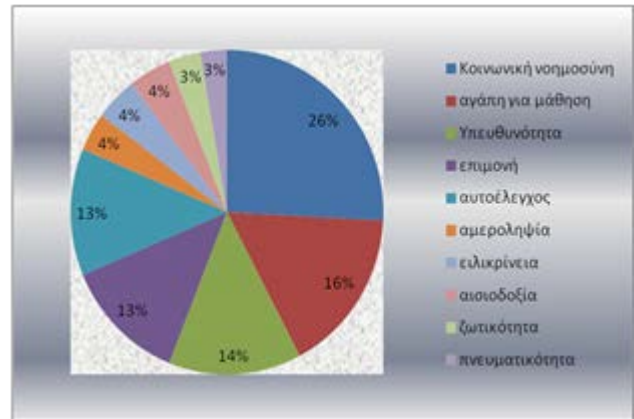
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, έγινε ομαδοποίηση των επιθυμιών των γονέων σε αυτές που αποτελούν θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και σε αυτές που αναφέρονται στα αποτελέσματα τους στη ζωή του ανθρώπου. Σύμφωνα με αυτές, οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να αποκτήσουν τα θετικά στοιχεία της κοινωνικής και ατομικής νοημοσύνης (39%), της υπευθυνότητας(16%), της επιμονής (10%) και ακολουθεί η αγάπη για μάθηση – μόρφωση και η αμεροληψία (8%), η ζωτικότητα και ειλικρίνεια (5%) και τέλος η αισιοδοξία, ο αυτοέλεγχος και η πνευματικότητα (3%) όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα. Οι υπόλοιπες επιθυμίες τους, κατά σειρά προτίμησης, ήταν να έχουν τα παιδιά τους Επιτυχία ακαδημαϊκή και επαγγελματική, να έχουν σωματική και ψυχική Υγεία, Ευτυχία, Ανεξαρτησία και Αξίες – Αρχές.



Γράφημα 2: Επιθυμίες των γονέων για τα παιδιά τους

Στη συνέχεια, οι επιθυμίες όλων των μελών της κάθε ομάδας συγκεντρώθηκαν σε έναν κατάλογο και ζητήθηκε από τον κάθε συμμετέχοντα να απαντήσει στις ερωτήσεις: 1ο: «Ποιες από τις επιθυμίες σας θεωρείτε ότι πρέπει να είναι και στόχοι του σχολείου;» και 2ο: «Το σχολείο ή τα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά σας θεωρείτε ότι έχουν τέτοιους στόχους για αυτά; Ναι ή όχι; Δικαιολογείστε».

Στο 1ο Ερώτημα οι γονείς απάντησαν ότι το σχολείο θα πρέπει να έχει ως στόχο την Αγάπη για μόρφωση (16%) που της δίνουν τη δεύτερη θέση στις προτιμήσεις τους, αλλά και να καλλιεργούν την Κοινωνική νοημοσύνη του μαθητή (26%), την Υπευθυνότητα (14%), την Επιμονή – εργατικότητα και τον Αυτοέλεγχο (13%), τη Δικαιοσύνη, Ειλικρίνεια και Αισιοδοξία (4%) και τέλος την Ενεργητικότητα και την Πνευματικότητα (3%). Ως προς τις υπόλοιπες επιθυμίες τους που θεωρούν ότι πρέπει να θεραπεύει και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά σειρά προτίμησης η Επιτυχία (ως μαθητές), η Ψυχική υγεία, η Ελευθερία έκφρασης, οι Αξίες – Αρχές και η Σωματική Υγεία.



Γράφημα 3: Επιθυμίες γονέων ως στόχοι του σχολείου

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς έχουν διευρυμένες προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη του μαθητή που σαφέστατα δεν περιορίζεται στον ακαδημαϊκό – γνωσιοκεντρικό. Αν και μη ειδικοί, θεωρούν ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα πορεία της ζωής του και επιθυμούν το σχολείο να είναι αρωγός σε αυτό το έργο. Υπό αυτή την έννοια, το Πρόγραμμα για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού έρχεται να καλύψει αυτή την επιθυμία των γονέων και κρίνεται πολύ θετικά η ανταπόκριση της σχολικής μας κοινότητας σε αυτήν.

Το 2ο Ερώτημα αφορούσε μια απόπειρα έμμεσης αξιολόγησης και ανίχνευσης της εικόνας που έχουν οι γονείς για το σχολείο. Είναι ενθαρρυντικό ότι το 90% απάντησαν ότι το σχολείο που φοιτά το παιδί τους έχει τέτοιους στόχους, αλλά ταυτόχρονα διατύπωσαν και τους παρακάτω προβληματισμούς:

- δεν υπάρχουν οι υποδομές ή η κατάρτιση για να υλοποιηθούν
- εξαρτάται από τον κάθε δάσκαλο και τη θέλησή του
- εμποδίζεται από τους ίδιους τους γονείς
- δεν υπάρχει μόνιμο προσωπικό ώστε να δοθεί η ευκαιρία και ο χρόνος για να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας
- είναι στόχοι που εφαρμόζονται από λίγα σχολεία

Κατά την άποψή τους όμως όταν το σχολείο έχει τέτοιας ποιότητας στοχοθεσία ο μαθητής προοδεύει και επιτυγχάνεται καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ως ενδείξεις ότι το σχολείο υλοποιεί τέτοιους στόχους αποτελούν, κατά την άποψή τους, η διεξαγωγή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα οποία συμμετέχουν παιδιά και γονείς, καθώς σε αυτά τους δίνονται ερεθίσματα για να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, οι καλές σχέσεις τόσο μεταξύ των δασκάλων όσο και μεταξύ δασκάλων και γονιών και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι δάσκαλοι για τα παιδιά

#### 4.2.2. Οι ανάγκες των παιδιών

Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν και η συνειδητοποίηση από τους γονείς των αναγκών των παιδιών. Σε μικρο-ομάδες δόθηκε η εργασία της καταγραφής των αναγκών των παιδιών τους και κατόπιν έγινε η αποδελτίωσή τους ακολουθώντας την ταξινόμηση



των πέντε βασικών αναγκών (βιολογικές, ασφάλειας, αγάπης – ανήκειν, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης) του Maslow. Σε αυτές συμπεριλήφθηκε η ανάγκη για γνώση – κατανόηση – διεύρυνση (η οποία εντάχθηκε μαζί με τις αισθητικές ανάγκες και την ανάγκη για υπέρβαση στις πέντε βασικές μετά το 1970), καθώς υπήρξε αναφορά της στα κείμενα των γονέων (Maslow, 1943· Huit, 2007).



Γράφημα 4: Ανάγκες των μαθητών

Όπως διακρίνεται και στο Γράφημα 4 οι γονείς εστίασαν στις βιολογικές ανάγκες (φαγητό, ύπνος) και σε αυτές που σχετίζονται με την ασφάλεια (οικογενειακή και ηθική ασφάλεια, όρια - συνέπεια - δικαιοσύνη, καθαριότητα, ελεύθερο χρόνο - ξεκούραση). Θα μπορούσαμε βέβαια να εντάξουμε τις βιολογικές σε αυτές της ασφάλειας, γιατί όταν οι γονείς έγραφαν τροφή ή ύπνο εννοούσαν την ανάγκη για σωστή διατροφή (υγεία) και την τήρηση του ωραρίου του ύπνου (όρια), όπως εξήγησαν προφορικά στη συντονίστρια. Καθώς ως ανάγκη ορίζεται η έλλειψη ή η επιθυμία κάποιου πράγματος, θεωρούμε ότι η «καθήλωση» των γονέων στις ανάγκες της ασφάλειας υπαινίσσεται πως θεωρούν ότι δεν τις έχουν επαρκώς καλύψει τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1943) πρέπει να καλυφθούν με επαρκή τρόπο για να μπορέσει το παιδί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο κάλυψης των αναγκών που αφορούν τη σύναψη σχέσεων αλλά και την αυτοεκτίμηση. Με αυτό το σκεπτικό, οι ομάδες που δημιουργήθηκαν στο σχολείο τούς πρόσφεραν τον χώρο να διερευνήσουν τρόπους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να καλύψουν αυτές τις ανάγκες και να αναπτυχθούν.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο θεωρούν ότι το σχολείο καλύπτει αυτές τις ανάγκες. Και εδώ η πλειοψηφία των γονέων (70%) απάντησε ότι καλύπτονται από πολύ ως αρκετά. Οι ανάγκες που πιστεύουν ότι το σχολείο καλύπτει από λίγο ως καθόλου είναι αυτές που αφορούν τα όρια (30%), τη σωστή διατροφή (29%) και το παιχνίδι (23%).

#### 4.2.3. Αξιολόγηση του Προγράμματος από τους συμμετέχοντες

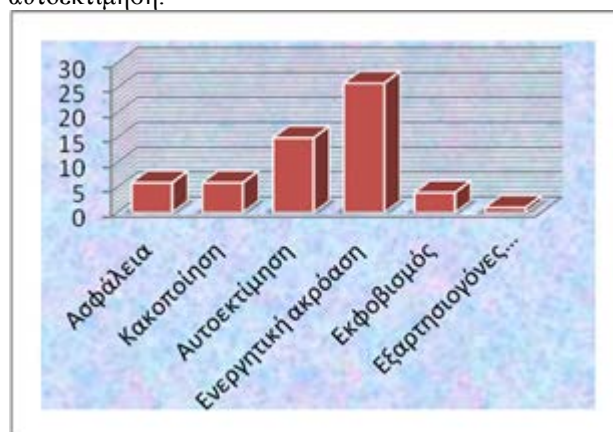
Κατά την τελευταία συνάντηση κάθε κύκλου οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα έντυπο του προγράμματος που αφορούσε την αξιολόγησή του από τους ίδιους (Moon, 1998a:62). Σε αυτό υπήρχαν

ημιτελείς φράσεις και καλούσε τους γονείς να τις συμπληρώσουν. Οι απαντήσεις που έδωσαν αποτέλεσαν αφορμή για ανάληψη δράσης από το σχολείο και έδωσαν τροφή για σκέψη και έρευνα.

Αρχικά οι γονείς διατύπωσαν τις προσδοκίες που είχαν όταν άρχισαν να παρακολουθούν την ομάδα. Αποκάλυψαν ότι 12% από αυτούς προσήλθαν με αρνητική προδιάθεση γιατί πίστευαν ότι θα περιλαμβάνει ακαδημαϊκές εισηγήσεις, ότι δε θα τους άρεσε και ότι θα είχαν δυσκολίες να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους. Διαψεύστηκαν όμως και αυτό τους εξέπληξε ευχάριστα. Το υπόλοιπο 88% ήρθε στην ομάδα για να αποκτήσει νέες γνώσεις ώστε να κατανοήσει τα παιδιά και να ακούσει συμβουλές και τρόπους διαχείρισης των παιδιών και του εαυτού τους.

Οι τρόποι με τους οποίους υλοποιήθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες ήταν η μέθοδος των ερωτήσεων - απαντήσεων - συζήτησης (52%), η ανταλλαγή εμπειριών (27%) και ο τρόπος που συντόνιζε τα εργαστήρια η υπεύθυνη (21%).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη ερώτηση που τους τέθηκε και αφορά τι θεωρούν το πιο χρήσιμο πράγμα που έμαθαν. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 5, η ενεργητική ακρόαση τοποθετείται στην πρώτη θέση με δεύτερη τις γνώσεις για την αυτοεκτίμηση.



Γράφημα 5: Το πιο χρήσιμο πράγμα που έμαθαν

Λαμβάνοντας υπόψη και τις σημειώσεις από το ημερολόγιο καταγραφής παρατηρήσεων της ερευνήτριας μπορούμε να προσθέσουμε ότι, όσον αφορά την ενεργητική ακρόαση, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων γονέων υπολειπόταν τόσο σε γνώση για την ουσία και το περιεχόμενό της όσο και για το πώς εφαρμόζεται στην πράξη. Στο εργαστήριο αυτό μοιραζόταν στις μικροομάδες μελέτες περίπτωσης που περιλάμβαναν τα λόγια ενός παιδιού που το προβληματίζε κάτι και οι γονείς έπρεπε όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητα να καταγράψουν τι θα απαντούσαν. Η εργασία αποσκοπούσε να διερευνήσουν οι συμμετέχοντες αν αυτό που θα έλεγαν στο παιδί βοηθούσε τη συνέχιση της επικοινωνίας ή την εμποδίζει και τη διακόπτει. Όλες οι μικροομάδες ανεξαιρέτως έκαναν τουλάχιστον ένα από τα τρία λάθη που εμποδίζουν την επικοινωνία, όπως αυτά αναφέρονται στο υλικό του προγράμματος: το «θάψιμο» του προβλήματος, την

ενίσχυσή του ή την ανάληψή του από τους γονείς (Moon, 1998b:25). Σε αυτό το εργαστήριο διατυπώθηκε ίσως πιο πολύ από ό,τι στα υπόλοιπα έντονος προβληματισμός και αυτοκριτική από τους συμμετέχοντες άλλα υπήρξαν και οι πιο πολλές «αχα!» στιγμές έκπληξης, κατά τη διερεύνηση τρόπων που διευκολύνουν την επικοινωνία. Είναι λοιπόν αναμενόμενο τη γνώση που αποκόμισαν από αυτό να τη θεωρούν ως την πιο χρήσιμη.

Στην ερώτηση που αφορούσε τι τους άρεσε περισσότερο από τα εργαστήρια οι γονείς αναφέρθηκαν κυρίως στη μεθοδολογική προσέγγιση επιμόρφωσης που χρησιμοποιήθηκε αλλά και στο περιεχόμενο. Έτσι την πρώτη θέση καταλαμβάνει η ενημέρωση που έλαβαν (26%), όσον αφορά το περιεχόμενο, αλλά και η ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων, λύσεων και συναισθημάτων με τους άλλους συμμετέχοντες (21%), όσον αφορά τη μεθοδολογία προσέγγισης. Αμέσως μετά αξιολόγησαν θετικά τη συνοχή της ομάδας τους (13%) και το θερμό κλίμα και την αποδοχή που ένιωσαν (11%). Η ποικιλία των θεμάτων και των προσεγγίσεων που τους κρατούσε ψηλά το ενδιαφέρον (8%) ήταν ένα ακόμα θετικό, όπως και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που τους διασκέδασαν (6%) και τέλος η συνειδητοποίηση ότι με τους υπόλοιπους γονείς τους ένωναν οι ίδιες αγωνίες και προβλήματα αλλά και οι κοινοί στόχοι για τα παιδιά τους (6%).

Καθώς πρόκειται για πρόγραμμα που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μελών της ομάδας η επόμενη ερώτηση τους ζητούσε να καταγράψουν τη δική τους συνεισφορά στα εργαστήρια. Το 56% από αυτούς επέλεξε την κατάθεση των εμπειριών του στην ομάδα ενώ το 28% τη συνεργασία που ανέπτυξε με τα υπόλοιπα μέλη και την παρουσία του στις συναντήσεις. Ένα μικρότερο ποσοστό ανέφερε το μοίρασμα συναισθημάτων (8%), την έκφραση αποριών (5%) και την προσοχή (3%).

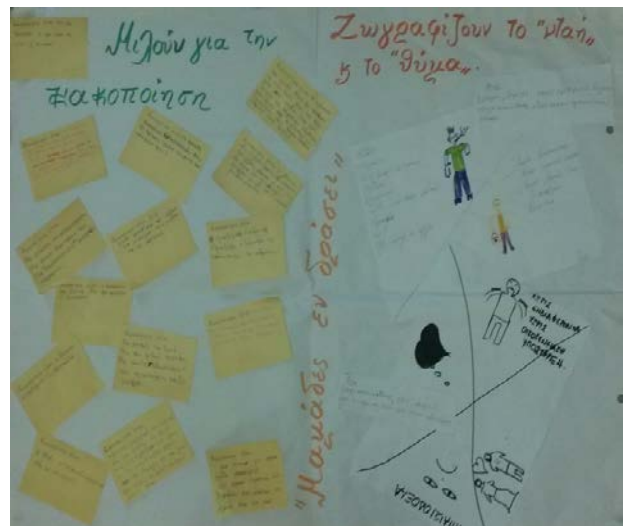
#### 4.2.4. Καταγραφές του ημερολογίου παρατηρήσεων

Συμπληρώνοντας στην αποδελτίωση του ερωτηματολογίου τις παρατηρήσεις από το ημερολόγιο καταγραφών της ερευνήτριας, επιβεβαιώνεται ότι οι συμμετέχοντες στηρίχτηκαν πολύ στη βιωματική γνώση και εμπειρία τους σε όλες τις εργασίες του προγράμματος. Η μεγάλη πλειοψηφία τους έδειχνε πως την ώρα της συνάντησης αισθανόταν ελεύθεροι να διατυπώσουν απόψεις, να μοιραστούν εμπειρίες και να συνομιλήσουν με ανθρώπους που αντιμετώπιζαν τα ίδια προβλήματα με τους ίδιους. Την αποκαλούσαν «η δική μας ώρα» και ελάχιστοι έκαναν χρήση του δικαιώματος μη συμμετοχής.

Βαθμιαία αναπτύχθηκε ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού με μια δόση υπερηφάνειας για το δικό τους σχολείο που τους προσέφερε αυτή την ευκαιρία. Το αίσθημα αυτό του «ανήκειν» εκφράστηκε και με δραστηριότητες, όπως η ονοματοδοσία της ομάδας (1<sup>ος</sup> κύκλος: Μαμάδες εν δράσει, 2<sup>ος</sup> κύκλος: Οι προβληματισμένες αμαζόνες αναζητούν την παιδική χαρά, 3<sup>ος</sup> κύκλος: Μαμάδες SOS και 4<sup>ος</sup> κύκλος: Το εργαστήρι της χαράς), η σύνθεση ποιήματος για την ομάδα (από δύο μαμάδες του 1<sup>ου</sup> κύκλου), η επιλογή

τραγουδιού ως ύμνου της (οι δύο πρώτοι κύκλοι), η δημιουργία «διαφημιστικού» κειμένου για την προσέλκυση συμμετοχής και άλλων γονέων, αλλά κυρίως με τις προσωπικές εξομολογήσεις κάποιων από τους συμμετέχοντες γονείς, οι οποίες ξεπερνούσαν τις ανάγκες για μοίρασμα εμπειριών που απαιτούσαν τα εργαστήρια, προφανώς όμως κάλυπταν την ανάγκη των μητέρων οι οποίες πρόβησαν σε αυτές.

Οι συζητήσεις των ομάδων καθώς και τα κείμενα που παρήγαγαν περιείχαν αρκετά στερεότυπα όπως π.χ ο «νταής» είναι σωματώδης, είναι αγόρι κ.ά. τα οποία στη συνέχεια διαπραγματευόταν η ολομέλεια και φώτιζε και άλλες παραμέτρους του συζητούμενου θέματος διευρύνοντας την οπτική των παρευρισκομένων. Ένδειξη αυτού του γεγονότος προκύπτει και από την εξέταση των παραγόμενων κειμένων: τα ατομικά ήταν μικρά ή/και εστιασμένα σε μια οπτική (π.χ. «Κακοποίηση είναι μια έννοια με πάρα πολλές παραμέτρους. Είτε αφορά σωματική, είτε ψυχολογική είτε λεκτική, το γεγονός είναι ότι ένας άνθρωπος την ασκεί για να επιβληθεί σε κάποιον άλλο, να νιώσει ότι εξουσιάζει»), ενώ τα ομαδικά ήταν πιο αφαιρετικά και περιεκτικά όσον αφορά το περιεχόμενο και πιο προσεγμένα όσον αφορά την έκφραση (π.χ. η παραπάνω καταγραφή του ορισμού της κακοποίησης όταν τον επεξεργάστηκε η μικροομάδα έγινε: «Κακοποίηση είναι μια έννοια με πάρα πολλές παραμέτρους. Έχουμε λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία είτε άμεσα όπως το ξύλο είτε έμμεσα μειώνοντας την αυτοεκτίμηση και την προσωπικότητα του άλλου. Έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται το κακοποιημένο άτομο σε λάθος αποφάσεις ή κινήσεις. Αυτός που ασκεί κακοποίηση συνήθως είναι άτομο που θέλει να επιβληθεί σε κάποιον να τον εξουσιάζει»).



Εικόνα 1: Αφίσα με εργασίες των γονέων της ομάδας του 1<sup>ου</sup> κύκλου για την Πανελλήνια ημέρα κατά της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (6 Μαρτίου)

Όσον αφορά τις παιγνιώδεις δραστηριότητες (π.χ. δραματοποιήσεις, παιχνίδια εμπιστοσύνης ή αλληλογνωριμίας) ή τις εναλλακτικές μορφές έκφρασης της γνώσης (π.χ. ζωγραφίστε πώς φαντάζεστε έναν «νταή» και ένα «θύμα») αντιμετωπίστηκαν με αμηχανία

κατά την πρώτη εισαγωγή τους στην ομάδα. Κάποιοι πιο γρήγορα άλλοι πιο αργά ξεπέρασαν τους ενδοιασμούς τους και συμμετείχαν, αρκεί να είχαν την αίσθηση ότι βρίσκονταν εντός της ζώνης ασφαλείας τους (comfort zone) ή ότι είχαν επιλογή να κάνουν κάποια άλλης μορφής δραστηριότητα, όταν δεν ήθελαν να συμμετάσχουν. Φυσικά πάντα δινόταν στους συμμετέχοντες και άλλος τρόπος έκφρασης ή η δυνατότητα μη συμμετοχής. Όμως ακριβώς αυτές οι δραστηριότητες ήταν που έδωσαν την ευκαιρία στις ομάδες να χαλαρώσουν, να δημιουργήσουν, να δείξουν μια άλλη πλευρά του εαυτού τους και εν γένει να διασκεδάσουν.

#### 4.2.5. Το μέλλον της ομάδας

Στην τελευταία ερώτηση του φύλλου αξιολόγησης που δόθηκε στους γονείς έπρεπε να συμπληρώσουν ποιες είναι οι ανάγκες τους για το μέλλον. Η πλειοψηφία (60%) απάντησε ότι έχει ανάγκη να εφαρμόσει αυτά που έμαθε στην πράξη και κάποιοι πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι θέλουν: α) να εφαρμόσουν τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης για την επικοινωνία τους με τα παιδιά τους, β) να είναι ήρεμοι και χρήσιμοι γονείς, γ) να έχουν υπομονή και κατανόηση και δ) να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, αυτονομία και αγωνιστικότητα των παιδιών τους. Πολλοί (46%) απάντησαν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν να μαθαίνουν μέσα από παρόμοιες συναντήσεις, γιατί τους βοηθούν ως άτομα και δεν παρασύρονται σε παλιές συμπεριφορές. Κάποιοι, (30%) ανέφεραν ότι επιθυμούν να αναθρέψουν σωστά τα παιδιά τους ώστε να είναι ευτυχισμένα. Τέλος δεν έλειψαν και εκείνοι που αισθάνθηκαν την ανάγκη να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους και γραπτώς (25%) για τη διεξαγωγή αυτού του προγράμματος στο σχολείο.

Η σχολική κοινότητα λαμβάνοντας υπόψη τις τις επιθυμίες των γονέων για το μέλλον, εκτός του ότι συνέχισε την υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων, προσπάθησε να δικτυωθεί με φορείς που προσέφεραν συμβουλευτική γονέων και να οργανώσει νέους κύκλους συναντήσεων ευρύτερης θεματολογίας από αυτή του προγράμματος του ΚΕΘΕΑ. Ανταποκρίθηκαν αρχικά οι Γιατροί του Κόσμου που προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους και έτσι τα δύο τελευταία σχολικά έτη (2012-13 και 2013-14) οι ψυχολόγοι Λίλιαν Καρρά (το πρώτο μόνο έτος) και Νικολάου Δήμητρα (και τα δύο έτη) συνεργάστηκαν με το σχολείο και στήριξαν ομάδα γονέων σε τρίαωρες συναντήσεις μία φορά ανά μήνα

Συμμετοχή σε προγράμματα συμβουλευτικής	Ποσοστά
-Σχολή Γονέων Ιδρύματος Νεολαίας	37.0 %
-Συμβουλευτική από Ψυχολόγο των Γιατρών του Κόσμου	51.0 %
-Και στα δύο προγράμματα	30.0 %

Πίνακας 7. Συμμετοχή των γονέων του προγράμματος σε συναντήσεις συμβουλευτικής μετά το πρόγραμμα

Επίσης, από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2014 λειτούργησε στο σχολείο ένα επιπλέον τμήμα σχολής γονέων 25 ωρών (με δίωρες συναντήσεις ανά εβδομάδα) από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Πρόγραμμα ΕΣΠΑ). Στον παραπάνω πίνακα 1 διακρίνεται πόσοι από τους γονείς που συμμετείχαν στα βιωματικά εργαστήρια του ΚΕΘΕΑ προσήλθαν σε αυτές τις συναντήσεις προκειμένου να συνεχίσουν την ενημέρωσή τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

## 5. ΣΥΜΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Καθώς η δημιουργία «μανθάνουσας» κοινότητας του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Περάματος είναι μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη, η μελέτη αυτή αποτελεί ενδιάμεσο σταθμό της πορείας και τα δεδομένα της υλικό διαμορφωτικής αξιολόγησης. Από αυτήν σημειώνονται ως σημαντικά ότι:

- δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο διαμοίρασης της γνώσης, πληροφόρησης και των πηγών σχολείου – οικογένειας, αλλά και έκφρασης όλων των «φωνών». Το σχολείο έμαθε από τους γονείς ότι οι ίδιοι δίνουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα των παιδιών τους και επιθυμούν το σχολείο αρωγό στην προσπάθειά τους αυτή. Οι γονείς από την άλλη συστηματοποίησαν και διεύρυναν τη βιωματική γνώση που κατείχαν μέσω των εργαστηρίων,
- αν και η προσέλευση των γονέων δεν ήταν μεγάλη, ήταν σταθερή με πιο κινητοποιημένους τους γονείς μαθητών μικρότερων τάξεων, και υπήρχε αίτημα για συνέχιση και επέκταση των εργαστηρίων,
- αντλήθηκαν δεδομένα μέσα από έρευνα του σχολείου προκειμένου να ενσωματωθούν στην κουλτούρα και πράξη του ίδιου του σχολείου,
- το σχολείο επέκτεινε το δίκτυο των συνεργατών και υποστηρικτών του κάνοντας ένα γενναίο άνοιγμα στην εγγύτερη και ευρύτερη κοινότητα,
- υπήρξε ευθυγράμμιση μεταξύ των διδακτικών στόχων του προγράμματος που εφάρμοζε το σχολείο και των επιθυμιών των γονέων δημιουργώντας ισχυρά ερείσματα για την επιτυχία του στους μαθητές (πράγμα το οποίο μένει να ελεγχθεί ερευνητικά).

Η μέχρι τώρα πορεία του εγχειρήματος συνηγορεί στην ανάγκη οι γονείς να συμμετέχουν σε τακτικές συναντήσεις και να ενημερώνονται για τις καινοτομίες που εφαρμόζει το σχολείο. Θεωρούμε επιπλέον, ότι η θεματολογία των συναντήσεων αυτών πρέπει να επεκταθεί και σε άλλα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος που αφορούν τον Γλωσσικό, Επιστημονικό Εγγραμματισμό των μαθητών αλλά και αυτόν που αφορά τις Νέες Τεχνολογίες (όπως καινοτόμες μέθοδοι παραγωγής γραπτού λόγου, καλλιέργεια της φιλανθρωπίας, εφαρμογές των μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην καθημερινή ζωή, νέες τεχνολογίες: χρήση και ασφάλεια κ.ά.).

Το γεγονός αυτό θα δώσει στο σχολείο το ρόλο του πολιτιστικού και μορφωτικού αρωγού στην ανάπτυξη της τοπικής κοινότητας.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου και μέλη της «μανθάνουσας» κοινότητας του σχολείου μας, το Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων για τη στήριξή τους και τη διάδοση της προσπάθειάς μας, τις ψυχολόγους των Γιατρών του Κόσμου για την εθελοντική τους προσφορά αλλά πάνω από όλα τους συνταξιδιώτες γονείς που συμμετείχαν ψυχή τε και σώματι στους τέσσερις αυτούς κύκλους των βιωματικών εργαστηρίων. Όλοι μαζί καταφέραμε να βάλουμε μπροστά το πλοίο της αλλαγής και να κάνουμε βήματα αναμόρφωσης της κουλτούρας του σχολείου μας.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., & Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (Research report), University of Bristol. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014, από: [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs\\_tcm4-631034.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf)
- Cohen, L. και Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cormier, R., & Olivier, D. (2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana, March 5-6, 2009. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/Professional%20Learning%20Committees.pdf>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. California: Sage.
- Γαλανάκη, Ε., (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα. Ανακτημένο 10.08.2014, από: [http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Galanaki\\_School\\_Bullying\\_Effectiveness.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Galanaki_School_Bullying_Effectiveness.pdf)
- Γουρνάς Γ., Η αλλαγή μέσα από τη σχέση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: [http://alisavakis.gr/anevasmena/project/5\\_H\\_allagi\\_mesa\\_apo\\_tin\\_sxesidi.doc](http://alisavakis.gr/anevasmena/project/5_H_allagi_mesa_apo_tin_sxesidi.doc)
- Δημητριάδου, Δ. και Ζύμνη, Κ. (2011). Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και αρετές. Στο Α.Σταλίκας και Π.Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Huitt, W. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html>
- Ιωάννου, Ν. και Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα (σσ.868-881) 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία, Κύπρος. Διαθέσιμο στο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf)
- Leavitt, D., Palius, M., Babst, R., Donegan, R., Lampkin, J., Smith, M., & Whitford, P. (2013). Teachers Create a Professional Learning Community to be a Place of their Own. *Mid-Atlantic Education Review*, 1(1), 3-16.
- Maslow, A. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological review*, 50, 370-396. Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Moon, A. (1998a). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού - Προάγοντας την προστασία του παιδιού - Το εγχειρίδιο* Αθήνα: TACADE ΚΕΘΕΑ
- Moon, A. (1998b). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού - Προάγοντας την προστασία του παιδιού - Εργαστήρια για γονείς*. Αθήνα: TACADE ΚΕΘΕΑ
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. και Σταμάτης, Θ (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2004). *Σχολείο και Οικογένεια, Δράσεις και Αλληλεπιδράσεις*. Αθήνα: Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων.



## ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ



# Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ WEB 2.0 ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

**Ιωάννης Κ. Μακρής**

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Μακρή Κ. Δήμητρα**

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΔΙ.Δ.Ε. Α Αθήνας

## Περίληψη

Σκοπός μας είναι η αξιοποίηση των εργαλείων του web 2.0 στο μάθημα της Μουσικής στη Γενική Εκπαίδευση, το οποίο θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την αλληλεπίδρασή τους με τους σύγχρονους μαθητές, έτσι ώστε να επιτύχουν έναν ουσιαστικό μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του μαθήματος. Για να είναι αποτελεσματική η μεθοδολογική μας προσέγγιση θα εστιάσουμε στην ενότητα της Ιστορίας της Μουσικής τόσο για την πολυτροπικότητα των εφαρμογών που προσφέρει, όσο και για τις διαθεματικές συνεργασίες που μπορεί να προκληθούν με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι απλές, όπως για παράδειγμα, η μελέτη μιας ιστοσελίδας, η αξιοποίηση βίντεο, η σύγκριση σχετικών blog, ή πιο σύνθετες αφού με τη χρήση των εργαλείων του Web 2.0 η πληροφορία μπορεί όχι μόνο να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή, επιτρέποντας τη δημοσίευση υλικού, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Συνεπώς, η επίτευξη ανώτερων μαθησιακών στόχων, μπορεί να αναφέρεται στη συμμετοχή του μαθητή σε ένα forum συζήτησης (συνεργασία και διαμοιρασμός) ή στη συμμετοχή σε ένα κοινωνικό δίκτυο ή σε συγκεκριμένους ιστότοπους με ερωτήσεις καθώς τέλος και στην αρθρογραφία στο διαδίκτυο. Αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας με τη χρήση των εργαλείων web2.0 έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίθηκε θετικά.

**Λέξεις κλειδιά:** Web 2.0, διαδικτυακά εργαλεία, εκπαιδευτικό λογισμικό, διαδίκτυο, Μουσική.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το παραδοσιακό σύστημα Εκπαίδευσης δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει πια γίνει για τα καλά αποδεκτή, η έννοια της «πολυτροπικότητας», το ότι δηλαδή η επικοινωνία συντελείται με πολλούς

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

σημειωτικούς τρόπους –modes-, ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο και για το λόγο αυτό οι μαθητές προτιμούν να κινούνται μεταξύ γραπτών, προφορικών, οπτικών, ακουστικών, απτικών, σωματικών και χωροαντιληπτικών τρόπων απόδοσης του νοήματος. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η μάθηση σχετίζεται πια με το μετασχηματισμό και ο μετασχηματισμός αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Kalantzis, 2006). Συνεπώς, για το λόγο αυτό οι διδακτικές και μαθησιακές επιλογές (και γενικότερα η παιδαγωγική) χρειάζεται να οριοθετούν με ακρίβεια εκπαιδευτικές διαδρομές-σενάρια οι οποίες θα σχεδιάζονται, και η επίδοσή τους θα παρακολουθείται και θα αποτυπώνεται με τεκμηριωμένο τρόπο μέσω της έρευνας, με απώτερο σκοπό τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η προσέγγιση κάποιου εκπαιδευτικού θέματος με τη χρήση των Τ.Π.Ε. έχει ως βασικό στόχο την παρουσίαση του θέματος με ελκυστικό και δυναμικό αλληλεπιδραστικό τρόπο (Ράπτης και Ράπτη, 2001). Το Web 2.0 είναι ένα σύγχρονο πολυδύναμο εργαλείο γιατί αποτελεί μία πλατφόρμα εργασίας που βασίζεται στη συλλογική νοημοσύνη, ενώ τα δεδομένα που ανεβαίνουν καθημερινά και συνεχώς στον ιστοχώρο του δίνουν μια τεράστια δύναμη. Παράλληλα, το Web 2.0 δεν προϋποθέτει πολύπλοκες διαδικασίες προγραμματισμού και είναι φιλικό και προσβάσιμο στους χρήστες του (O'Reilly, 2005). Συνεπώς, με τον τρόπο αυτό ο χρήστης μπορεί να είναι ενεργό μέλος στην πλατφόρμα εργασίας, παραγωγός και συμμετοχός. Από τη συστηματική μελέτη των ανωτέρω, βλέπουμε ότι οι δύο πρώτες δυνατότητες του Web 2.0 είναι εκείνες που μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης με απώτερο σκοπό την καλύτερη εμπέδωση του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής. Φυσικά είναι απαραίτητη η γνώση από τους εκπαιδευτικούς της πλατφόρμας και η χρήση της μέσα στην τάξη μέσω σχεδιασμένων δραστηριοτήτων στο Web 2.0 ή τουλάχιστον σε ορισμένα εργαλεία του, όπως για παράδειγμα, τη δημιουργία blog, τη χρήση των wiki και των κοινωνικών δικτύων ή, τέλος, έστω των forum συζήτησης.

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός μας είναι η αξιολόγηση μέσω μιας έρευνας ενδεικτικών προτάσεων διδασκαλίας, τις οποίες και παραθέτουμε στη συνέχεια για τη χρήση του διαδικτύου και πιο συγκεκριμένα του Web 2.0 στη σχολική τάξη ή/και σε αδιαβάθμητες σχολές μουσικής. Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ 16 όταν δημιουργήσει ένα νέο



μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την πρόσβαση στην πληροφορία, τη συνεργασία και την επικοινωνία πετυχαίνει ένα συνδυασμό μάθησης και διασκέδασης, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση των εργαλείων του Web 2.0 η πληροφορία μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή, επιτρέποντας όχι μόνο τη δημοσίευση υλικού, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ τους (Andrew, 2008) μετατρέποντας ουσιαστικά τη διδασκαλία από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική. Ο μαθητής μαθαίνει να εκμεταλλεύεται ένα μαθησιακό περιβάλλον που διαθέτει πολυτροπικές πληροφορίες (κείμενο, ήχοι, βίντεο κλπ), οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν με πολλαπλούς τρόπους και οι οποίες δίνουν νέες δυνατότητες στην ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω της αξιοποίησης των επιλογών της συγκεκριμένης πλατφόρμας οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της με σκοπό:

- Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της εφαρμογής του Διαδικτύου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής και ειδικότερα της Ιστορίας της Μουσικής.
- Να συμμετάσχουν ενεργά και δημιουργικά στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.
- Να αποβάλλουν το άγχος για την κατάκτηση της νέας μάθησης και να βοηθηθούν με ουσιαστικό τρόπο, φτάνοντας οι ίδιοι ενεργά-δημιουργικά βήμα προς βήμα σε αυτήν.
- Με βάση τα παραπάνω, η καθαρά μαθητοκεντρική φιλοσοφία της μεθόδου που επιλέχθηκε, αποσκοπεί κυρίως να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς το μαθητή, βελτιώνοντας τη γνώση, τη στάση και τις δεξιότητες του. Ειδικότερα:
- Γίνεται σημαντική προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του υπολογιστή σε γραφικά, εικόνα και ήχο, αφού η εκμετάλλευση των συγκεκριμένων δυνατοτήτων ενδυναμώνει το στοιχείο της διασκέδασης στη μαθησιακή διαδικασία (Αργύρης, 2002).
- Φυσικά καλό είναι συμπληρωματικά να υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου από πλευράς των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στο πλαίσιο μιας συνεργασίας μαζί τους. Οι γονείς και κηδεμόνες (εάν πρόκειται για ανήλικους μαθητές) με τον τρόπο αυτό θα έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν έμπρακτα τη μαθησιακή πορεία και τη βελτίωση των παιδιών τους.

Τέλος, θεωρούμε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα θα μας επιτρέψουν να ενισχύσουμε και να επεκτείνουμε το σχεδιασμό τέτοιων εκπαιδευτικών σεναρίων.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ας επανέλθουμε στην προβληματική της παρούσας εισήγησης, ήτοι το σχεδιασμό διδακτικών στόχων με τη χρήση εργαλείων των εργαλείων του web 2.0. στη θεματική της Ιστορίας της Μουσικής τις οποίες και αξιολογήσαμε στη συνέχεια χάρη στην έρευνά μας. Πιο αναλυτικά, για το διδακτικό έτος 2013-14 σχεδιάσαμε

πέντε διδακτικές προτάσεις με τη χρήση Τ.Π.Ε. τις οποίες και χρησιμοποιήσαμε στη διδακτική πράξη και όπως ήδη αναφέραμε, στη συνέχεια αξιολογήσαμε μέσα από ερωτηματολόγια που διαθέσαμε σε σπουδαστές ΙΕΚ. Αρχικά παραθέτουμε αυτά τα διδακτικά σενάρια:

#### 3.1. Διδακτικές προτάσεις

Παραθέτουμε τα διδακτικά σενάρια που χρησιμοποιήσαμε διατυπώνοντάς ταυτόχρονα ως διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής:

##### 3.1.1. Μελετώ σημαντικές ιστοσελίδες σχετικές με την Ιστορία της Μουσικής

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει με ποικίλους τρόπους μια διδακτική ώρα με περιήγηση σε μία ή περισσότερες ιστοσελίδες ή/και τις εντάσσει σε έναν ευρύτερο σχέδιο μαθήματος. Χρειάζεται όμως να γνωρίζει την ή τις ιστοσελίδες που θα χρησιμοποιήσει και να λάβει υπόψη τους τις αρχές και τους στόχους που ήδη θέσαμε. Εμείς προσωπικά επιλέξαμε τη wikipedia και την παρακάτω ιστοσελίδα: <http://www.classicsforkids.com>.

##### 3.1.2. Αξιοποιώ βίντεο από το You Tube

Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματός του μπορεί να επιλέξει διάφορα βίντεο, ήδη αναρτημένα στο YouTube που σχετίζονται με θέματα Ιστορίας της Μουσικής και να τα επεξεργαστεί στην τάξη του. Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο και απαντούν - ατομικά ή σε ομάδες- σε ένα φύλλο εργασίας που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Στο τέλος γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το περιεχόμενο των βίντεο αυτών.

*Εναλλακτική διδακτική πρόταση:* Φυσικά θα μπορούσε να γίνει και το αντίστροφο: Οι μαθητές να ετοιμάσουν ένα βίντεο σχετικό με την Ιστορία της Μουσικής το οποίο στη συνέχεια θα αναρτήσουν στο διαδίκτυο (YouTube) ή στην ιστοσελίδα του σχολείου/σχολής τους. Εμείς προσωπικά δεν χρησιμοποιήσαμε την εναλλακτική διδακτική πρόταση, αλλά την πρώτη διδακτική πρόταση.

##### 3.1.3. Επισκέπτομαι και συγκρίνω ιστολόγια που σχετίζονται με το θέμα

Σημαντικό είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες ενός blog (μια πρώτη γνωριμία με τα ιστολόγια). Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα ιστολόγια που εξυπηρετούν τις ανάγκες του μαθήματός του και σχεδιάζει το φύλλο εργασίας για τους μαθητές. Μπορεί επίσης να προτείνει στους μαθητές να συγκρίνουν δύο ιστολόγια ως προς το στήσιμο, τις πληροφορίες ή και άλλα στοιχεία που θα θέσει ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα εμείς αναφερθήκαμε κυρίως στο: <http://www.musicandhistory.com/> καθώς και <http://www.music-in-history.com/>.

##### 3.1.4. Συμμετέχω σε forum συζήτησης

Ο συγκεκριμένος στόχος μπορεί για να γίνει πιο προσιτός στους μαθητές, με το να ανοίξει ο εκπαιδευτικός ένα forum συζήτησης και να αποφασιστεί η συμμετοχή της τάξης σε αυτό με θέμα προσωπικότητες από την Ιστορία της Μουσικής. Μπορεί επίσης ο

εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει κάποιο από τα υπάρχοντα forum συζήτησης για το συγκεκριμένο θέμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το forum στον ιστότοπο: <http://www.good-music-guide.com/>.

### 3.1.5. Θέτω ερωτήσεις στο διαδίκτυο.

Με τη πρόταση αυτή εννοούμε τη μελέτη συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται με τη μουσική ή/και την Ιστορία της Μουσικής σε μια διαθεματική προσέγγιση της λειτουργίας questions/ answers, σε συνεργασία με τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Η πρόταση αυτή μπορεί να γίνει ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας στη Β/θμια Εκπ/ση. Είναι μία πρόταση που σχετίζεται με την υπηρεσία <http://answers.yahoo.com> του web 2.0 που προσφέρει το Yahoo και στην οποία επιτρέπεται οι πρωταρχικώς εγγεγραμμένοι χρήστες να θέτουν και να απαντούν ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, όποιος έχει λογαριασμό Yahoo ξεκινά με ορισμένους πόντους, ενώ στη συνέχεια κάθε ερώτηση χρεώνεται με ορισμένους πόντους (-5). Για να λάβει κάποιος πόντους πρέπει να συνδέεται τακτικά στο διαδίκτυο (+1 πόντοι για κάθε ημερήσια χρήση) και να απαντά σε ερωτήσεις άλλων συνδεδεμένων προσώπων (+2 μονάδες ανά ερώτηση). Αν και υπάρχει έκδοση για την ελληνική γλώσσα που βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://answers.yahoo.com/dir/index?link=list&sid=396545528>, εμείς προσωπικά, προτείνουμε σε όποιο συνάδελφος θελήσει να φέρει σε πέρας αυτή την εφαρμογή να συνεργαστεί με τους καθηγητές ξένων γλωσσών και πληροφορικής ή να βασιστεί στη γνώση της ξένης γλώσσας που έχουν οι μεγαλύτερης ηλικίας σπουδαστές για τους εξής λόγους:

- i) πρωταρχικά θα είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των συνδεδεμένων προσώπων στο διαδίκτυο και
- ii) έπειτα θα είναι πολύ πιο ενδιαφέρουσες οι ερωταποκρίσεις που μπορούν να τεθούν στον ιστοχώρο. Ας μην ξεχνάμε ότι η κλασική μουσική αποτελεί την εθνική μουσική των ευρωπαίων και για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα αγαπητή ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες. Παράλληλα, καλό είναι η διαδικασία να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολικού χώρου, ειδικά όταν αναφερόμαστε στις μικρότερες ηλικίες και σε ανήλικους μαθητές. Για τη εργασία αυτή οι μαθητές προετοιμάζουν ανά ομάδα τις ερωτήσεις στο μάθημα της Μουσικής και επιλέγουν τις καλύτερες. Στη συνέχεια, στο μάθημα της ξένης γλώσσας οι ερωτήσεις μεταφράζονται και ελέγχονται για την ορθότητά τους από τον αντίστοιχο συνάδελφο σε συνεργασία με τους μαθητές και αναρτώνται στο διαδίκτυο στο μάθημα της πληροφορικής, και αντίστροφα, ελέγχονται οι απαντήσεις. Όταν αναφερόμαστε σε σπουδαστές η εφαρμογή μπορεί να είναι πιο ελεύθερη.

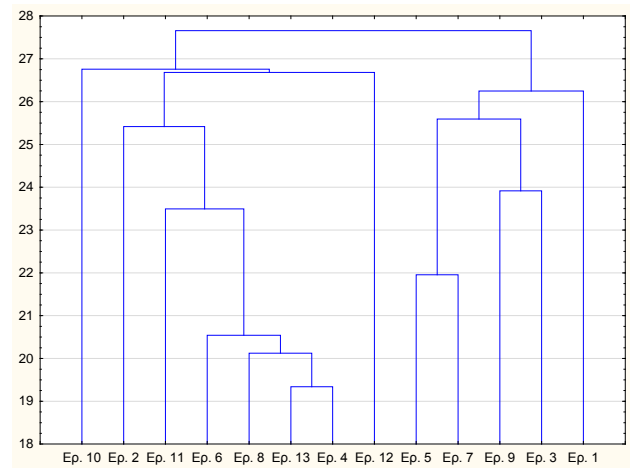
### 3.2. Δείγμα

Το δείγμα μας αποτελείται από 106 άτομα σε ποσοστό 59% αγόρια και 41% κορίτσια. Το 72% είχε ηλικία από

18 έως 21 έτη, το 23% είχε ηλικία από 21 έως 25 έτη, ενώ το υπόλοιπο 5% ήταν πάνω από 25 ετών. Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε με την διαδικασία του ερωτηματολογίου κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε ΙΕΚ.

## 4. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τα βασικά μας ευρήματα πάνω στις είναι τα εξής:



Γράφημα 1: Κλωνοειδές διάγραμμα μεταβλητών

Από το κλωνοειδές διάγραμμα μεταβλητών βλέπουμε ότι οι ερωτήσεις μας χωρίζονται σε δύο ομάδες:

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι ερωτήσεις:

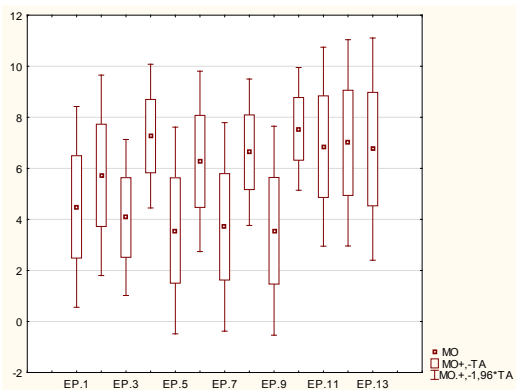
- i. «Θεωρείτε ότι η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι αποτελεσματική;»
- ii. «Πιστεύετε ότι το YouTube σας βοήθησε στη μελέτη της Ιστορίας της Μουσικής;»
- iii. «Πιστεύετε ότι η χρήση του διαδικτύου σας βοήθησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»
- iv. «Σας έχει βοηθήσει η ιστοσελίδα της Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;»
- v. «Πιστεύετε ότι με τις ερωτήσεις σας στο διαδίκτυο σχετικά με τη μουσική σας λύθηκαν απορίες;»
- vi. «Πιστεύετε ότι τα φόρουμ συζήτησης σας βοήθησαν στο μάθημα της μουσικής;»
- vii. «Πιστεύετε ότι η μελέτη των ιστολογίων σας βοήθησε να μάθετε ιστορικά στοιχεία;»
- viii. «Έχετε χρησιμοποιήσει τη Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;»

Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν οι ερωτήσεις:

- i. «Είχατε χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής;»
- ii. «Είχατε χρησιμοποιήσει βίντεο από το Ιντερνετ για τη μελέτη ιστορικών προσώπων στη μουσική;»
- iii. «Έχετε συμμετάσχει σε φόρουμ συζήτησης σχετικά με την μουσική;»
- iv. «Έχετε θέσει ερωτήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με απορίες στη μουσική;»
- v. «Είχατε χρησιμοποιήσει Ιστολόγια σχετικά με την Ιστορία της μουσικής;»

Τα αποτελέσματα που μας δίνει το κλωνοειδές διάγραμμα επαληθεύονται και από το διάγραμμα κουτιού

και μουστακιού που ακολουθεί και στο οποίο βλέπουμε μια σειρά από κουτιά να ανεβαίνουν και μια σειρά από κουτιά να κατεβαίνουν. Το υψηλότερο κέντρο κουτιού είναι η ερώτηση δέκα δηλαδή: «Θεωρείτε ότι η διδασκαλία ενός μαθήματος μουσικής με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι αποτελεσματικής» ενώ το χαμηλότερο κέντρο κουτιού είναι η ερώτηση εννέα δηλαδή: «Είχατε χρησιμοποιήσει ιστολόγια σχετικά με την Ιστορία της μουσικής;».



Γράφημα 2: Διάγραμμα κουτιού και μουστακιού

Στον πίνακα που ακολουθεί μπορούμε να δούμε σε φθίνουσα σειρά ως προς το Μ.Ο. τις απαντήσεις των σπουδαστών για τις ερωτήσεις που τους θέσαμε.

Βλέπουμε λοιπόν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές: α) θεωρούν ότι η διδασκαλία ενός μαθήματος μουσικής με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι αποτελεσματική, β) πιστεύουν ότι το YouTube τους βοήθησε για τη μελέτη της Ιστορίας της Μουσικής γ) πιστεύουν ότι το διαδίκτυο τους βοήθησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μικρό ποσοστό μαθητών είχαν μέχρι τώρα συμμετάσχει σε φόρουμ συζήτησης σχετικά με την μουσική, και ακόμη μικρότερο ποσοστό έχει θέσει ερωτήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με απορίες τους στη μουσική, ή έχουν χρησιμοποιήσει ιστολόγια σχετικά με την Ιστορία της μουσικής.

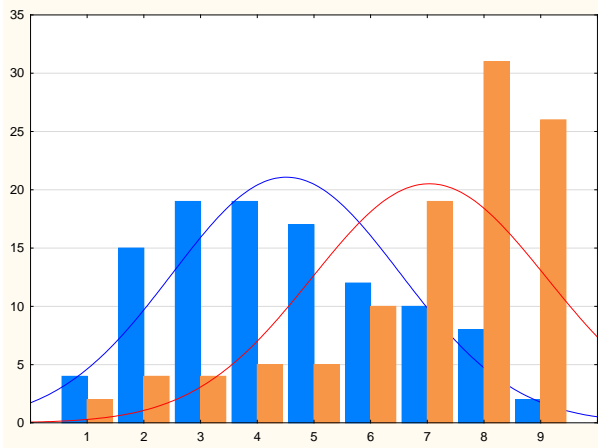
	Δείγμα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θεωρείτε ότι η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι αποτελεσματική;	106	7,55	1,23
Πιστεύετε ότι το YouTube σας βοήθησε στη μελέτη της Ιστορίας της Μουσικής;	106	7,26	1,44
Πιστεύετε ότι η χρήση του διαδικτύου σας βοήθησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	106	7,00	2,06
Σας έχει βοηθήσει η ιστοσελίδα της Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;	106	6,85	1,99
Πιστεύετε ότι με τις ερωτήσεις σας στο διαδίκτυο	106	6,75	2,22

σχετικά στο μάθημα της μουσικής, σας λύθηκαν απορίες;			
Πιστεύετε ότι τα φόρουμ συζήτησης σας βοήθησαν στο μάθημα της μουσικής;	106	6,63	1,46
Πιστεύετε ότι η μελέτη των Ιστολογίων σας βοήθησε να μάθετε ιστορικά στοιχεία;	106	6,27	1,80
Έχετε χρησιμοποιήσει τη Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;	106	5,73	2,00
Είχατε χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής;	106	4,49	2,01
Είχατε χρησιμοποιήσει βίντεο από το Ιντερνετ για τη μελέτη ιστορικών προσώπων στη μουσική;	106	4,08	1,56
Έχετε συμμετάσχει σε φόρουμ συζήτησης σχετικά με την μουσική;	106	3,71	2,08
Έχετε θέσει ερωτήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με απορίες στη μουσική;	106	3,57	2,07
Είχατε χρησιμοποιήσει ιστολόγια σχετικά με την Ιστορία της μουσικής.	106	3,56	2,09

Πίνακας 1: Ταξινόμηση κατά φθίνουσα σειρά Μ.Ο. των ερωτήσεων

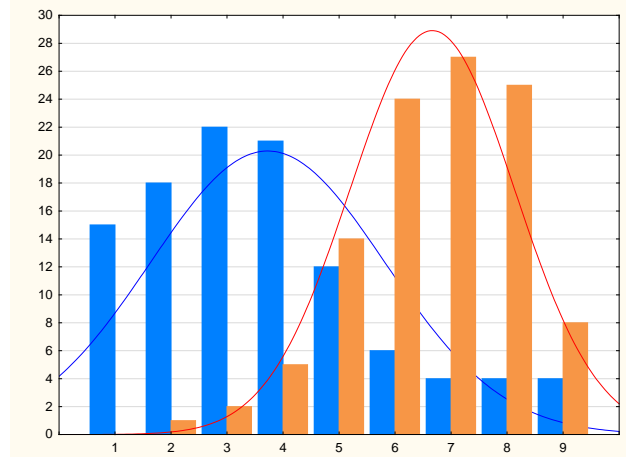
Στη συνέχεια, συνεχίσαμε την ανάλυση και προχωρήσαμε σε γραφήματα ανά ζεύγη αντίστοιχων ερωτήσεων (συγκρίναμε δηλαδή γραφικά τις αντίστοιχες ερωτήσεις των δύο ομάδων). Θεωρήσαμε ότι μια τέτοια προσέγγιση θα είχε ενδιαφέροντα στοιχεία να μας δώσει και θα οπτικοποιούσε τα μέχρι τώρα αποτελέσματα. Όντως είχαμε δίκαιο, γιατί βλέπουμε ξεκάθαρα πια ότι η διδασκαλία με τη χρήση του διαδικτύου έχει ένα θετικό αποτέλεσμα σε παιδαγωγικό επίπεδο.

Στα διαγράμματα που ακολουθούν βλέπουμε τη διαφορά στα ζεύγη των ερωτήσεων με μπλε και κίτρινο χρώμα. Πιο αναλυτικά, ας μελετήσουμε κάθε ζεύγος ξεχωριστά:



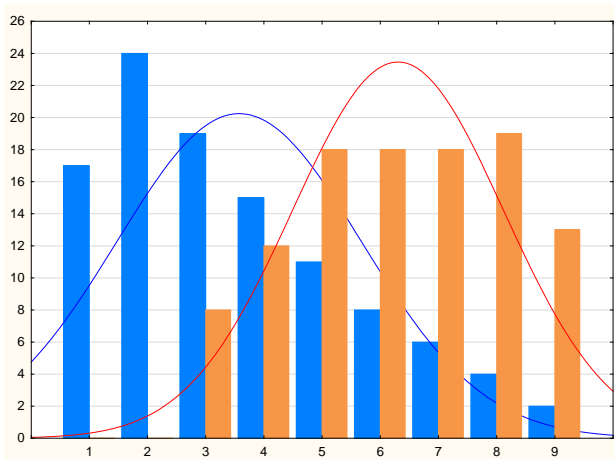
Γράφημα 3: Πρώτο ζεύγος συγκρίσεων

Στο ανωτέρω γράφημα με το μπλε χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Είχατε χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής;» ενώ με το κίτρινο χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι η χρήση του διαδικτύου σας βοήθησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;». Τα αποτελέσματα όπως διαπιστώνονται και από το γράφημα επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά μας αποτελέσματα, δηλαδή το ότι η χρήση του διαδικτύου στήριξε πολύ το μάθημα της Μουσικής.



Γράφημα 5: Τρίτο ζεύγος συγκρίσεων

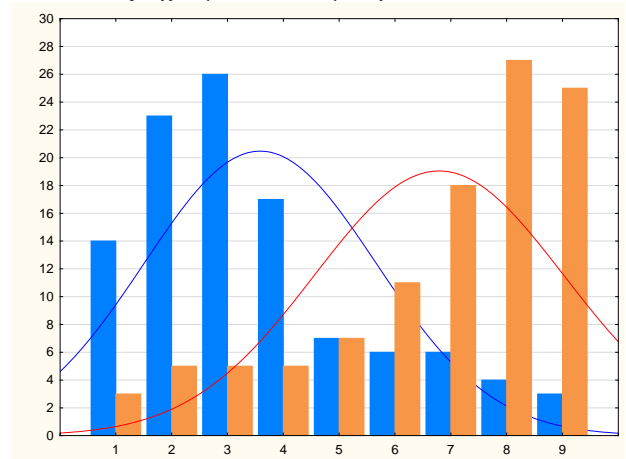
Στο γράφημα αυτό με το μπλε χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Έχετε συμμετάσχει σε φόρουμ συζήτησης σχετικά με την μουσική;» ενώ με το κίτρινο χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι τα φόρουμ συζητήσεως σας βοήθησαν στο μάθημα της μουσικής;» Και πάλι το γράφημα αποδίδει ξεκάθαρα το ότι η συμμετοχή των σπουδαστών σε φόρουμ συζητήσεων τους βοήθησε στο μάθημα της μουσικής, αν και ελάχιστοι από τους σπουδαστές είχαν μια τέτοια εμπειρία.



Γράφημα 4: Δεύτερο ζεύγος συγκρίσεων

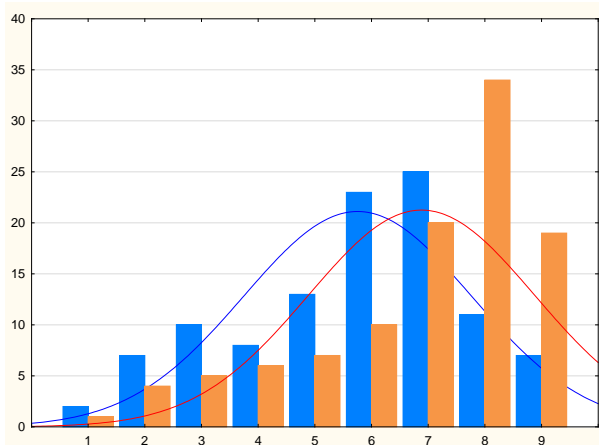
Στο ανωτέρω γράφημα με το μπλε χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Είχατε χρησιμοποιήσει ιστολόγια σχετικά με την Ιστορία της μουσικής;» ενώ με το κίτρινο χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι η μελέτη ιστολογίων σας βοήθησε να μάθετε ιστορικά στοιχεία;». Και στο ζεύγος αυτό των ερωτήσεων τα αποτελέσματα όπως φαίνονται στο γράφημα είναι ξεκάθαρα, δηλαδή η μελέτη των ιστολογίων βοήθησε τους μαθητές να μάθουν ιστορικά στοιχεία, εάν και ελάχιστοι από αυτούς το είχαν ξανακάνει.

Συνεχίσαμε τις συγκρίσεις με τη βοήθεια των γραφικών παραστάσεων και πήραμε τα εξής:



Γράφημα 6: Τέταρτο ζεύγος συγκρίσεων

Στο γράφημα αυτό με το μπλε χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Έχετε θέσει ερωτήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με απορίες στη μουσική;», ενώ με το κίτρινο χρώμα την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι με τις ερωτήσεις σας στο διαδίκτυο σχετικά με τη μουσική σας λύθηκαν οι απορίες;». Και πάλι τα γραφήματα οπτικοποιούν όσα έχουμε μέχρι τώρα αναφέρει, το ότι δηλαδή η χρήση αυτή του web 2.0 είχε θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία και το ότι ελάχιστοι σπουδαστές είχαν ξαναθέσει πριν ερωτήσεις τέτοιου είδους στο διαδίκτυο.



Γράφημα 7: Πέμπτο ζεύγος συγκρίσεων

Στο γράφημα αυτό με το μπλε χρώμα έχουμε την ερώτηση: «Έχετε χρησιμοποιήσει τη Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;» ενώ με το κίτρινο χρώμα την ερώτηση: «Σας έχει βοηθήσει η ιστοσελίδα της Wikipedia στο μάθημα της μουσικής;». Και πάλι βλέπουμε ότι οι σπουδαστές χρησιμοποιώντας τη ιστοσελίδα της Wikipedia βοηθήθηκαν στο μάθημα της Μουσικής.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την παραπάνω έρευνα συνειδητοποιούμε πόσο σημαντική είναι η χρήση του διαδικτύου και πιο συγκεκριμένα του Web 2.0 στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής. Επίσης επιβεβαιώνεται το ότι οι διδακτικές προτάσεις- σενάρια διδασκαλίας που σχεδιάσαμε και οι οποίες αναφέρθηκαν είτε στο διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής αυτό καθ' αυτό, είτε ακόμα σε μια διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και της πληροφορικής στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης που ορίζει το «Νέο σχολείο» αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Συνειδητοποιήσαμε επίσης ότι από την πλευρά του εκπαιδευτικού, χρειάζεται σοβαρός σχεδιασμός της διδακτικής δραστηριότητας σε μια συγκεκριμένη ιστοσελίδα ή σε κάποια άλλη εφαρμογή του web 2.0 σε συνδυασμό με τις δυνατότητες της σχολής ή του σχολείου και των μαθητών με τους οποίους εργάζεται ο εν λόγω εκπαιδευτικός, γιατί οι:

- i. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει δημοσιεύω στο Web 2.0. και σε ποιες κοινωνικές διαδράσεις ή κοινωνικά δίκτυα συμμετέχουν στο πλαίσιο του μαθήματος. Για παράδειγμα, είναι κρίμα να σχεδιαστεί η συμμετοχή των μαθητών σε ένα αξιόλογο ιστοχώρο και η παραγωγή τους να είναι ιδιαίτερα μέτρια.
- ii. Χρειάζεται να ξεκαθαριστεί η έννοια της προσωπικής ταυτότητας στον ιστοχώρο. Πρωταρχικά πρέπει να εξηγήσουμε στους

μαθητές ότι, όταν αναρτούμε στο διαδίκτυο, οφείλουμε να είμαστε ειλικρινείς με τον εαυτό μας και με τους άλλους, χωρίς να διστάσουμε να αναφέρουμε τις δυσκολίες μας και ούτε να κρυβόμαστε πίσω από ψεύτικες ταυτότητες.

- iii. Σημαντικό είναι οι αναρτήσεις μας πρέπει να είναι σύμφωνες με τις αρχές, τη στοχοθεσία και το ύφος που έχουν ορισθεί ή που κυριαρχούν σε ένα συγκεκριμένο ιστοχώρο.
- iv. Επίσης, οι μαθητές είναι χρήσιμο να μάθουν ότι, πριν από κάθε δημοσίευση, οι ήχοι, τα κείμενα, οι φωτογραφίες, τα βίντεο κλπ. προς δημοσίευση, χρειάζεται να συζητηθούν από τις ομάδες και την ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια, συνεπικουρούμενοι από την έγκριση του εκπαιδευτικού (ή και της σχολής/ του σχολείου), να τα αναρτούν στους επιλεγμένους ιστοχώρους. Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε ανήλικους μαθητές.

Στο ερώτημα που θέτουν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εάν όλες οι δράσεις πρέπει να γίνονται εντός ή εκτός της τάξης, η απάντηση κατά τη γνώμη μας είναι πολυεπίπεδη. Εξαρτάται από τις ειδικές συνθήκες που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, με τους συγκριμένους μαθητές και γονείς και κηδεμόνες (εάν πρόκειται για μικρότερες ηλικίες).

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε ωστόσο να τονίσουμε ότι επιδίωξη μας είναι η δυνατότητα μιας συμπληρωματικής εξάσκησης των μαθητών, χωρίς να επιδιώκεται η υποκατάσταση του εκπαιδευτικού και η υποβάθμιση του εξέχοντος ρόλου του στη διαδικασία της αποτελεσματικής μάθησης, όπως τονίζουν οι Κόκκος κ.ά. (1999). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα μέσα παρουσίασης της πληροφορίας από μόνα τους δεν επηρεάζουν τόσο τη μάθηση, όσο η μέθοδος με την οποία τα ενσωματώνουμε στη διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι δυστυχώς δεν έχει ακόμα προβλεφθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλ. ΠΕ16 στη χρήση λογισμικών (β' επιπέδου). Το κενό αυτό σε συνδυασμό με την αναγκαιότητά τους για το συγκεκριμένο μάθημα έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα. Με αφορμή την παρούσα εισήγηση θα θέλαμε να ζητήσουμε την άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλ. ΠΕ16 στη χρήση των εργαλείων του Web 2.0 και των εκπαιδευτικών λογισμικών.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε τους σπουδαστές στα Ι.Ε.Κ. που συμπλήρωσαν το ανώνυμο ερωτηματολόγιό μας.

## 7. ΠΗΓΕΣ

Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στο Χ. Κυνηγός και Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και*

- Πληροφοριακά Μέσα* (σ.σ.98-118). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). *Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη.
- Andrew, T. (2008). *Teaching with Web 2.0: Benefits interactive web technology brings to education*. Διαθέσιμο στο: [http://teachingtechnology.suite101.com/article.cfm/teaching\\_with\\_web\\_20](http://teachingtechnology.suite101.com/article.cfm/teaching_with_web_20).
- Cope, B., Kalantzis, M., & Lankshear, C. (2005). A Contemporary Project: An Interview by Colin Lankshear, *E-Learning*, 2(2), 192-207.
- Kalantzis, M., (2006). Elements of a Science of Education. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 15-42.
- Kalantzis, M. (2006). Changing Subjectivities. New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 7-12.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Διαθέσιμο στο: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

# ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ MIROR

**Αγγελική Τριανταφυλλάκη**  
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ  
Φιλοσοφική Σχολή

**Λίλλυ Κότσιρα**  
Δημοτικό Σχολείο, Κολλέγιο Αθηνών

**Χριστίνα Αναγνωστοπούλου**  
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ  
Φιλοσοφική Σχολή

## Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει τους τρόπους χρήσης μιας νέας τεχνολογίας για μουσική σύνθεση στο μάθημα μουσικής της Γ' Δημοτικού. Η τρίμηνη έρευνα-δράσης, μέρος του ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος MIROR ([www.mirrorproject.eu](http://www.mirrorproject.eu)), είχε σκοπό να διερευνήσει πως η χρήση νέων τεχνολογιών ενθαρρύνει την κατανόηση συγκεκριμένων μουσικών εννοιών (μελωδική γραμμή, μουσική φόρμα, κ.α.), καθώς επίσης να χαρτογραφήσει την παιδαγωγική προσέγγιση μιας δασκάλας μουσικής που χρησιμοποιούσε για πρώτη φορά το λογισμικό εφαρμογής MIROR Compo. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται ποιοτικά ερευνητικά ευρήματα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια τριών διδακτικών ενοτήτων το έτος 2013 σε τάξη Γ' Δημοτικού με συμμετέχοντες μια δασκάλα μουσικής, 25 μαθητές και μια ερευνήτρια-βοηθό. Η γλωσσική επεξεργασία των διαλόγων δείχνει πως μέσω μιας στρατηγικής προοδευτικά στοχευμένων ερωτήσεων, ενθαρρύνεται η κατανόηση και χρήση βασικών συστατικών της μουσικής σύνθεσης, ενώ διαφαίνεται ότι τα παιδιά-συμμετέχοντες εστιάζουν προοδευτικά σε θέματα φόρμας και δομής παρά σε μεμονωμένα μουσικά στοιχεία ή εκφραστικές ιδιότητες της μουσικής. Η έρευνα έδειξε πως η δυνατότητα του λογισμικού εφαρμογής MIROR Compo να κάνει ευδιάκριτα τόσο τα μεμονωμένα μουσικά στοιχεία μιας μελωδίας όσο τη μουσική φόρμα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία μουσικής σύνθεσης στην πρώιμη σχολική εκπαίδευση. Διαφάνηκε επίσης η ανάγκη μεγαλύτερης παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για διδασκαλία με νέες τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Λογισμικό MIROR, μουσική σύνθεση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

## 1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η εξέλιξη εφαρμογών λογισμικού για εκπαιδευτική χρήση στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής έχει επιδράσεις τόσο στην έρευνα όσο στη διδασκαλία της μουσικής σύνθεσης (Gall και Breeze, 2005· Seddon και O'Neill, 2003). Μερικά από τα αναφερόμενα οφέλη περιλαμβάνουν την προώθηση της δημιουργικότητας γενικότερα και της μουσικής δημιουργικότητας ειδικότερα, την ενθάρρυνση μαθητοκεντρικών τρόπων διδασκαλίας, την ανάπτυξη της μουσικής ταυτότητας του μαθητή, αλλά και τη σταδιακή διαμόρφωση μιας “παιδαγωγικής της σύνθεσης”, προσαρμόσιμη σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Berkley, 2004· Mellor, 2006). Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αρχικά κάποιες από τις κύριες θεματικές που μας απασχόλησαν γύρω από τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μουσικής σύνθεσης και στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εφαρμογής λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα-δράση, το MIROR Compo. Πέρα από τους ειδικούς ερευνητικούς στόχους που παραθέτουμε στην Ενότητα 3, κατά τη διάρκεια της έρευνας μας απασχόλησαν πολυάριθμα ερωτήματα που καθοδηγούσαν τόσο τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο την όλη διδακτική προσέγγιση κατά την ενσωμάτωση του MIROR Compo στο μάθημα μουσικής, όπως:

- i. Αλλάζουν οι νέες τεχνολογίες την παιδαγωγική προσέγγιση του δασκάλου και υπό ποιές προϋποθέσεις;
- ii. Υπάρχει 'σύμπνοια' μεταξύ της χρήσης νέων τεχνολογιών σε μουσικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος;
- iii. Ποιά τα ιδιαίτερα στοιχεία της εκμάθησης μουσικής σύνθεσης σε τεχνολογικά πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα;

Ενώ τα ερωτήματα αυτά αφορούν τόσο τη διδασκαλία όσο την εκμάθηση μουσικής σύνθεσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε

περισσότερο στον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και τη διδασκαλία της σύνθεσης.

### 1.1 Προς μια “παιδαγωγική της σύνθεσης”

Θεωρίες δημιουργικότητας αναφέρουν πως οι μαθητές περνούν διαδοχικά από μια σειρά από στάδια όταν συνθέτουν ένα μουσικό έργο:

- Αναγνωρίζουν και ψηλαφούν τον χώρο που καταλαμβάνει η μουσική δημιουργία στη ζωή τους κάνοντας αναφορές σε βιωματικές εμπειρίες μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.
- Ανταποκρινόμενοι σε ένα αρχικό “πρόβλημα” που χρήζει “επίλυση”, παράγουν ιδέες μέσα από αυθόρμητη ή λογική μουσική σκέψη και τις πραγματοποιούν χειραγωγώντας, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο τους, τα διαθέσιμα μουσικά μέσα και τις τεχνικές σύνθεσης που επιλέγουν.
- Δημιουργούν το έργο αρχικά σε μια πρόχειρη μορφή και συνεχίζουν να το αναπτύσσουν και να αναθεωρούν τις ιδέες τους εστιάζοντας σε μικρο-επίπεδα επεξεργασίας που έχουν σχέση με την χρήση προϋπάρχουσας ή την απόκτηση νέας γνώσης και την άσκηση δεξιοτήτων (όπως αυτές ορίζονται και οριοθετούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος).
- Τροποποιούν και ολοκληρώνουν το έργο μέσα από την αναθεώρηση, την αξιολόγηση και την πρόβα προκειμένου για την εσωτερίκευση της διαδικασίας της σύνθεσης και των βασικών της συστατικών σε ένα μακρο-επίπεδο εργασίας.

Ωστόσο, εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής η γνώση μας γύρω από τις επιρροές που ασκεί ο εκπαιδευτικός ή το αναλυτικό πρόγραμμα στον τρόπο με τον οποίο η μουσική σύνθεση ενθαρρύνεται και αναπτύσσεται στο μάθημα της Μουσικής. Για παράδειγμα, βασικές θεωρίες μάθησης των Bruner (1986) και Vygotsky (1978) γύρω από τον ρόλο του εκπαιδευτικού (καθοδηγούμενη επίλυση προβλημάτων, διερεύνηση και απλοποίηση γνώσεων κ.α.) συχνά παραβλέπονται στην ανάπτυξη θεωριών γύρω από τη διδασκαλία της μουσικής σύνθεσης. Επιπρόσθετα, σχετικές μελέτες περίπτωσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αναφέρουν την έλλειψη ερευνών σε βάθος χρόνου (μακροχρόνια έρευνα) για την επίδραση του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση μουσικής σύνθεσης εντός του ίδιου αναλυτικού προγράμματος ή μιας ομάδας παιδιών.

Αναφορικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία οι παραπάνω παράμετροι διαφαίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί. Η καταγραφή ιδεών και απόψεων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια χρήσης ενός λογισμικού σε βάθος χρόνου παρέχει σημαντικά στοιχεία για την παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζεται, για την ανταπόκριση των μαθητών, την οργάνωση του μαθήματος και τις δυσκολίες που τυχόν προκύπτουν. Όπως αναφέρει ο Savage (2008) «δεν επαρκεί η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένους ρόλους αναφορικά με την ενσωμάτωση τεχνολογίας στην μουσική παιδαγωγική...(είναι σημαντική) η ανάπτυξη αναστοχαστικής ικανότητας στους εκπαιδευτικούς

σχετικά με τις αλλαγές που επιφέρει η τεχνολογία στην παιδαγωγική τους».

Η Mandy Winters στο άρθρο της *The challenges of teaching composing* (Οι προκλήσεις της διδασκαλίας της σύνθεσης) κάνει λόγο για μια σειρά ζητημάτων που η ανάπτυξη μιας «παιδαγωγικής της σύνθεσης» στα πλαίσια χρήσης νέων τεχνολογιών εγείρει:

- Σαφή και ανεπτυγμένη επαγγελματική τοποθέτηση αναφορικά με τις αξίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας με νέες τεχνολογίες.
- Τρόπους ανταπόκρισης σε ζητήματα εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προκειμένου για την ανάπτυξη γνώσεων μουσικής σύνθεσης και διδακτικών προσεγγίσεων μουσικής σύνθεσης στη σχολική τάξη και επιπρόσθετα, μεταξύ άλλων,
- Μεγαλύτερη έμφαση στη διάλεκτο που οι εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν κατά τη μουσική σύνθεση ως ένδειξη μάθησης (π.χ. ποιες γλωσσικές εκφράσεις χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη μουσική σύνθεση;) (Winters, 2012:23).

Μια σειρά ερευνητικών δημοσιεύσεων γύρω από την αναγκαιότητα εξακρίβωσης του παιδαγωγικού προσανατολισμού, των επαγγελματικών αξιών και προσωπικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών καθιστά απαραίτητες περαιτέρω έρευνες σχετικές με τη διδακτική της μουσικής σύνθεσης, κυρίως τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εκμάθηση και κατανόησή της (Saetre, 2011· Dogani, 2004).

### 1.2 Το λεξιλόγιο της μουσικής δημιουργίας

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή κατά τη διδασκαλία μουσικής σύνθεσης ελάχιστα έχει διερευνηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ruthman, 2008). Μέρος της ανάπτυξης επιστημονικής και πρακτικής γνώσης στον τομέα αυτόν αφορά τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η λεκτική επικοινωνία τους κατά τα παραπάνω στάδια σύνθεσης ενός μουσικού έργου (βλ. Ενότητα 1.1). Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη ενός «λεξιλογίου σύνθεσης» μέσα από την λεκτική αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητή. Πρόσφατες έρευνες που εστιάζουν στην λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια μουσικής δημιουργίας, με και χωρίς τη χρήση τεχνολογίας, κάνουν λόγο για τη σταδιακή διαμόρφωση ενός λεξιλογίου μουσικής δημιουργίας που αναπτύσσει τη μουσική αντίληψη των μαθητών (Major και Cottle, 2010· Wallerstedt, 2013). Κατά την τελευταία δεκαετία, η λεκτική επικοινωνία στην τάξη ή αλλιώς, ο διάλογος τάξης δεν είναι απλά μια μορφή διαδραστικής διδασκαλίας, αλλά ένας τρόπος επέκτασης των δεξιοτήτων ανάλυσης και επίλυσης μαθησιακών “προβλημάτων”, έρευνας και αξιολόγησης ιδεών και συμμετοχικής εργασίας (Alexander, 2004). Το 2004, ο Robin Alexander προτάσσει τον όρο «διαλογική διδασκαλία» για να διακρίνει μια μορφή παιδαγωγικής προσέγγισης που ενθαρρύνει (i) τη συλλογική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης,



(ii) την αθροιστική ανάπτυξη ιδεών μέσα στην τάξη, (iii) τη στοχοθέτηση της συζήτησης, κ.α. Μια αθροιστική μορφή διδασκαλίας φαίνεται να είναι ιδιαίτερος σημαντική καθώς ένας διάλογος οφείλει να ξεκινάει με επαρκή προηγούμενη γνώση προκειμένου να επιτευχθεί ένα κοινό σημείο αναφοράς (Mercer, 2000). Σε μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι απλά να μεταδώσει νέες γνώσεις αλλά ακόμα να αντιληφθεί και να ενθαρρύνει συσχετισμούς μεταξύ παλαιάς και νέας γνώσης.

Η σημασία ανάπτυξης της λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών κατά τη μουσική δημιουργία αποτελεί κοινό στόχο πολλών ερευνών. Οι Major και Cottle (2010) στο άρθρο τους *Learning and teaching through talk: music composing in the classroom with children aged six to seven years* προτάσσουν τη σημασία καλλιέργειας διαλογικών δεξιοτήτων στους μαθητές προκειμένου για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες σύνθεσης. Στην έρευνά του με οκτάχρονα παιδιά, ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος διερευνά τις ιδιαίτερες ικανότητές τους να συνομιλούν για τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και να αναπτύσσουν ένα είδος μεταγνωστικής σκέψης (2007). Προσφάτως, η συνάδελφος στο πρόγραμμα MIRROR Cecilia Wallerstedt (2013) χρησιμοποίησε το λογισμικό εφαρμογής MIRROR Compo σε ομαδικές συνεδρίες με επτάχρονα παιδιά χωρίς την παρουσία δασκάλου. Η έρευνα αναφέρεται στη σημασία του ρόλου του δασκάλου κατά τη διαδικασία ανάπτυξης ενός λεξιλογίου για τη μουσική δημιουργία αλλά και συστηματοποίησης και εξέλιξης των αποκτηθέντων μουσικών γνώσεων κατά την ενασχόλησή τους με το MIRROR Compo.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εστίασε περισσότερο στον ρόλο του δασκάλου για την ενθάρρυνση λεκτικής επικοινωνίας κατά τη χρήση του MIRROR Compo σε τάξη της Γ' Δημοτικού και επιδίωξε να καταγράψει και να αναλύσει την εφαρμογή, εξέλιξη και τα αποτελέσματα της διαλογικής διδασκαλίας που εφαρμόστηκε.

### 1.3 Η ανάπτυξη μουσικής δημιουργικότητας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Μουσικής (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) αναφέρει τα εξής: «Σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης».

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Μουσικής (ΦΕΚ 304B/13-03-2003) στους ειδικούς σκοπούς αναφέρεται στην απόκτηση ικανοτήτων, γνώσεων και την καλλιέργεια στάσεων και αξιών-συμπεριφορών που

συνδέονται με τη μουσική δημιουργία/δημιουργικότητα και όχι απευθείας στην ίδια.

Τόσο το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα στους επιμέρους άξονες γνωστικού περιεχομένου, τους στόχους και τις ενδεικτικές δραστηριότητες περιγράφουν για τη μουσική δημιουργία τα εξής:

Στο 1ο επίπεδο (Πρώτη και Δεύτερα Δημοτικού) τα παιδιά δημιουργούν και αναπτύσσουν μουσικές ιδέες συνδυάζοντας ήχους (φωνή, σώμα, μουσικά όργανα), ασκούνται στις μουσικές έννοιες αργά-γρήγορα, δυνατά-σιγά, καταγράφουν τη μουσική τους με απλά μέσα (ηχογράφηση) αξιολογούν το μουσικό αποτέλεσμα και καταγράφουν αδρά τα τονικά ύψη. Στο 2ο επίπεδο (Τρίτη έως Έκτη Δημοτικού) επινοούν και αναπτύσσουν ιδέες με απλή δομή (επανάληψη, αντίθεση), συνθέτουν κομμάτια με αντιληπτή μουσική φόρμα, ασκούνται στις μουσικές έννοιες του μελωδικού και ρυθμικού ostinato, καταγράφουν συνθέσεις κατανοώντας περισσότερα μουσικά σύμβολα και εξοικειώνονται με τη γραφική παρτιτούρα, ηχογραφούν, αξιολογούν και μοιράζονται τη μουσική δημιουργία με διάφορα είδη κοινού.

Η διδασκαλία της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μία δύσκολη περιοχή και γι αυτό συχνά παραμελημένη. Η ίδια η φύση του αντικειμένου είναι μια βασική αιτία. Συχνά φοβίζει τον εκπαιδευτικό αν ο ίδιος δεν έχει προσωπική εμπειρία ή πιστοποιημένες σπουδές στη σύνθεση. Ας σημειώσουμε επίσης ότι η ελληνική βιβλιογραφία στον τομέα αυτό είναι πενιχρή.

Υπάρχουν όμως και τεχνικοί λόγοι. Είναι δύσκολο να αξιολογηθούν οι μαθητές καθώς πρόκειται για ποιοτική αξιολόγηση. Υπάρχει έλλειψη χρόνου καθώς το μάθημα έχει πολύ μικρή παρουσία στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου κάτι που πιθανόν συνδυάζεται με τμήματα να έχουν μεγάλους αριθμούς μαθητών και μαθητριών (25 με 30). Συνιστά όμως μεγάλη πρόκληση το γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πιο δημιουργικά κομμάτια του μαθήματος.

Συνήθως όταν εισάγουμε στην εκπαίδευση νέα εργαλεία τα δοκιμάζουμε σε δύσκολες ή βαρετές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό είναι ένα αξιόπιστο κριτήριο που μπορεί να εξασφαλίσει ότι το εργαλείο -αν πράγματι λειτουργεί- θα παραμείνει και θα διαμορφώσει με την παρουσία του το προφίλ της διδασκαλίας καθώς απαντά σε εγγενείς δυσκολίες. Υποθέσαμε ότι το λογισμικό εφαρμογής MIRROR Compo θα ήταν ένα τέτοιο εργαλείο. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση των παιδιών με το λογισμικό MIRROR Compo στην παρούσα έρευνα κρίθηκε πως θα αποτελούσε τόσο έναυσμα επανάληψης για τη μάθηση που είχε ήδη επιτευχθεί στο 1ο επίπεδο καθώς και εργαλείο επίτευξης στόχων του 2ου επιπέδου (ανάπτυξη μουσικών εννοιών, κατανόηση φόρμας).

## 2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ mirror

Το πρόγραμμα MIRROR είναι ένα τριετές ερευνητικό πρόγραμμα (2010-13) με θέμα την δοκιμή μιας εφαρμογής μουσικού λογισμικού που λειτουργεί ως ένας εξελιγμένος γνωσιακός 'δάσκαλος', σκοπός του οποίου

είναι να προάγει την εξέλιξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά στον τομέα του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης. Δεν απαιτούνται προηγούμενες μουσικές γνώσεις για την ενασχόληση με το λογισμικό.

Το πρόγραμμα του αυτοσχεδιασμού, MIROR Impro, έχει τη μορφή ενός αρμονίου συνδεδεμένου με υπολογιστή που έχει τη δυνατότητα να 'ανταποκρίνεται' όταν ένα παιδί παίζει μια μελωδία με μια άλλη μελωδία-παραλλαγή της αρχικής. Το πρόγραμμα MIROR στράφηκε σε μια σειρά τεχνολογιών 'αναστοχαστικής διάδρασης' (reflexive interaction) που πρωτοαναπτύχθηκαν στα εργαστήρια Computer Science Laboratory Sony, France. Η αρχή της 'αναστοχαστικής διάδρασης' βασίζεται σε μια απλή ιδέα. Αντί για την ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται σε προκαθορισμένες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού ή σύνθεσης, τα λογισμικά 'αναστοχαστικής διάδρασης' αποτελούν ουσιαστικά έξυπνους 'καθρέφτες' που διαρκώς προσπαθούν να μάθουν και να αναπαράγουν τη μουσική συμπεριφορά των χρηστών.

Το πρόγραμμα της σύνθεσης, MIROR Compo (Εικ.1) προσφέρει τη δυνατότητα ο χρήστης να συνθέσει μια μελωδία από μια βάση δεδομένων που εμπεριέχει τους δικούς του αυτοσχεδιασμούς (σε αλληλεπίδραση με το πρόγραμμα MIROR Impro) ή οποιαδήποτε άλλη μελωδία που έχει εισαχθεί από πριν μέσα στη βάση δεδομένων προς επεξεργασία κατά τη διαδικασία σύνθεσης. Οι δυνατότητες που προσφέρει ανταποκρίνονται στη στοχοθέτηση του 2ου επιπέδου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη Μουσική. Η γραφική αποτύπωση της μελωδίας αναδεικνύει χωρίς τη χρήση μουσικής σημειογραφίας τα βασικά συστατικά της μουσικής, το τονικό ύψος, τη διάρκεια αλλά και δυναμικές. Οι επιλογές που προσφέρονται στον χρήστη αφορούν βασικά συστατικά της σύνθεσης όπως η επανάληψη, η αναστροφή, η συνέχεια, η παύση, η κατάληξη ή ακόμα η επιλογή μέρους της αρχικής εισαχθείσας μελωδίας.



Εικόνα 1. Το πρόγραμμα MIROR Compo

Ο χρήστης πρέπει να σκεφτεί προσεκτικά κάθε φορά που καταλήγει σε μια μουσική επιλογή καθώς μπορεί να αντικαταστήσει μόνο την τελευταία του επιλογή και όχι τις προηγούμενες.

### 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ / ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Ποικίλουν οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίστηκε έρευνα δράσης καθώς επιχείρησε διαμέσω της συνεργασίας ενός εκπαιδευτικού και ενός ερευνητή και μιας κυκλικής-σπειροειδούς διαδικασίας *σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, επανασχεδιασμού, δράσης* κλπ. (Cohen και Manion, 2000) να εξετάσει τις δυνατότητες για βελτίωση της διδασκαλίας μουσικής σύνθεσης με τη χρήση νέων τεχνολογιών σε τάξη της Τρίτης Δημοτικού. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη και αποσκοπούσε να εξετάσει πως μια δασκάλα, που είχε προηγουμένως χρησιμοποιήσει μουσικές τεχνολογίες για εκπαιδευτική χρήση και ενδιαφερόταν για τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενσωμάτωσε σε ένα από τα δύο εβδομαδιαία μαθήματα μουσικής τη τεχνολογία MIROR Compo προκειμένου να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία μουσικής σύνθεσης.

Παραδοσιακά η χρήση νέων τεχνολογιών για διδασκαλία μουσικής σύνθεσης εστιάζει σε ομαδική εργασία (2-3 παιδιών) μέσα σε εργαστήρια με αρκετούς υπολογιστές. Επιλέξαμε σκόπιμα στην παρούσα έρευνα να εργαστούμε σε επίπεδο τάξης με έναν μόνο υπολογιστή και έναν προτζέκτορα, καθώς η πλειοψηφία των σχολικών τάξεων στην Ελληνική δημόσια εκπαίδευση έχουν παρόμοια διαρρύθμιση. Επιλέχθηκε μια τάξη της Τρίτης Δημοτικού καθώς κρίθηκε ότι το MIROR Compo θα μπορούσε να συμβάλλει τόσο στην επανάληψη της γνώσης που αποκτήθηκε στο 1ο επίπεδο, όσο να αποτελέσει το έναυσμα για την πραγμάτωση των στόχων του 2ου επιπέδου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής. Σε αυτό το πλαίσιο υλοποιήσαμε (το 2013 και για τρεις μήνες) στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου το ερευνητικό πρότζεκτ μουσικής σύνθεσης με το λογισμικό MIROR της Sony.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ηλικίας των οκτώ χρονών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ήδη μουσικές γνώσεις που αφορούν στην μουσική ακρόαση μουσικών παραμυθιών και προγραμματικής μουσικής. Επιπρόσθετα, έχουν ένα μικρό ρεπερτόριο παιδικών και δημοτικών τραγουδιών. Γνωρίζουν να χειρίζονται αρκετά μουσικά όργανα της ορχήστρας Orff, τις βασικές ρυθμικές αξίες και ρυθμικά μοτίβα που προκύπτουν από τους συνδυασμούς αυτών. Τέλος αναγνωρίζουν τη μορφή *gondo* και τη διμερή μορφή.

Ξεκινήσαμε το πρότζεκτ (1η διδακτική ενότητα) με δύο εισαγωγικές δραστηριότητες. Αρχικά ζητήσαμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ηχητικές κατασκευές σε ένα κλαβιέ αρμονίου με 5 οκτάβες κάνοντας χρήση του λογισμικού εφαρμογής για μουσικό αυτοσχεδιασμό MIROR Impro. Έτσι γνώρισαν την λειτουργία του προγράμματος και αποθήκευσαν στη βάση δεδομένων του MIROR Compo της «δικές τους» μελωδίες για μελλοντική χρήση. Η δραστηριότητα αυτή έγινε ατομικά και έτσι μέχρι να περάσει και το τελευταίο παιδί από το κλαβιέ είχε όλη η τάξη μια καλή εικόνα της λειτουργίας του προγράμματος MIROR Impro. Στη συνέχεια ανοίξαμε το MIROR Compo και η τάξη εξερεύνησε τις

δυνατότητες που είχε το πρόγραμμα στο να παρέμβει/παραλλάξει μία δεδομένη μελωδία. Αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής ήταν τα παιδιά να δώσουν «ονόματα» στα κουμπιά-επιλογές του προγράμματος ανάλογα με την μουσική επεξεργασία των αρχικών μελωδιών (π.χ. «αντιγραφέας»-επανάληψη, «κλέφτης»-παραλλαγή, κ.α.).

Στη 2η διδακτική ενότητα συνεχίσαμε με δύο καθοδηγούμενες δραστηριότητες αποκλειστικά με το MIRROR Comp. Αρχικά τα παιδιά, σε μικρές ομάδες αυτή τη φορά, συνέθεσαν με το πρωτογενές υλικό που ήταν διαθέσιμο από την εισαγωγική δραστηριότητα. Για κάθε μέλος της ομάδας που συνέθετε υπήρχε ένα μέλος της ομάδας «σκιάς» το οποίο παρακολουθούσε τη δράση του «συνθέτη» και κατέγραφε στοιχεία σε δοσμένο έντυπο φύλλο. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσίασαν τις συνθέσεις τους σε όλη την τάξη. Μετά από κάθε ακρόαση ακολουθούσε μία παρουσίαση του μουσικού χαρακτήρα της σύνθεσης όπως αυτός προέκυπτε από το συγκερασμό και την συγκριτική θεώρηση των έντυπων φύλλων.

Η συνέχεια της έρευνας (3η διδακτική ενότητα) στοχοθετήθηκε με βάση τα αποτελέσματα των αρχικών σταδίων. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία και σε ποιοτικές έρευνες μελέτης παιδικών συνθέσεων, είδαμε πως οι νεαροί συνθέτες συχνά πειραματίζονται με μελωδίες που ήδη είχαν παίξει, ακούσει και τραγουδήσει. Επιλέξαμε να εισάγουμε στο πρόγραμμα αυτή τη φορά ένα απόσπασμα από τη μελωδία του παιδικού τραγουδιού «Στου Μανώλη την ταβέρνα» που τα παιδιά είχαν ήδη κατακτήσει στη φλογέρα (ατομικό μουσικό όργανο της τάξης). Η σημαντική αυτή απόφαση σχετιζόταν ακόμη με έρευνες που αναφέρουν ότι μαθητές με προηγούμενη μουσική γνώση αφιερώνουν λιγότερη ώρα στην εκμάθηση του υλικού και περισσότερη στην επεξεργασία του (Seddon και O'Neill, 2003). Αυτή τη φορά δουλέψαμε σε επίπεδο τάξης αφού είχαμε όλοι κατακτήσει μία κοινή γλώσσα. Έγινε συζήτηση η οποία κατέληξε σε συμφωνία για τα κριτήρια-προδιαγραφές που πρέπει να ικανοποιεί η μουσική σύνθεση. Με βάση την κλίμακα μέτρησης δημιουργικής σκέψης (MCTM) του Peter Webster (1987) ζητήσαμε από την τάξη να δημιουργήσει μια μουσική σύνθεση με αρχή, μέση και τέλος. Το τελικό αποτέλεσμα κρίθηκε με βάση έντυπο φύλλο αξιολόγησης.

#### 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε υλικό από την λεκτική αλληλεπίδραση δασκάλας-μαθητών κατά το πρώτο και το τελευταίο στάδιο της έρευνας.

Στην 1η διδακτική ενότητα μια σειρά μαθημάτων εστίασαν στη γνωριμία των παιδιών με τις λειτουργίες των επιλογών (κουμπιών) του MIRROR Comp. Στον διάλογο που ακολουθεί συμπεριλαμβάνεται και η πρώτη αναφορά σε θέματα μουσικής φόρμας:

*(Η δασκάλα πατάει το κουμπί που συνεχίζει τη μελωδία)*

*Παιδί 1:* Είναι μια μελωδία που ακούγεται σαν την 1η αλλά δεν είναι ακριβώς ίδια.

*Παιδί 2:* Αλλά έβαλε πολλές νότες και τις ανακάτεψε.

*Δασκάλα:* Να το ακούσουμε όλοι μαζί; Ίσως φτιάχνουμε κάτι με μικρά τουβλάκια αλλά όπως βλέπουμε ένα σπίτι από lego ολοκληρωμένο δεν βλέπουμε πολλά μικρά κομμάτια αλλά ολόκληρο το σπίτι. Οπότε ας το ακούσουμε όλο μαζί.

*(Η δασκάλα πατάει να ακουστούν τα δύο τουβλάκια που απαρτίζουν τη μελωδία μέχρι στιγμής)*

*Παιδί 2:* Φαίνονται περισσότερες νότες τώρα και δεν είναι τόσο δυνατές. Καλύτερο είναι έτσι παρά μόνα τους.

*Παιδί 3:* Όταν ήταν μόνα τους δεν ήταν ωραία, τώρα οι δύο μελωδίες ακούγονται καλύτερα μαζί.

*Δασκάλα:* Σαν να ανοίξαμε μια πόρτα όπου ζει ένας συνθέτης, μπορεί να βάλει δυνατούς ή απαλούς ήχους, να φτιάξει μικρές μελωδίες και να τις βάλει δίπλα δίπλα ή να τις σβήσει και να τις προσθέσει. Σαν να παίζει με lego με 200 διαφορετικά κομμάτια όχι μόνο κίτρινα ή μπλε...)

Διαφαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα από την 1η διδακτική ενότητα της έρευνας-δράσης η κατευθυντήρια γραμμή με τη χρήση μεταφοράς (lego) που δίνεται από τη δασκάλα για να εστιάσει την προσοχή των μαθητών σε ολοκληρωμένα μουσικά σχήματα παρά σε μεμονωμένα στοιχεία. Έπειτα από αυτή την αναφορά και προτροπή για εστιασμένη μουσική ακρόαση, τα παιδιά επανέρχονται με διαφορετική αντίληψη για την αρχή της σύνθεσής τους.

Στην αρχή της 3ης διδακτικής ενότητας η προσοχή εστιάζει περισσότερο στην χειραγώγηση του λογισμικού εφαρμογής MIRROR Comp προκειμένου να επιτευχθούν κάποιοι από τους στόχους-κριτήρια σύνθεσης που τέθηκαν εξ αρχής σε συνεργασία δασκάλας-μαθητών:

*Δασκάλα:* Ποιος το θυμάται; Τι κάνει αυτό το κουμπάκι

Αντώνη;

*Παιδί:* Βάζει μία, ένα μικρό κομμάτι της μελωδίας που είναι λίγο γρήγορο, που είναι λίγο πιο γρήγορο από τα άλλα.

*Δασκάλα:* Που είναι λίγο πιο γρήγορο από τα άλλα, ένα μικρό κομμάτι λες επαναλαμβάνεται λίγο πιο γρήγορα. Αρα ο συμμαθητής σας γιατί το διάλεξε αυτό το κουμπάκι, θέλει να ακούσει κάτι;

*Παιδί:* Πιο γρήγορο.

*Δασκάλα:* Πιο γρήγορο. Να το πατήσουμε;

(...)

*Δασκάλα:* Παρ' όλα αυτά, ακόμα και αν στους περισσότερους φαίνεται συμπαθητικό, φαίνεται ότι θέλετε όλο το κομμάτι σας να πάει πιο;

*Παιδί:* Γρήγορα.

*Δασκάλα:* Πώς αλλιώς να το πούμε;

*Παιδί:* Ενδιαφέρον.

*Δασκάλα:* Αυτό δεν μου λέει και πολλά. Γιατί δεν είναι μουσική λέξη, ενώ το γρήγορα είναι μουσική λέξη. Με μουσικές λέξεις θέλω να μου λέτε. Γιατί έτσι δεν καταλαβαίνω, εμένα μπορεί να μου φαίνεται ενδιαφέρον και το αργό. Εντάξει; Ναι...

*Παιδί:* Ροκ.

*Δασκάλα:* Αρα θέλεις, τί θέλει εδώ η συμμαθήτριά σας όταν λέει ροκ; Τι θέλει;

*Παιδί:* Έντονο ρυθμό.

*Δασκάλα:* Έντονο ρυθμό θέλει. Μου ζητάει λοιπόν ταχύτητα και έντονο ρυθμό(...)

Ενώ στο παραπάνω απόσπασμα η δασκάλα αρχικά εστιάζει την προσοχή των παιδιών σε μεμονωμένα κομμάτια-επιλογές του λογισμικού εξετάζοντας την χρήση τους, προχωράει σύντομα στην ενθάρρυνση ανάπτυξης ενός μουσικού λεξιλογίου και μουσικό τρόπο συζήτησης για το μέρος του κομματιού που εξετάζεται.

Στην 3η διδακτική ενότητα, όπου ολοκληρώνονται τα δύο πρώτα μέρη της σύνθεσης-παραλλαγής του τραγουδιού «Στου Μανώλη την ταβέρνα», η προσοχή των παιδιών εστιάζει σε μεμονωμένα μελωδικά στοιχεία, π.χ. την παύση, με στόχο όμως τώρα τον τρόπο διασύνδεσης των μερών της μελωδίας:

*Δασκάλα:* Είναι ολόκληρο το κομμάτι εδώ?

*Παιδί:* Όχι.

*Παιδί:* Είναι μόνο τα δύο μέρη

*Δασκάλα:* α είναι τα δύο πρώτα μέρη, εντάξει. Λοιπόν πάμε να τα ακούσουμε λοιπόν τα δύο πρώτα μέρη.

*(Δασκάλα πατάει να ακουστεί η μελωδία μέχρι στιγμής)*

*Δασκάλα:* λοιπόν, λιγάκι τελειώνει απότομα;

*Παιδί:* Αφού δεν έχει τελειώσει

*Δασκάλα:* Δεν έχει τελειώσει. Και τί έχετε να πείτε για το κομμάτι σας μέχρι στιγμής;

*Παιδί:* Καλό (φασαρία)

*Δασκάλα:* ένας ένας

*Παιδί:* Ωραίο είναι απλά άμα δεν υπήρχε η παύση δεν θα ξεχωρίζαμε το δεύτερο με το τρίτο, ε, το πρώτο με το δεύτερο μέρος.

*Δασκάλα:* γιατί δεν θα το ξεχωρίζαμε?

*Παιδί:* Γιατί είναι περίπου ίδια τα δύο κομμάτια

*Παιδί:* Αυτό είναι αλήθεια αλλά πάνε μαζί κι εγώ δεν θα θελα την παύση.

*Δασκάλα:* δεν θα θελες την παύση?

*Παιδί:* Επειδή το πρώτο με το δεύτερο μέρος πάνε πολύ και αν δεν την είχαμε την παύση θα πηγαίνανε μαζί.

*Δασκάλα:* Λες ότι θα πηγαίνανε καλύτερα αν δεν υπήρχε η παύση; Αλλά είναι πολύ ίδια τα δύο μέρη, πώς θα τα ξεχωρίζαμε αν δεν υπήρχε η παύση; Έχετε κάποια άλλη ιδέα;

*Παιδί:* Ναι να βάζαμε, να βάζαμε κάτι πολύ διαφορετικό και μετά να το ξαναφέρναμε στο ρυθμό που το θέλαμε

*Δασκάλα:* α, ποιο ρυθμό δηλαδή, τον αρχικό;

*Παιδί:* Ε, α δεν ξέρω, πάντως για παράδειγμα, αντί για την παύση να βάζαμε ένα, παράδειγμα αν είναι αργό το πρώτο κομμάτι να βάλουμε ένα γρήγορο και μετά να ξαναγίνει αργό ώστε να φανεί η αλλαγή του μέρους

*Δασκάλα:* άρα η αλλαγή του μέρους θα γίνει με την αλλαγή του ρυθμού...

Στο παραπάνω απόσπασμα από τα τελευταία μαθήματα διαφαινονται στοιχεία της αθροιστικής διδασκαλίας που ακολουθείται, όπως η επανάληψη από τη δασκάλα κάποιου σημαντικού λεξιλογίου των μαθητών ή οι διερευνητικές ερωτήσεις, προκειμένου να δοθεί έμφαση στη φόρμα και τη δομή παρά σε μεμονωμένα στοιχεία της σύνθεσης. Στα ευρήματα αυτά ο διάλογος τάξης δεν είναι απλά μια μορφή διαδραστικής διδασκαλίας, αλλά ένας τρόπος επέκτασης των

δεξιοτήτων ανάλυσης και επίλυσης μαθησιακών "προβλημάτων", στην προκειμένη περίπτωση κατασκευής μιας σύνθεσης με τρία διαφορετικά μέρη και διάκρισης μεταξύ των μερών αυτών.

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του MIROR στην έρευνα δράσης είχε τον ρόλο ενός ευέλικτου διδακτικού εργαλείου που σε κάθε διδακτική ενότητα παρείχε τη δυνατότητα στον δάσκαλο να εστιάζει σε διαφορετικό υλικό αυξάνοντας προοδευτικά για τους μαθητές τον βαθμό δυσκολίας.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κλείνοντας την παρούσα ανακοίνωση, θεωρούμε σκόπιμο να επιστρέψουμε στα αρχικά γενικά ερωτήματα που μας προβληματίσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης και να επιχειρήσουμε στο σημείο αυτό να τα διαπραγματευτούμε:

1. *Αλλάζουν οι νέες τεχνολογίες την παιδαγωγική προσέγγιση του δασκάλου και υπό ποιές προϋποθέσεις;*

1α. Τα εργαλεία της νέας τεχνολογίας στην σχολική τάξη και ειδικότερα στο μάθημα της μουσικής μπορούν να αποτελούν ένα από τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στη «φαρέτρα» του ή μπορεί να αποτελούν και αυτοσκοπό. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα MIROR χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο για την ενίσχυση της διδασκαλίας της μουσικής σύνθεσης. Θα μπορούσε να αποτελεί ένα προτεινόμενο λογισμικό στην διδασκαλία της μουσικής τεχνολογίας. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για άλλο γνωστικό αντικείμενο που έχει τις δικές του παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ας σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δράσης, όλα τα υλικά-εποπτικά μέσα του μαθήματος έχουν την πρώτη χρήση.

1β. Συνήθως όταν το μάθημα μπορεί να έχει την υποδομή για νέες τεχνολογίες πρόκειται για ένα κομπιούτερ, και ένα προτζέκτορα. Ελλοχεύει τότε ο κίνδυνος το νέο μηχανήμα να πάρει τη θέση του παλιού μαυροπίνακα με ότι σημαίνει αυτό για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θα πρέπει να μην μονοπωλείται η διδακτική διαδικασία από την υπερβολική χρήση τεχνολογίας.

1γ. Οι νέες τεχνολογίες δεν έρχονται να αντικαταστήσουν τα υπάρχοντα υλικά και μέσα του μαθήματος. Έρχονται να εκδημοκρατίσουν το μάθημα και να ενδυναμώσουν το προφίλ του, ενισχύοντας την εκμάθηση μουσικής σύνθεσης. Παρέχουν αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής ακόμα και για τους πιο «δύσκολους» μαθητές. Υποστηρίζουν δύσκολες περιοχές του μαθήματος (η τεχνολογία αίρει τη δυσκολία της τεχνικής επάρκειας), καλύπτουν πιθανόν ελλείψεις στα υλικά και μέσα (virtual μουσικά όργανα, ποικιλία και συνδυασμοί ηχοχρωμάτων) και κάνουν πιο ισότιμη τη σχέση μαθητή-δασκάλου καθώς κανείς από τους δύο πια δεν είναι αυθεντία σε αυτό τον τομέα αλλά ούτε και μη εγγράμματος. Ταυτόχρονα αποτελούν ένα «σημείο εισόδου» εξίσου φιλικό και για τους δύο.

2. *Υπάρχει 'συμπνοια' μεταξύ της χρήσης νέων τεχνολογιών σε μουσικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος;*

Η ερώτηση ενέχει ιδιαίτερη σημασία για μεγαλύτερους μαθητές όπου η ενασχόληση με νέες τεχνολογίες για μουσική ακρόαση, μουσική εκτέλεση ή και μουσική σύνθεση/αυτοσχεδιασμό είναι ιδιαίτερα έντονη σήμερα εκτός σχολείου και συχνά δίνει το στίγμα της προσωπικής τους ταυτότητας (Lamont κ.ά, 2003). Ωστόσο, η ενασχόληση με τεχνολογίες αναπαραγωγής αλλά και μουσικής δημιουργίας δύναται να ξεκινήσει πλέον από πολύ μικρή ηλικία συχνά με ενθάρρυνση των ίδιων των γονέων ή των μεγαλύτερων αδελφών. Στην πλειοψηφία τους όμως τα λογισμικά εφαρμογής μουσικής δημιουργίας που απασχολούν εκτός σχολικού περιβάλλοντος τα παιδιά συχνά ενθαρρύνουν και ένα είδος παθητικής συμμετοχής στην απόκτηση μουσικών γνώσεων. Η σταδιακή ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα διδακτικών εργαλείων όπως το MIRROR Compo θα μπορούσε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα γύρω από τη μουσική τεχνολογία εντός και εκτός σχολείου που βασίζεται στην ενεργητική μουσική ακρόαση και τη διαδραστική δημιουργικότητα.

3. Ποιά τα ιδιαίτερα στοιχεία της εκμάθησης μουσικής σε τεχνολογικά πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα;

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες λειτουργούν διαδραστικά. Έτσι ο σχεδιασμός της πορείας του μαθήματος εκ μέρους του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προβλέπει και να ενέχει βαθμούς ελευθερίας που επιτρέπουν την ευελιξία σε ότι αφορά την αναθεώρηση, την ανακατεύθυνση και την προσαρμογή σε νέα δεδομένα που μπορεί να προκύπτουν στην πορεία. Παρόλα αυτά πρέπει να τηρείται η ισορροπία ανάμεσα στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα. Εύκολα η τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε αναζητήσεις χωρίς τέλος (σκοπό). Ασφάλεια σε αυτό προσφέρει η συχνή παρουσία δραστηριοτήτων στοχευμένης αξιολόγησης όπως και η παρουσία καταληκτικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν και συγκεραίνουν όλη την αποκτηθείσα γνώση και την εμπειρία.

Ο ίδιος ο μαθητής έχει πιο ενεργό ρόλο συνεργάτη στο σχεδιασμό. Αμβλύνεται ή αίρεται ο παραδοσιακός φόβος μπροστά στη «λευκή σελίδα» μια και το μέσο είναι τόσο γοητευτικό. Γίνονται συχνά δυσδιάκριτα καθώς εμπίπτουν σε υποκειμενικότητα τα όρια «σωστού-λάθους».

Τέλος επειδή η τεχνολογία μπορεί εύκολα και συχνά να μας προδώσει για τον πιο απλό ή τυχαίο λόγο χρειάζεται να μην εγκαταλείψουμε ποτέ και τα «συμβατικά» υλικά και μέσα τόσο του μαθήματος όσο και της ίδιας της τέχνης της μουσικής για να προσεγγίζουμε πάντα σφαιρικά και άρτια τόσο τη φύση αυτής της τέχνης όσο και τη φύση της εκπαίδευσης.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το 7ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (FP7-ICT Technology-Enhanced Learning) την περίοδο 2010-13. Ευχαριστούμε θερμά το σχολείο για την άδεια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν ενεργά σε αυτήν.

## 7. ΠΗΓΕΣ

- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dogani, K. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-79.
- Gall, M. και Breeze, N. (2005). Music composition lessons: The multimodal affordances of technology. *Educational Review*, 57(4), 415-433.
- Kanellopoulos, P. (2007). For Us It Is Important, But To Other People It Might Seem Foolish: Conceptualizing 'Child Music'. In: B.A.Roberts (Ed.), *Sociological Explorations* (p.p.217-236). Proceedings of the 5th International Symposium on the Sociology of Music Education. Memorial University of Newfoundland, July 2 - 5, 2007. St. John's, Newfoundland: The Binder's Press.
- Lamont, A, Hargreaves, D.J., Nigel, Marshall, A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-241.
- Major, A., & Cottle, M. (2010). Learning and teaching through talk: music composing in the classroom with children aged six to seven years. *Music Education Research*, 27(3), 289-304.
- Mellor, L. (2008). Creativity, originality, identity: investigating computer-based composition in the secondary school. *Music Education Research*, 10(4), 451-72.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Ruthmann, S.A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43-58.
- Saetre, J.H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50.
- Savage, J. (2008) Driving Forward Technology's Imprint on Music Education. Στο G.McPherson & G.Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Volume 2). Oxford: Oxford University Press.
- Seddon, F.A., & O'Neill, S.A. (2003). Creative Thinking Processes in Adolescent Computer-based Composition: an analysis of strategies adopted and the influence of instrumental music training. *Music Education Research*, 5(2), 125-137.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychology Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. (2013). Here comes the sausage: an empirical study of children's verbal communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research*, 15(4), 421-434.
- Webster, P.R. (1987). Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music. In: C.Madsen and

- C.Prickett (Eds.), *Applications of Research in Music Behavior*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education*, 29(1), 19-24.



# Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ





## ΕΚΠΑΙΔΕΥΩ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21<sup>Ο</sup> ΑΙΩΝΑ

**Κωνσταντίνα Σπηλιωτοπούλου**  
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

### Περίληψη

Η σχέση Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης απορρέει από ένα ευρύ πεδίο ιδεών και εφαρμογών και περιλαμβάνει απαραίτητα την εκπαίδευση στην Παιδεία της Δημοκρατίας. Συγκεκριμένα, το σχολείο που λειτουργεί με βάση τις αρχές της Παιδείας της Δημοκρατίας εκπαιδεύει τους νέους ώστε να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι στα εθνικά και παγκόσμια συμβάντα, να αποφασίζουν υπεύθυνα και με ηθική δέσμευση. Η παρούσα εισήγηση αξιοποιεί τις διεθνείς τάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτεία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Παραθέτει συνοπτικά έρευνες από σχολεία χωρών που είχαν γνωρίσει τη Ναζιστική Κατοχή. Αναφέρουμε επίσης επιτόπια έρευνα σε σχολεία του Πειραιά που επλήγησαν από ανεργία και φτωχοποίηση. Η έρευνα οδήγησε στην έναρξη ενός σχολικού προγράμματος, εμπνευσμένου από τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα EDC /HRE (2010). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τη δική μας έρευνα το παραπρόγραμμα των σχολείων επηρεάζει πρωτίστως τις δημοκρατικές ή μη συμπεριφορές, αξίες. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν παρόμοια θέματα και αυτό οφείλεται στην άγνοια των EDC /HRE, στην απουσία εργαλείων, στο φόβο. Ως εκ τούτου, το σχολείο αδυνατεί να συμβάλλει στη δημοκρατική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Από την άλλη, στα πρόσφατα διεθνή κείμενα, η εκπαίδευση θεωρείται το μέσο άμυνας ενάντια στην αύξηση της βίας, του εξτρεμισμού και της μισαλλοδοξίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδεία της Δημοκρατίας, Δημοκρατική ετοιμότητα, Σχολική εκπαίδευση.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα, οι τρέχουσες εξελίξεις και τα διεθνή κείμενα, επιφέρουν σοβαρές θεωρητικές μετατοπίσεις και επαναθέτουν σε εξέταση τα εκπαιδευτικά συστήματα, μία τάση που διαμορφώνεται σθεναρά μετά το 1989. Έκτοτε, προκύπτουν, περισσότερο ή λιγότερο ρητά, αναθεωρήσεις και αναξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, λόγω της αναγκαιότητας να περιχαρακωθεί η λειτουργία της Δημοκρατίας και να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανάταξη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

καλλιεργηθεί στους πολίτες η προσήκουσα Παιδεία. Θέματα όπως ο ενεργός πολίτης, ανθρώπινα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών, υποκατέστησαν όσα διαπραγματεύονται την εθνική ταυτότητα, τα γεωγραφικά σύνορα, τη θρησκεία, τον παραδοσιακό πολιτισμό τα οποία κυριαρχούσαν στο παρελθόν. Οι αναπαραστάσεις της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας συμπληρώνονται με τη διεθνοποίηση της δημοκρατίας και το πολυμερές σύστημα παγκόσμιας διακυβέρνησης. Παράλληλα, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως σε μεγάλες περιοχές του πλανήτη δημοκρατία δεν εμφανίστηκε ποτέ.

Τα τελευταία χρόνια, όσα βιώνουμε στην Ελλάδα και οι ανακατατάξεις που λαμβάνουν χώρα σ' ολόκληρη την Ευρώπη και τον κόσμο, θέτουν σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα των δημοκρατικών θεσμών. Για κάποιους, με τα σημερινά χαρακτηριστικά του, το δημοκρατικό πολίτευμα τείνει προς απίσχανση, μια ιδιότυπα «απολιτική δημοκρατία». Εν τούτοις, χώρες, με διαφορετικές ιστορικές και πολιτισμικές καταβολές, συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν επείγοντα θέματα και προβλήματα με κοινές συνισταμένες. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και γενικότερα η ανάπτυξη στρατηγικής των κυβερνήσεων υποχρεούνται να λάβουν υπόψη τους επίμαχα θέματα όπως:

- ραγδαία αύξηση των εθνοτικών συγκρούσεων και του εθνικισμού
- παγκόσμιες απειλές και γενικευμένη ανασφάλεια, συνυφασμένες με τρομοκρατικές επιθέσεις, εμπόλεμες συγκρούσεις, εξάπλωση ποικίλων μορφών βίας,
- εντατικοποίηση των θρησκευτικών και πολιτικών εξτρεμισμών
- ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και καθιέρωση της έννοιας της δια βίου μάθησης,
- περιβαλλοντικά προβλήματα-
- μετακινήσεις πληθυσμών εντός και εκτός των εθνικών συνόρων
- •ανάδειξη νέων μορφών συλλογικών ταυτοτήτων·
- •εγείρονται διεκδικήσεις για αυξανόμενη προσωπική αυτονομία
- εξασθένηση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων·
- ανάδειξη κυρίως από τους νέους ευρηματικών μορφών διαμαρτυρίας όπως εκείνες που οργανώνονται μέσω blog, facebook και twitter ή τα εντυπωσιακά flash-mob (ο όρος περιγράφει τη συγκέντρωση ανθρώπων σε δημόσιο χώρο με σκοπό να εκτελέσουν μια ασυνήθιστη και εξαιρετικά συγχρονισμένη πράξη, όπως στην Αραβική νύξη, στη Τουρκία ή οι λεγόμενοι

Rolezinhos (οι περιπατητές σε ελεύθερη μετάφραση) στη Βραζιλία.

- Η χρήση του διαδικτύου, σε συνδυασμό με την κινητή τηλεφωνία, αλλάζει και ποιοτικά την έννοια του δημόσιου χώρου για τις νεότερες γενιές. Αν και μειονεκτούν ως προς τη συμμετοχή τους στην παραδοσιακή δημόσια σφαίρα, έχουν ωστόσο κατακτήσει και έχουν διευρύνει αυτήν τη νέου τύπου δημόσια σφαίρα. Η (παγκόσμια) ανταλλαγή πληροφοριών και εικόνων αμφισβητεί πια την ιδιότητα του *ανήκειν* με φυσικό τρόπο σε μια κοινότητα, ως την κυρίαρχη μορφή κοινωνικής αλληλεγγύης.
- Δυσπιστία για τους παραδοσιακούς πολιτικούς θεσμούς, τις μορφές διακυβέρνησης και τα αστικά πολιτικά κόμματα, ευρεία υποστήριξη και ισχυροποίηση των ξενοφοβικών και λαϊκίστικων κομμάτων.
- Η εξάπλωση της διαπλοκής, της διαφθοράς και της αλληλεξάρτησης σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.

Εν ολίγοις, έχουμε φτάσει σ' αυτό που ο Alexander Gerschenkron (1962) ονομάζει «κομβικό σημείο». Σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα έχουμε γίνει μάρτυρες και συμμετείχαμε σε έναν αισθητικό, ιδεολογικό και θεσμικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της δημοκρατίας, αλλά και της ευρωπαϊκής κοινωνίας. Ο εν λόγω επαναπροσδιορισμός είναι υπό εξέλιξη, αλλά η ασυμβατότητα ανάμεσα στην πολιτική μας και την κοινωνική μας πραγματικότητα έχει φθάσει σε κρίσιμα επίπεδα που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση.

Εντός της Ευρώπης, η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως μια οργανωμένη συλλογικότητας όπου συμπλέκονται τα όργανα κρατικής διακυβέρνησης, και η «κοινωνία των πολιτών» με ζητούμενο περισσότερη συμμετοχή στα δημόσια ζητήματα, διαμορφώνει ένα δημόσιο λόγο που χρησιμοποιεί τη ρητορική της δημοκρατίας ευρύτατα και ενίοτε καταχρηστικά και η οποία εκφέρεται από πρόσωπα και θεσμούς εθνικά και διακρατικά (Schmidt, 2006· Nanz, 2006). Οι κυβερνήσεις στις διακηρύξεις τους προβληματίζονται για «την κρίση της νομιμότητας της δημοκρατίας», και ανησυχούν για τις απειλές που εκτοξεύονται εναντίον του δημοκρατικού πολιτεύματος. Υπογραμμίζουν πως το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται να διαμορφώσει ένα τύπο πολίτη ενεργού αλλά συνάμα συνυπεύθυνου που θα μπορεί να ανταποκριθεί επάξια στις προκλήσεις και στις αλλαγές που συντελούνται, να συμβάλλει θετικά στη ζωή της κοινότητας, της χώρας του αλλά και σε υπερεθνικό επίπεδο.

## **2. Ο ΧΑΡΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ (EDC/HRE) ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

### **2.1. Οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης**

Είναι αναμενόμενο ότι στις Συστάσεις (Recommendations)<sup>51</sup> του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου εκφράζεται η ανησυχία ότι χαμηλή συμμετοχή ιδιαίτερα των νέων στις εκλογές, αλλά και η αναζωπύρωση εθνικιστικών φαινομένων, όπως και η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης, φανερώνουν έλλειμμα δημοκρατίας στην πολιτική και κοινωνική ζωή των κρατών μελών.

Η Σύσταση 12 (2002) που σχετίζεται με την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτειότητα εκδόθηκε το έτος 2002 για να επιβεβαιώσει τη σημασία της εκπαίδευσης στην επίλυση κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων. Η Σύσταση προτείνει στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να καταστήσουν την EDC προσέγγιση, πρωταρχικό στόχο των εκπαιδευτικών τους πολιτικών και επισημάνει ότι, μέσω της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης θα πρέπει να εξετάσουν την καθιέρωση τους, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης. Σε πρακτικό επίπεδο, καλούνται τα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν τη Σύσταση 12 για την «Παιδεία της Δημοκρατίας» (2002), αναπτύσσοντας επιμέρους πολιτικές και βιώσιμες μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα και προωθώντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες τόσο μεταξύ των πολιτών και του κράτους, όσο και διακρατικά, δηλαδή μεταξύ των κρατών-μελών.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει εκδώσει αρκετές εκθέσεις μέσω του δικτύου Eurydice, το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση, το οποίο αναλύει πως η EDC προσέγγιση υλοποιείται μέσω των σχολείων. Το έτος 2010 του Συμβουλίου της Ευρώπης δημοσίευσε μία λεπτομερή επιστολή σχετικά με τις προτεραιότητες που έγκεινται στα EDC/HRE (βλ.σχ. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp)). Τα κράτη μέλη πρέπει να συμπεριλάβουν αυτή την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες: από τους παιδικούς σταθμούς, την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση- και να ενθαρρύνουν την ένταξη της σε όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τόσο η αρχική και συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται ζωτικής σημασίας. Μετά τη δημοσίευση της επιστολής, το Συμβούλιο της Ευρώπης ενέκρινε τη Σύσταση CM/Rec (2010)7 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη-μέλη. Αυτή η Σύσταση θέτει σε ισχύ όλα τα μέτρα που προβλέπονται στο έγγραφο.

### **2.2. Ο Χάρτης θεμελιώδους κείμενο προς μία Παιδεία της Δημοκρατίας στο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Κάτω από το φάσμα των νέων δεδομένων, το Συμβούλιο της Ευρώπης, θεωρεί αναγκαίο να προωθηθεί ένα θεμελιώδες και σχετικά πρόσφατο κείμενο Διεθνούς Δικαίου: τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για την Παιδεία της Δημοκρατίας (ή εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτειότητα) και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) του Συμβουλίου της Ευρώπης

<sup>51</sup> «Συστάσεις» και όχι «Οδηγίες» όπως καμιά φορά αποκαλούνται σε ελληνικά κείμενα.

και να ενθαρρυνθεί η εφαρμογή (βλ. σχ. [www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Chartepocket\\_EL.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Chartepocket_EL.pdf)). Ο χάρτης υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 11 Μαΐου 2010. Τότε εκφράστηκε η ανησυχία για την αυξανόμενη πολιτική απάθεια των πολιτών και την έλλειψη εμπιστοσύνης στους δημοκρατικούς θεσμούς, καθώς και για τα πολλαπλασιαζόμενα κρούσματα διαφθοράς, ρατσισμού, ξενοφοβίας, επιθετικού εθνικισμού, μισαλλοδοξίας έναντι των μειονοτήτων, διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία συνιστούν σοβαρές απειλές για την ασφάλεια, τη σταθερότητα και την ανάπτυξη των δημοκρατικών κοινωνιών.

Στην εισαγωγική παράγραφο του Χάρτη υπενθυμίζεται η κύρια αποστολή του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Στο σημείο αυτό, το κείμενο υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση αυτής της αποστολής του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο Χάρτης έρχεται λοιπόν σήμερα στο προσκήνιο ως πραγματική πρόκληση τόσο για το πολιτικό όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ως ένα θέμα διά βίου εκπαίδευσης όπου ο πολίτης θα πρέπει να εκπαιδευτεί από το «λίκνο ως τον τάφο». Πρωταρχικό δικαίωμα, όπως είναι ευνόητο ο Χάρτης θεωρεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως διατυπώνεται στο Διεθνές Δίκαιο, και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ETS αριθ 5), στην Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στο Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα και στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Για τους παραπάνω λόγους εκπονείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και ένα ανάλογο πρόγραμμα: «Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education» (EDC/HRE) [Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτεία και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα]<sup>52</sup>. Το τμήμα του προγράμματος «Education for Democratic Citizenship» [EDC] στοχεύει στην προώθηση της γνώσης σχετικά με δημοκρατικά πρότυπα, πρακτικές και θεσμούς, που απασχολούν τους νέους ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνία καθώς και στην καθημερινή σχολική ζωή. Με τον τρόπο αυτόν, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες του πολίτη, δημοκρατικές αντιλήψεις και ένα πνεύμα συμμετοχικής κουλτούρας. Το τμήμα «Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» [HRE] συνδυάζεται απαραίτητα με το πρώτο και δεν υλοποιείται ξεχωριστά γιατί τότε συμπίπτει με προγράμματα που εμπεριέχουν παρόμοια θεματολογία αλλά παρεκκλίνουν από τον Χάρτη και τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν δοθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης για την εφαρμογή του. Αυτό το τμήμα αποβλέπει να προωθήσει γενικότερα τον σεβασμό για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τους κανόνες που διέπουν

τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους μηχανισμούς προστασίας τους τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Εν κατακλείδι, με το πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας», το Συμβούλιο της Ευρώπης δίνει έμφαση στον αποφασιστικό ρόλο της εκπαίδευσης στη δημοκρατική μέθεξη και καλλιέργεια του πολιτικού πολιτισμού.

### 3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η κατανόηση της έννοιας της *δημοκρατίας* και των συνθηκών άσκησης της σήμερα φαίνεται να είναι εξαιρετικά δύσκολη. Στην κοινωνία όπως και στο σχολείο η παραδοσιακή αντίληψη της δημοκρατίας ως μορφής διακυβέρνησης και πολιτικού συστήματος, που βασίζεται στον περιορισμένο ρόλο των πολιτών ως ψηφοφόρων, αμφισβητείται από τις ιδέες της συμμετοχής και της συμμετοχικής δημοκρατίας. Δεν νοείται δημοκρατία με γενικεύσεις, μαζικές κατευθύνσεις, ογκώδη συλλογικά μορφώματα, ανέλεγκτο εξισωτισμό, περιφρόνηση της μειοψηφίας και αποκλεισμούς.

Η «Δημοκρατική Πολιτεία» ή «η Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη», (Democratic Citizenship) και η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, θεωρούνται περίπλοκες και επίμαχες έννοιες από τους αποδέκτες της εκπαίδευσης, τους μαθητές και τους καθηγητές που δυσκολεύονται να απαντήσουν όταν τους τίθενται ανάλογα ερωτήματα σε έρευνες που διεξήχθησαν στις χώρες τους. Προσδιορίζονται και αναθεωρούνται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, διαθέτουν πολλαπλές σημασίες και επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες Αυτό αναδείχθηκε και από τη δική μας επιτόπια έρευνα με εκπαιδευτικούς σχολείων του Πειραιά. Στο διαμορφούμενο νέο πλέγμα κοινωνικο-οικονομικών δυνάμεων η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, που ήταν προσανατολισμένη στον εθνικό χαρακτήρα, έχει κλονιστεί και προκύπτει η ανάγκη ανάδειξης μιας «κοσμοπολίτικης» ιδιότητας του πολίτη.

Αφετηρία για να διαμορφωθούν κοινές αποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικά εργαλεία εφαρμογής είναι η λειτουργική αποσαφήνιση των εννοιών.

Η Παιδεία της Δημοκρατίας και η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι έννοιες στενά συνυφασμένες και μεταξύ τους που αλληλοϋποστηρίζονται. Διαφέρουν κυρίως ως προς το επίκεντρο και το πεδίο εφαρμογής τους από ότι σε στόχους και πρακτικές. Η ανάγκη βίωσης των εννοιών αυτών και της εμπειρικής εμπέδωσής τους από το άτομο, ιδιαίτερα από τη νεαρή του ηλικία, κρίνεται ζωτικής σημασίας.

Η Παιδεία της Δημοκρατίας είναι μια ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες και τις πρακτικές που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους αλλά και τους ενηλίκους, έτσι ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στο δημοκρατικό τρόπο ζωής. Είναι ουσιαστικά η γνώση για το πώς λειτουργεί η κοινωνία, πώς γίνεται η διακυβέρνηση ενός κράτους κ.λπ. Εστιάζεται κυρίως στα δημοκρατικά δικαιώματα, τις ευθύνες και την ενεργό συμμετοχή, σε σχέση με το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό

<sup>52</sup> Από δω και στο εξής η συντομογραφία EDC/HRE θα αναφέρεται ως *Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτεία και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, όπου και τα δύο μέρη συμβάλλουν στη Διάβίου Παιδεία της Δημοκρατίας.

επίπεδο της κοινωνίας, ενώ η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ασχολείται με το ευρύτερο φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων. Περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την εκπαίδευση για την ειρήνη, την ανεκτικότητα, το δημοκρατικό πολιτισμό, την αλληλεγγύη και άλλα. Οι διαστάσεις αυτές προτείνεται να υλοποιηθούν μέσω νέων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εξοικείωσης των νέων με τον πολιτισμό της δημοκρατίας.

Η εξοικείωση των πολιτών με τις δημοκρατικές διαδικασίες, η γνώριμία και ευαισθητοποίησή τους στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συστατικό στοιχείο για την εκπαίδευση στην Πολιτειότητα. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι τρεις γενιές δικαιωμάτων<sup>53</sup> αποτελούν μια ενιαία και αδιάσπαστη ενότητα, που συνθέτει το περιεχόμενο της Παιδείας της Δημοκρατίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο το Συμβούλιο της Ευρώπης όσο και η Unesco έχουν δραστηριοποιηθεί ώστε να ενταχθούν τα δικαιώματα του ανθρώπου στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τονίζοντας ότι γι' αυτό απαιτείται σοβαρή προετοιμασία από τα κράτη-μέλη σε εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κλπ

Συνολικός στόχος είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων για την πληρέστερη δυνατή συμμετοχή των νέων στα δημόσια πράγματα μέσω της Δημοκρατικής Πολιτειότητας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έρχεται να συμπληρώσει το γνωστικό και γνωσιολογικό υπόβαθρο που προσφέρουν τα παραδοσιακά αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά, η χημεία, η ιστορία, κ.α.. Μία παρόμοια εκπαίδευση σε πλαίσια τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στο τρίπτυχο γνώση και κατανόηση, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς.

#### 4. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΧΩΡΕΣ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΣΑΝ ΤΗ ΝΑΖΙΣΤΙΚΗ ΚΑΤΟΧΗ

Με αφορμή τα παραπάνω, θελήσαμε να διερευνήσουμε την ερευνητική βιβλιογραφία από ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες επιχείρησαν να εφαρμόσουν πολιτικές και εκπαιδευτικά εργαλεία EDC/HRE σύμφωνα με τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επιλέξαμε χώρες που όπως και η Ελλάδα είχαν γνωρίσει τη Ναζιστική Κατοχή: Γαλλία, Ουκρανία, Πολωνία, Σερβία, Ρωσία. Λόγω της ιστορίας του Τρίτου Ράιχ

προστέθηκε και η Γερμανία (Giesel et al., 2010). Σήμερα, οι πολιτικές προϋποθέσεις αυτών των χωρών διαφέρουν αισθητά. Εκτός από τη Γαλλία και τη Γερμανία, οι υπόλοιπες γνώρισαν το κομμουνιστικό καθεστώς και είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ουνέσκο, η οποία επίσης προάγει εκπαιδευτικά εργαλεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ανεξάρτητα από τις ιστορικές τους διαφορές, όλες γνωρίζουν κύματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, προσπαθώντας να εφαρμόσουν τις βασικές αρχές για την EDC/HRE εκπαίδευση. Επιπλέον, η άνοδος λαϊκίστικων ακροδεξιών πολιτικών σχηματισμών και του εθνικισμού, αναδεικνύουν στο δημόσιο λόγο τους και στα ΜΜΕ το θέμα της δημοκρατικής ετοιμότητας του σχολείου και της ποιοτικής διασφάλισης της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Η επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας από τις αναφερθείσες χώρες όπως και η έρευνα πεδίου που διεξήγαμε σε σχολεία της ΔΙΔΕ Πειραιά, εστιάζονται στις επιπτώσεις του σχολείου - σαν ενός περιβάλλοντος οργανωτικού και λειτουργικού - που δύναται να επηρεάσει τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι μαθητές για την ενεργό άσκηση της Δημοκρατικής Πολιτειότητας, τη γνώση για τις δημοκρατικές αξίες όπως και την αποδοχή μη δημοκρατικών ιδεών. Οι έρευνες έχουν αναλυθεί με την ερευνητική μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση κατηγορίες - υποκατηγορίες που συγκροτήθηκαν από τη θεωρία των γνωστικών διαφορόντων - ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη. Η μονάδα καταγραφής στην ανάλυση περιεχομένου ήταν το θέμα (Μπονίδης, 2004: 54).

Οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα ντοκουμέντα που χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτή την εργασία προσφέρουν καλύτερη εικόνα κατανόησης των κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων στις χώρες που υπέφεραν από τη ναζιστική θηριωδία και οποίες προσπάθησαν να αναζητήσουν από κοινού ένα νέο σχέδιο για την εκπαίδευση Χρησιμοποίησαμε πολλαπλές πηγές για να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος πληροφόρησης: νομικά έγγραφα εθνικού και διεθνούς δικαίου (νόμοι και κανονισμοί), εθνικές αναφορές για τις πολιτικές EDC/HRE, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, σχετικές έρευνες κ.λ.π. Με ιδιαίτερη προσοχή επιπλέον εξετάστηκαν έγγραφα στρατηγικής πολιτικής, οι εκθέσεις των χωρών από συντονιστές υπεύθυνους για τον τομέα της εκπαίδευσης στη Δημοκρατική Πολιτειότητα και στα δημοκρατικά δικαιώματα (Harrison και Baumgartl, 2010).

Η Δημοκρατική Πολιτειότητα στις υπό εξέταση χώρες χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία στην εννοιολόγηση και στις πρακτικές. Αντιμετωπίζεται σαν ένας παράγοντας κοινωνικής συνοχής που θα συμβάλλει στην υπεράσπιση και ανάπτυξη των δημοκρατικών κοινωνιών. Σαν τέτοιος θα πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα της κάθε απόπειρας εφαρμογής ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών. Όπως και η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα παρουσιάζονται σαν έννοιες «πολυσημικές, πολυδιάστατες και αμφισβητούμενες». Δεν υπάρχει συναίνεση πως θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι στόχοι του Συμβουλίου της Ευρώπης για την EDC/HRE

<sup>53</sup> Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» αναφέρει «τρεις γενιές δικαιωμάτων»: 1. Τα πολιτικά δικαιώματα. Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ασφάλεια, σε μια δίκαιη δίκη, στη συμμετοχή στο δημόσιο βίο, 2. Τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο και στην ποιότητα ζωής, 3. Τα πολιτιστικά δικαιώματα. Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην ειρήνη, στην αλληλεγγύη, στην προστασία του περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη, στην πολιτιστική ταυτότητα και τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ανεκτικότητας και της πολυπολιτισμικής συμβίωσης.

εκπαίδευση και πως αυτοί θα αντανακλώνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των σχολείων. Παρόλο τις λεπτομερείς αναλύσεις, τις Συστάσεις, τις Διακηρύξεις των Συνόδων Κορυφής των Υπουργών, τα Συνέδρια και τις καμπάνιες, το καθήκον και η ευθύνη για την εφαρμογή τους πέφτει στα σχολεία. Σύμφωνα με τους συντονιστές σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τις χώρες που μελετήσαμε, το έργο που έχουν αναλάβει είναι δυσανάλογο και το εγχείρημα περικλείει εγγενείς αδυναμίες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εξαγγελίες αυτές για το ρόλο των σχολείων αντανακλούν φιλόδοξους στόχους που δεν μπορούν πλήρως να επιτευχθούν αλλά παρόλα αυτά το παράδειγμα είναι αντιπροσωπευτικό της τρέχουσας παιδαγωγικής πραγματικότητας.

Σαφέστατα, οι ανάλογες εκπαιδευτικές πολιτικές διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Παρόλα αυτά κοινά χαρακτηριστικά συνδέουν διαφορετικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα όλες οι χώρες θεωρούν κρίσιμο πεδίο την εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα που συνδέονται με κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς παράγοντες στη σύγχρονη κοινωνία. Σε κάποιο βαθμό δείχνουν να εμπιστεύονται την εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτεϊότητα γιατί καλύπτει βασικά θέματα όπως η ετερότητα, η ταυτότητα, η ανεκτικότητα, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις. Μετά το 1990 είναι το κοινό σημείο αναφοράς για την εκμάθηση της δημοκρατικής διαδικασίας.

Οι Γάλλοι τονίζουν την ανάγκη να καλλιεργηθεί μία ηθική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολεία και κατ'επέκταση της Παιδείας της Δημοκρατίας. Η τρέχουσα συζήτηση, η οποία παρουσιάζει πολλές αντιπαράθεσεις, επικεντρώνεται στις «αρετές» που απαιτούνται στο πλαίσιο των σύγχρονων πλουραλιστικών, φιλελεύθερων δημοκρατιών, σε συνάρτηση με τον πολιτικό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι μαθητές σαν πολίτες μέσα σε αυτόν. Με τη σειρά τους, εκφράζουν ιδιαίτερες ανησυχίες για την εκλογική αποχή των νέων ψηφοφόρων στις εθνικές εκλογές (Benchama και Groux, 2011).

Οι Γερμανοί αναγνωρίζουν τη συμβολή των Πολιτικών Επιστημών στην καθιέρωση των EDC στα σχολεία τους (Biedermann, 2006). Υπογραμμίζουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τις αντιφάσεις των συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τις οποίες καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Για πολλούς προοδευτικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς και γονείς η Παιδεία της Δημοκρατίας συνιστά την ευκαιρία για την πραγματική ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά κάτι που θα βάλει σε νέες βάσεις τον προβληματισμό γύρω από την αποτελεσματικότητα του παραδοσιακού δευτεροβάθμιου σχολείου που επικρατεί εδώ και πάνω από ένα αιώνα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

Οι Πολωνοί υπογραμμίζουν πως χάθηκαν πολύτιμα χρόνια (2006 και 2007) όταν το εθνικιστικό κόμμα ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας. Τότε, η Παιδεία της Δημοκρατίας και η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα θεωρήθηκε ότι εκμαυλίζουν τους νέους και η Δημοκρατία στα σχολεία, μία επικίνδυνη ουτοπία.

Τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους χρειάζονται υποστήριξη όταν εργάζονται σε παρόμοιες συνθήκες πολιτικού φανατισμού. Παρόλα σήμερα προσπαθούν να κατευθύνουν τα σχολεία τους προς τις επιταγές του Συμβουλίου της Ευρώπης παρόλη τη συσσώρευση αρνητικών παραγόντων. Επιπλέον, η Πολωνία έχει πολύ υψηλά ποσοστά στον τομέα της εκπαίδευσης των ανθρωπιστικών αξιών σε σχέση με άλλα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Οι Ουκρανοί θεωρούν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο προκύπτει από την απουσία δημοκρατικών παραδόσεων ή οργανωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος που θα μπορούσαν να στηρίξουν μία προσέγγιση στην Παιδεία της Δημοκρατίας. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δε μπορούν να καταλάβουν τις σχετικές έννοιες και κάποιοι επιμένουν να παραμείνουν αγκυλωμένοι στις συντηρητικές τους πεποιθήσεις. Νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενστερνιστούν μία τέτοια αποστολή αλλά ο ιδιαίτερα χαμηλός μισθός δε καθιστά το επάγγελμα ελκυστικό. Όμως ένα ανάλογο πρόγραμμα επιβάλλεται να υποστηριχθεί ποικιλότροπα αφού ίσως να αποτελεί τον μοναδικό τρόπο θωράκισης των σχολείων στην παρουσία των Νεοναζί (Concept of State Secondary Education - twelve-year school).

Οι Ρώσοι επισημαίνουν πως η ισχυρή παρουσία της παράδοσης, των ηθών και εθίμων θα μπορούσε να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή του Χάρτη, όπως και η απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ανάλογη θεματολογία. Θεωρούν όμως πως με παρόμοιες προσπάθειες θα ευδοκιμήσει η πορεία της Ρωσίας προς τη Δημοκρατία (Bakker, 2008:113; Froumin, 2005:129-152).

Οι Σέρβοι θυμίζουν πως ο πρόσφατος πόλεμος της Γιουγκοσλαβίας και οι εθνοκαθάρσεις έχουν αφήσει νωπά τραύματα που παρακαλύουν την εισαγωγή προγραμμάτων που ακολουθούν τις επιταγές του Χάρτη στα σχολεία. Το θεσμικό και νομικό πλαίσιο για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σημείωσε πρόοδο στη χώρα τους τα τελευταία χρόνια, ωστόσο η πλήρης λειτουργία τους απαιτεί εφαρμογή νόμων και θεσπισμάτων και λειτουργία ανεξάρτητων θεσμών, τα οποία προοδεύουν αργά. Η νομοθεσία κατά των διακρίσεων στη Σερβία, η οποία ψηφίστηκε το 2009 (*The news and views of Southeast Europe*, διαθέσιμο στο <http://www.SETimes.com>), εξακολουθεί να αναμένει εφαρμογή. Ο νόμος του 2009 κατά των διακρίσεων σκιαγραφεί τη βάση για ενιαία και γενική προστασία κατά των διακρίσεων σε όλους τους τομείς και απαραίτητα και στην εκπαίδευση, και σχετίζεται με την ενίσχυση της δημοκρατίας, της ανοχής, της ισότητας και των ίσων και δίκαιων ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους.

Όλες οι χώρες εντοπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή του Χάρτη που προκύπτουν από εντάσεις που πυροδοτούνται από πολιτικές, κοινωνικές, φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες που βιώνουν απειλητικά τα ανθρώπινα δικαιώματα και την Παιδεία της Δημοκρατίας καθώς σηματοδοτούν για αυτές την αλλαγή των κοινωνικών τους σχέσεων και δομών, ενάντια πιθανόν στα ιδιοτελή συμφέροντά τους,

παρόλη την ιστορική εμπειρία του Ναζισμού στα εδάφη τους.

Στη συνέχεια ενσωματώσαμε σε τρεις κατηγορίες τα βασικά ερωτήματα που εντοπίσαμε πως απασχολούν περισσότερο τα κείμενα: i) Ποιες είναι οι κύριες πολιτικές που ασχολούνται με την εκπαίδευση στη Δημοκρατική Πολιτεία και κατά πόσο στην ευρύτερη κοινωνία και στο σχολείο αναπτύσσεται η Παιδεία της Δημοκρατίας; ii) Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό λαμβάνονται μέτρα εφαρμογής τους, iii) Ποιες είναι οι απόψεις των ενδιαφερομένων μερών και όσων καλούνται να τα ασκήσουν;

Σε γενικές γραμμές, συμπυκνώνονται τρία βασικά ευρήματα :

1. Υπάρχει ένα πραγματικό χάσμα μεταξύ των διακηρύξεων και τι συμβαίνει στην πράξη, αποδεικνύοντας τη μεγάλη απόσταση ρητορικής και πράξης. Αυτό επισημαίνεται και στα συμπεράσματα από τις μελέτες που έχει διεξάγει το Συμβούλιο της Ευρώπης σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Πολλές είναι οι μελέτες που ανακαλύπτουν το χάσμα ανάμεσα στο επιθυμητό και την πραγματικότητα και ασκούν κριτική στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στις συνήθειες διδακτικές πρακτικές.

2. Επισημαίνονται δύο σοβαροί κίνδυνοι: α) οι διακηρύξεις συντάσσονται, υπογράφονται από τα κράτη επιμελώς αλλά στη συνέχεια αγνοούνται από πρόθεση, και, β) η μη παροχή επαρκών πόρων.

3. Για ορισμένους μελετητές αρχίζει να αναφαίνεται μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση - πέρα από την διδακτέα ύλη και τα εξω-διδακτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται συνήθως εμπειρικά, χρειάζεται να αναπτυχθούν εταιρικές σχέσεις και δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εξειδικευμένων και εμπειρών επαγγελματιών.

Ο βασικός "πυλώνας" για EDC/HRE, την παρούσα στιγμή, είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό προέρχεται από το γεγονός ότι ένα πρόγραμμα σπουδών υπάρχει ήδη, παρέχοντας ένα έτοιμο πλαίσιο και τη δυνατότητα μιας διαρθρωμένης προσέγγισης, κυρίως όσον αφορά τη μεταφορά της γνώσης. Οι περισσότεροι συντάκτες των διαφόρων κειμένων επισημαίνουν ότι τα πρακτικά εργαλεία εφαρμογής θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας και να μεταφράζονται στην εθνική γλώσσα. Επισημαίνουν ότι μόνο με τις διεθνείς συνεργασίες θα μπορούσε να προωθηθεί ο Χάρτης και οι βασικές τους αρχές, ειδικά όταν οι χώρες τους ταλανίζονται από την οικονομική κρίση, τη συρρίκνωση του κοινωνικού ιστού και την άνοδο του πολιτικού εξτρεισμού.

## 5.ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Ακολουθώντας τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης αποφασίσαμε να διεξάγουμε μία έρευνα πεδίου σε σχολεία του Πειραιά πριν εφαρμόσουμε ένα πιλοτικό πρόγραμμα. Μας ενδιέφερε να δούμε με βάση τα ευρήματα της έρευνας αν θα υπήρχαν αλλαγές μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Όπως παρατηρήσαμε και στην ελληνική περίπτωση που διερευνήσαμε, είναι πολύ πιο εύκολο σε έναν εκπαιδευτικό να διδάξει μέθοδο και ακρίβεια σκέψης μέσα από τα μαθηματικά και την προφορική και γλωσσική έκφραση από το να διδάξει δημοκρατική συνείδηση μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας ή της πληροφορικής. Η επιτόπια έρευνα μας ακολούθησε μία μικτή μεθοδολογία, και έλαβε χώρα για 6 μήνες σε 7 Γυμνάσια και Λύκεια του Πειραιά που επλήγησαν από συνθήκες αποσταθεροποίησης, ανεργίας και φτωχοποίησης. Συμπεριλάβαμε 80 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές (περίπου 20 για κάθε σχολείο), ανώνυμα ερωτηματολόγια, ομαδικές συζητήσεις και συναντήσεις εκτός του χώρου του σχολείου. Παρακολούθησαμε επίσης και πολιτιστικές εκδηλώσεις των σχολείων στις οποίες είχαμε προσκληθεί.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν ποιες στάσεις και αντιλήψεις έχουν διαμορφώσει πρώτα οι καθηγητές και μετά οι μαθητές, για τις δημοκρατικές αξίες και κατά πόσο έχουν καλλιεργήσει το πνεύμα της δέσμευσης των πολιτών (civic engagement). Αντιληφθήκαμε για άλλη μια φορά πως οι δημοκρατικές αξίες αποτελούν άκρως ευαίσθητη περιοχή, που καλύπτει τα πιστεύω και τις αντιλήψεις περί του κόσμου. Τέτοιες αξίες δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζονται απλώς από τη στενή σκοπιά ενός προγράμματος σπουδών, ούτε είναι δυνατόν να μειωθούν σε απλή μεταφορά γνώσης. Πρέπει να αναπτυχθούν σταδιακά, και οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να αποκτήσουν τις αντίστοιχες αξίες ατομικά και με μακροχρόνια αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, η απόκτηση δημοκρατικών αξιών είναι το καταστάλαγμα μιας πραγματικής προσωπικής εμπειρίας και δεξιοτήτας που έχουν αναπτυχθεί μέσα από την Παιδεία της Δημοκρατίας.. Παρομοίως, η ανάπτυξη των δημοκρατικών πεποιθήσεων πρέπει να συμβαδίζει με τις δημοκρατικές αξίες ως σύνολο, δηλαδή, με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον πλουραλισμό και τους κανόνες δικαίου.

Παρατηρήσαμε πως τα παιδιά υιοθετούν την απαξιοτική γλώσσα των ενηλίκων. Ο φόβος και η δυσπιστία εγκαθίστανται, εκεί γύρω στα 12 με 13, στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Το αίσθημα του θυμού εκφράζεται από την πλειονότητα των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αλλά και από καθηγητές στις συνεντεύξεις και στις ομαδικές συζητήσεις. Από καθηγητές και μαθητές υπάρχει μεγάλη αποδοχή της δημοκρατίας, ως πολιτεύματος, αλλά παράλληλα πολύ χαμηλή εμπιστοσύνη στους πολιτικούς θεσμούς (κυβέρνηση, κόμματα, βουλή, αντιπολίτευση κ.ο.κ.). Η δημοκρατία εξακολουθεί να αναφέρεται ως αξία ή ιδανικό, αλλά αντί να περιγράφεται μέσα από τα «συστατικά της», περιγράφεται μέσα από τα «αντίθετά τους», τα οποία θεωρείται ότι ισχύουν στην πραγματικότητα: διαφθορά, αδιαφάνεια, έλλειψη ελευθερίας και, κυρίως, έλλειψη των συνθηκών που επιτρέπουν την άσκηση των δικαιωμάτων των πολιτών. Γνωρίζουν ότι ιδεατά με την ευνομούμενη δημοκρατία, δύναται ο πολίτης να ευημερήσει και να συμμετέχει ενεργά. Όμως, το μέλλον της δημοκρατίας στην Ελλάδα

παρουσιάζεται αρκετά μελανό, με ορισμένους μαθητές, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου να θεωρούν ότι εκείνοι αποκλείεται να ζήσουν κάποτε έστω κάποια μορφή «ατελούς» δημοκρατίας. Πολιτικά υποκείμενα όπως οι αντιεξουσιαστές και η Χρυσή Αυγή, είναι παρόντα στον λόγο όλων των συμμετεχόντων, αρκετοί από τους οποίους εκφράζουν και θαυμασμό. Αυτές οι πολιτικές ομάδες επισύρουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών του Λυκείου. Οι φίλοι τους και οι γνωστοί τους είναι ενταγμένοι σε αυτές αλλά και οι ίδιοι είχαν λιγότερες ή περισσότερες επαφές με τη Χρυσή Αυγή, μάλλον περισσότερες από ότι με τους αντιεξουσιαστές. Φαίνεται ακόμα πως οι ομάδες που έχουν αναπτυχθεί με ρατσιστικές αντιλήψεις στα σχολεία έχουν άμεση σχέση με τη Χρυσή Αυγή.

Στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές συμμετέχουν σε ποικίλες τυπικές ή «άτυπες» συλλογικότητες, όπως οι μοτοσυκλετιστικές λέσχες, οι «παρέες των μηχανόβιων», οι σύνδεσμοι οπαδών των αθλητικών σωματείων, οι «ομάδες των χεβιμεταλάδων» κλπ. Η διάδοση των συλλογικοτήτων αυτών σηματοδοτεί την εμφάνιση μορφών κοινωνικότητας που αποδεικνύονται εξαιρετικά δημοφιλείς.

Για τους περισσότερους μαθητές ο σεβασμός των δικαιωμάτων των μειονοτήτων δεν είναι σημαντικός. Αναγνωρίζουν όμως πως τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τα παιδιά των Ελλήνων. Οι μαθητές, αν και παραδέχονται ότι δεν αναμένεται κάποιο θετικό αποτέλεσμα συμφωνούν με τη διάχυση των βίαιων μορφών διαμαρτυρίας και διεκδίκησης στην ελληνική κοινωνία. Επίσης, όλοι οι μαθητές, επιδοκίμαζουν τα περιστατικά πολιτικής βίας. Όπως το διατύπωσε μία φιλόλογος: «Τα παιδιά από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, εθίζονται από άτομα που δρουν μέσα και γύρω από το χώρο του σχολείου στην επιθετικότητα εναντίον των αδυνάτων, στις καταστροφές των καταλήψεων, στην παραισιοθησιογόνο υπερδιέγερση της «μάχης» με τους εκπροσώπους της έννομης κοινωνίας». Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι περισσότεροι μαθητές καταδικάζουν τους βανδαλισμούς των καταλήψεων αλλά αποδέχονται ότι θα δεχθούν τις αποφάσεις της πλειοψηφίας που θα τις επιβάλλει. Η κατάληψη, που συμβαίνει σχεδόν κάθε χρόνο σε μεγάλο αριθμό ελληνικών σχολείων, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο τόσο συνηθισμένο πλέον, αλλά και τόσο παράδοξο συνάμα ως προς τα πολιτικά μηνύματα που παράγει για τους μαθητές και τον κοινωνικό περίγυρο που περιβάλλει το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και εν τέλει υλοποιείται. Παράλληλα η συνεχής δράση «αντισυστημικών» ομάδων στις γειτονίες του Πειραιά όπως και αλλού στην Ελλάδα, καταγράφει μια γενικευμένη, δικαιολογημένη δυσaréσκεια και αντίδραση, η οποία όμως δεν φαίνεται να υπερβαίνει μια κουλτούρα αμφισβήτησης και εξαντλείται σε ad hoc εξεγέρσεις με συγκεκριμένη πάντα αφορμή που απολήγουν σε εκδηλώσεις βίας.

Στον προφορικό και γραπτό τους λόγο περιγράφουν το ισχύον πολιτικό σύστημα με όρους ενός απολυταρχικού καθεστώτος: «οι πολιτικοί ελέγχουν τους δικαστές,

αδύνατον να βρεις το δίκιο σου, δεν έχουμε πια ελληνική κυβέρνηση, οι διαμαρτυρίες των πολιτών καταστέλλονται, δεν υπάρχει ελευθερία λόγου παρά μόνο στο Διαδίκτυο, τα ΜΜΕ ελέγχονται από τους πλούσιους» κλπ. Αναφέρονται συχνά στη δολοφονία του Παύλου Φύσσα και στη δολοφονία των μελών της Χρυσής Αυγής χωρίς να αναφέρουν πολιτικά αίτια. Αναμένουν ότι θα ακολουθήσουν και άλλες δολοφονίες.

Ακόμα έχουν την τάση να δέχονται αυταρχικές απόψεις και να συσπειρώνονται γύρω από άτομα στα οποία αναγνωρίζουν αρχηγικά χαρακτηριστικά. Κατά μέσο όρο, θα τους άρεσε να ασχοληθούν με φιλανθρωπικές, περιβαλλοντικές ή αθλητικές οργανώσεις. Επιπλέον, θα ήθελαν να προσφέρουν εθελοντική εργασία αλλά στο σύνολό τους δηλώνουν απροθυμία να ενταχθούν σε κάποια ομάδα πολιτικού προβληματισμού και οπωσδήποτε ποτέ σε πολιτικό κόμμα, εκτός από εκείνους που συμπαθούν τη Χρυσή Αυγή «που είναι πατριωτικό και όχι πολιτικό κόμμα», σύμφωνα με τη διατύπωση με την οποία συμφώνησαν αρκετοί νεαροί συνομιλητές μας..

Από τα ευρήματά μας φαίνεται πως το παραπρόγραμμα (hidden curriculum) των σχολείων επηρεάζει πρωτίστως τις δημοκρατικές ή μη συμπεριφορές, αξίες, γνώσεις και ικανότητες που περιλαμβάνονται στη σχολική ζωή (π.χ. ελευθερία έκφρασης της γνώμης και συμμετοχή). Το παραπρόγραμμα έχει περισσότερο εμπειρικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται στις σχέσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές με τους συμμαθητές τους, τους καθηγητές, τη διοίκηση του σχολείου και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας.

Στο ίζημα αυτών των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που βιώνουν οι μαθητές και οι καθηγητές τους, είναι δυνατόν να αναζητήσουμε όψεις και εκφάνσεις της οικονομικής και πολιτικής κρίσης, εν τέλει της κρίσης της αδύναμης μετάβασης στο καθεστώς της φιλελεύθερης δημοκρατίας στην Ελλάδα.

Η καθημερινή, βιωματική εμπειρία αντανακλάται στις απόψεις που σχηματίζουν οι μαθητές και μαθήτριες για την πολιτική ζωή, ενώ ελάχιστοι αναφέρουν τα όσα διδάχτηκαν π.χ. στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το οποίο όμως επικροτείται από τους καθηγητές που το διδάσκουν.

Την ίδια στιγμή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα σχολεία που δεν αναπτύσσουν την κοινωνική ευθύνη, δε μπορεί να ασκήσουν θετική επίδραση στη διαμόρφωση της Δημοκρατικής Πολιτείας. Η στοχευμένη σχολική εκπαίδευση φαίνεται να έχει μικρή επίδραση, σε αντίθεση με κοινοτικές εξωσχολικές δραστηριότητες και τις ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου που δεν εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Διαφαίνεται ακόμα πως η ζωτική σημασία της οικογένειας και του σπιτικού περιβάλλοντος στη δημιουργία ενεργών πολιτών δεν είναι επαρκώς αναγνωρισμένη.

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται έντονα για την παρουσία στο σχολείο εξωσχολικών ατόμων που συνδέονται με ομάδες αντιδημοκρατικού προσανατολισμού και με παραβατικές συμπεριφορές,



επισημαίνοντας την ανεπαρκή προετοιμασία τους στο να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό και πολιτικό εξτρεμισμό και τα προπαγανδιστικά στοιχεία. Νοιώθουν έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς τη δημοκρατική τους ετοιμότητα. Η πλειοψηφία των καθηγητών στα σχολεία που ρωτήθηκαν, αποφεύγουν να αναλάβουν εξωδιδασκτικά προγράμματα με παρόμοια θεματολογία και αυτό οφείλεται στην άγνοια των EDC /HRE ,στην απουσία εργαλείων, στην έλλειψη ευελιξίας και στο φόβο. Αντίποινα και απειλές από τους Χρυσανγίτες δεν τους ήταν άγνωστα.

Κάποιες αντιστάσεις κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προήλθαν από τον ίδιο το χώρο των εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να αναλάβουν ένα εξωδιδασκτικό πρόγραμμα αρκετά καινοτομικό αλλά βασισμένο στους άξονες EDC/HR. Με ποιους τρόπους προσπαθεί το σχολείο να θωρακίσει τη δημοκρατική ετοιμότητα μαθητών και καθηγητών σε περίοδο οικονομικής, πολιτικής και ηθικής κρίσης; Οι μεγαλύτερες πιέσεις που δεχθήκαμε προήλθαν από την καθιερωμένη εικόνα του σχολείου ενώ έντονο ήταν το αίσθημα απογοήτευσης και χάραξης προσωπικής μοναχικής πορείας.

## 6. ΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ»

Μετά την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα πεδίου, το ζητούμενο είναι η ανάλυση των ευρημάτων και οι παρατηρήσεις να χρησιμεύσουν ώστε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις υπάρχουσες συνθήκες και στην ανάγκη θωράκισης της δημοκρατικής ετοιμότητας του ελληνικού σχολείου. Το επόμενο βήμα είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος για την προώθηση του Ευρωπαϊκού Χάρτη για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη και διάχυση υφιστάμενων εργαλείων για την Εκπαίδευση των Ανθρώπινων δικαιωμάτων σε καθηγητές και μαθητές με σκοπό την προώθηση του Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση θα εστιάζει σε βιωματικές συμμετοχικές διαδικασίες και μεθοδολογίες που θα προωθούν τη δράση-ενέργεια και θα διαμορφώνουν υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες. Αφού ολοκληρωθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα αρχίσουν να λειτουργούν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα εργαστήρια. Τα εργαστήρια θα βασίζονται πάνω στις αρχές της μη τυπικής μάθησης και θα περιλαμβάνουν βιωματικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης και ανοιχτή συζήτηση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού, τον σχολικό εκφοβισμό, την ισότητα των φύλων, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αναπηρία κ.α.

Σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εργαστηρίων αποτελεί ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ενώ έμπνευση παρέχουν οι σχετικές καμπάνιες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επιπλέον, στη συνέχεια το πιλοτικό πρόγραμμα προβλέπει εθελοντικές δράσεις εκτός σχολείου.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επισημαίνουμε ότι η εκπαίδευση από μόνη της δε μπορεί να διορθώσει τις ατέλειες ενός προβληματικού κοινωνικού συστήματος, ούτε να επουλώσει οριστικά τις πληγές του εξτρεμισμού και της μισαλλοδοξίας. Μπορεί όμως να συμβάλλει στον επανακαθορισμό εννοιών και προτύπων.

Θεωρούμε αναγκαία τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις βασικές έννοιες των EDC/HR, τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κατεξοχήν μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και την αξιοποίηση της τυπικής, την πιλοτική του εφαρμογή, τη συνεχή βελτίωσή του μέσα από τη σχολική εμπειρία, τον εμπλουτισμό του από την εμπειρία του Συμβουλίου της Ευρώπης και την αξιοποίηση του Χάρτη για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE). Άλλωστε η σύνδεση των δύο μορφών μάθησης, της άτυπης και της τυπικής, είναι το ζητούμενο του νεωτερικού σχολείου που στηρίζεται στην προαγωγή της ισότητας των ευκαιριών και στη διασφάλιση της εκπαίδευσης για όλους.

Με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αυτές που προσπαθεί να υλοποιήσει το πιλοτικό μας πρόγραμμα., προάγεται η εμπλοκή και συμμετοχή των νέων τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην τοπική κοινωνία.

Σε τελική ανάλυση, η εφαρμογή των αρχών της Παιδείας της Δημοκρατίας μέσα στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει το «αντίδοτο» στο δημοκρατικό έλλειμμα του, καθώς και το βασικό μέσο για τη στερέωση (στη συνείδηση των ανθρώπων) των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η σύγχρονη άλλωστε παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα επιβάλλει να ενισχυθεί η δημοκρατικότητα των κοινωνιών στηριζόμενη σε μια πιο ανοικτή και ελαστική ιδέα του *ανήκειν* για τους πολίτες, πάντα με προσανατολισμό τις οικουμενικές ανθρωπιστικές αξίες.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). Ο «τρίτος δρόμος» στην έρευνα: η μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ.Α.Πουρκός και Μ.Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ.σ.513-523). Αθήνα: Τόπος.
- Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Μούτσιος, Σ. (2008). Η «κρίση της δημοκρατίας» η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και η αγωγή του πολίτη, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 47-69.
- Μπινιδής, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Abs, H. J., & Klieme, E. (2005). Standards für schulbezogene Evaluation, *Festschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 45-62.
- Bakker, S. (2008). Educational Assessment in the Russian Federation. In: Voogt, J. & Plomp, T. (Eds.), *Education Standards and Assessment in the Russian Federation* (p.p.113-124). Leuven: Acco.
- Benchama, L., & Groux, D. (Eds.) (2011). *Formation des enseignants et ouverture sur le monde. Approches comparées*. L'Harmattan, Paris.
- Berman, Sh. (1997). *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. State University of New York Press, Albany, N.Y.
- Bîrzea, C. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. UNESCO, Council of Europe and Centre for Educational Policy Studies (CEPS).
- Chauvel, L. (2010). *Le Destin des générations. Structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années*. Paris : Quadrige/PUF.
- Chopyak, J. (2001). Citizen participation and Democracy: Examples in science and technology. *National Civic Review*, 90(4).
- Competence-based approach in modern education: world experience and the Ukrainian prospects (2004). Library on educational policy. Under a general edition. A.V. Ovcharuk. M.: K.I.S.
- Council of Europe (2002). Recommendation of the Committee of Ministers to the Member States on Education for Democratic Citizenship, Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002. Από: <http://www.coe.int>
- Crick, B. (2008). Democracy. In: J.Arthur, I.Davies & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage Publications.
- D'Orville, H. (2010). *Mobilizing resources for international development cooperation in education: what innovative mechanisms and partnerships?* Bureau of Strategic Planning , UNESCO, Paris.
- Döbert, H. (2011). Germany. In: Hörner, W., Döbert, H., Von Kopp, B., & Mitter, W. (Eds.), *The Education Systems of Europe* (p.p.299-325). Dordrecht: Springer.
- Döbert, H., Klieme, E., & Sroka, W. (Eds.) (2009). *Conditions of School Performance in Seven Countries*. Münster: Waxmann.
- Dürr, K. (2011). *The School. A Democratic Learning Community. The All-European Study on Pupils'Participation in School*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Education System in the Czech Republic 2011/2012 (2006). Brussels: Eurydice. Ανακτήθηκε στις 19.08.2014 από: [www.eurydice.org/ressources/Eurydice](http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice)
- Eurydice. *Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σχολείο στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.com>
- Froumin, I.D. (2005). Democratizing the Russian School: Achievements and Setbacks. In: Eklof, B., Holmes, L.E., Kaplan, V. (Eds.), *Educational Reform in Post-Soviet Russia*. London: Frank Cass.
- Froumin, I.D. (2010). *All-European Study on Policies for EDC: Eastern Europe Region*. Strasbourg, Council of Europe.
- Gerschekron, A. (1962). *Economic Backwardness*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Giesel, K., De Haan, G., & Diemer, T. (2010). *Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess*. Frankfurt-on-Main: Peter Lang.
- Harrison, C., & Baumgartl, B. (2011). *Stocktaking Research on Policies on Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in South-East Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hörner, W., Döbert, H., Von Kopp, B., & Mitter, W. (Eds.), *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Jameson, N. & Chapleau, S. (2011). *Engaging Citizens to secure our Democracy*. London: Citizens UK.
- LiS – Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (2012) (Ed.), *Demokratie durch Handeln lernen. Beiträge und erprobte Materialien zur Demokratieerziehung an Schulen*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Malet, R. (2010). *École, médiations et réformes curriculaires.Perspectivesinternationales*. Université de Boeck, Bruxelles.
- Mawhinney, A. (2011). *A Preliminary Survey of Human Rights Education and Training in the Member States of the Council of Europe and States with Special Guest Status*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nanz, P. (2006). *Europolis: Constitutional patriotism beyond the nation-state*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Pol, M. (2009). *All-European Study on Policies for EDC: Central Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schmidt, V. A. (2006). *Democracy in Europe: The EU and National Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5 – 21.
- Wulf, A., & Malerius, S. (2007). *Demokratiebildung in Belarus, Russland und der Ukraine*. Rahmenbedingungen und Beispiele. Berlin: Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft.

## ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (2011): ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ελένη Ε. Μπούντα

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

### Περίληψη

Η πρόταση του Νέου Σχολείου επανακαθορίζει το ρόλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011 (ΝΠΣ), τα οποία τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Υιοθετούν την άποψη ότι τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τις σύγχρονες θεωρίες των ΠΣ ότι: το ΠΣ δεν είναι προϊόν, που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία, αλλά μια κοινωνική πράξη. Τα ΝΠΣ απαντούν σε τρία θεμελιώδη πολιτικά ερωτήματα: 1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας; 2. Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στους σχεδιασμούς για την επίτευξη του οράματός μας για την κοινωνία; 3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μορφωμένου ανθρώπου στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε; Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας των ΝΠΣ τίθεται ο μαθητής με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό, ο οποίος: α) θα αποκτήσει μεγάλους βαθμούς ελευθερίας και θα κληθεί να σχεδιάσει και να τεκμηριώσει τη διαδικασία της μάθησης μέσα στην τάξη, και β) θα πρέπει να περάσει στη συλλογική συνδιαμόρφωση της γνώσης με τους μαθητές και με άλλους εκπαιδευτικούς. Με την εργασία αυτή αναδεικνύονται χαρακτηριστικά των ΝΠΣ, που μπορούν να βοηθήσουν το ελληνικό σχολείο να γίνει μια ανοιχτή δημιουργική κοινότητα μάθησης αλλά και οι δυσκολίες υλοποίησης και εφαρμογής τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Προγράμματα Σπουδών, Νέο Σχολείο.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) κάθε χώρας αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και το βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής, 1995: 12).

Πολλά βιβλία τα οποία ασχολούνται με το ΑΠ αφιερώνουν ένα μέρος τους σε ορισμούς, σαν αυτό να

αποτελεί μια αφηρημένη έννοια που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία. Το ΑΠ, όμως δεν αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, αλλά έναν τρόπο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπινων εκπαιδευτικών πρακτικών, ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα. Κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπερικλείει μιαν αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου (Μπούντα, 2009). Το ΑΠ αποτελεί ένα σύνολο τέτοιων πρακτικών, που δεν μπορούν να υπάρχουν πέρα από ορισμένες πεποιθήσεις για τους ανθρώπους, από το πώς αλληλεπιδρούν και από το πώς θα έπρεπε να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο. Αν κοιτάξουμε κάτω από την επιφάνεια της εκπαιδευτικής πρακτικής, που συμπεριλαμβάνει οργανωτικές, όπως και διδακτικές και μαθητικές πρακτικές, δε βρίσκουμε φυσικούς νόμους, αλλά πεποιθήσεις και αξίες (Grundy, 2003: 19).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τα ΑΠ έρχονται καταρχήν να απαντήσουν σε θεμελιώδη ερωτήματα, που είναι ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα, με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Τα ερωτήματα αυτά χαρακτηρίζονται «θεμελιώδη», επειδή το είδος της απάντησής τους είναι εκείνο που καθορίζει όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να μπορέσει αυτή να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αποστολή της. Αυτά αφορούν, π.χ. το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον, τις μορφές αξιολόγησης, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και όλα όσα συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην επιτυχία της ή, αντίθετα, την παρεμποδίζουν.

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μεταρρύθμιση των ΑΠ έχει ιδιαίτερη σημασία για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα: αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια εξαρτώνται πλήρως από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό στις αρχές της δεκαετίας του 1970, δεκαετία έντονων παιδαγωγικών προβληματισμών και ριζικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη, τα σχετικά εγχειρήματα «σφραγίστηκαν» από τη φράση «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων».

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αποφάσεις πολιτικού χαρακτήρα που βρίσκονται στην αφετηρία της εκπόνησης των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούν τα ερωτήματα, για τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας, για το ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη του οράματος για την κοινωνία και τα χαρακτηριστικά του μορφωμένου ανθρώπου στη νέα κοινωνία. Αν η απάντηση αυτών των ερωτημάτων αποτελεί απόφαση

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

πολιτικού χαρακτήρα, στην οποία είναι θεμιτό και επιθυμητό να συνεισφέρουν όλοι οι πολίτες, με στόχο την επίτευξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης, η παραπέρα ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, που έρχεται να μετατρέψει τους σκοπούς σε διδακτική πράξη, απαιτεί ειδικές γνώσεις οι οποίες αντλούνται από την επιστημονική έρευνα και από τη σχολική εμπειρία. Γι' αυτό αποτελούν σε πολύ μεγάλο βαθμό αποκλειστικά υπόθεση των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών.

Με ποιο τρόπο, όμως, απαντώνται τα θεμελιώδη ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα που βρίσκονται στην αρχή και στη βάση των αναλυτικών προγραμμάτων; Η, διαφορετική προσέγγιση αυτού του ζητήματος στα ποικίλα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα χαρακτηρίζει τις διαδικασίες καθορισμού των σκοπών και ερμηνεύει, σε μεγάλο βαθμό, τις διαφορές στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.

## 2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η επιστημονική συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα ανάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με το αίτημα της μεταρρύθμισης των μορφωτικών αγαθών, και εν γένει με την εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Τερζής, 1981· 1983). Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία περιείχαν έναν μόνο κατάλογο περιεχομένων και αφετέρου η πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του *curriculum*, η συζήτηση και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων, καθώς και η κοινωνιολογική τους ανάλυση, οδήγησαν από το 1981 και εξής στη σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2003: 26).

Σύμφωνα με την πρακτική που ακολουθήθηκε από την Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003 τα ΑΠ, όριζαν λεπτομερώς τη διδακτέα ύλη σε κάθε μάθημα, κάθε τάξης, κάθε βαθμίδας, τους σκοπούς, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Η σύνταξη των ΑΠ ανετίθετο σε επιστημονική επιτροπή, η οποία συνήθως προέρχονταν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι μεταρρυθμίσεις του 1976, του 1981 και του 2003 μπορούν να χαρακτηρισθούν, ως ένα βαθμό ως εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δεν αφορούν μόνο ή κυρίως την εξωτερική δομή και οργάνωση των σχολείων, αλλά και την εσωτερική τους λειτουργία, και συγκεκριμένα το ΑΠ. Μάλιστα τη δεκαετία του 1990 ακούστηκαν δεσμεύσεις για ριζική αναμόρφωση των ΑΠ της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με κάθε κυβερνητική αλλαγή ή ακόμα και αλλαγή υπουργού. Πολλές φορές αυτή η αλλαγή παρουσιάστηκε ως πανάκεια, για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να έχουν διερευνηθεί οι λόγοι για τους οποίους απέτυχαν ή δεν εφαρμόστηκαν τα προηγούμενα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία των αναθεωρήσεων ή των

συντάξεων νέων ΑΠ η κοινότητα των εκπαιδευτικών είναι απύσχα. Αναλαμβάνουν τη σύνταξη ή την αναθεώρηση τους κάποιες επιτροπές ειδικών, οι οποίες ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλώς να τα εφαρμόσουν, οι οποίοι όχι μόνο δεν έχουν συμμετάσχει στη σύνταξή τους, ή δεν έχουν επιμορφωθεί για την εφαρμογή τους, αλλά πολλές φορές δεν έχουν ενημερωθεί για την ύπαρξη των νέων ΑΠ, αφού αυτά μπορεί και να μην έχουν φτάσει στα σχολεία.

Φαίνεται έτσι ότι στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση και μετά εφαρμόστηκαν εκσυγχρονιστικά μέτρα, ωστόσο τα μέτρα αυτά υπήρξαν για πολλούς λόγους αποσπασματικά ή δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη και δεν οδήγησαν σε ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς και σε γενική αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών. Κατ' αρχήν επειδή δεν προσέγγιζαν την εκπαίδευση ως ένα σύνολο που τα μέρη που το απαρτίζουν συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, δηλαδή ένα οργανικό σύστημα, αλλά επίσης επειδή η κουλτούρα της αξιολόγησης φαίνεται να λείπει από την εκπαιδευτική μας συνείδηση, ώστε έχοντας αξιόπιστη εικόνα για το πού βρισκόμαστε να μπορούμε να φτάσουμε στους στόχους μας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

## 3. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΝΠΣ, 2011)-ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η νέα πολιτική ηγεσία το 2010 του Υπουργείου Παιδείας διακηρύσσει μια βαθιά τομή για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία εκκινά από το νηπιαγωγείο και στηρίζεται στη σύγχρονη άποψη ότι αυτή η τομή απαιτεί Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ). Στη λογική αυτή ανέπτυξε το συνολικό σχέδιο του Νέου Σχολείου, θέτοντας στο επίκεντρο της μεταρρύθμισης τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2011), τα οποία στοχεύουν στην ριζική αλλαγή της σχολικής ζωής με κέντρο το μαθητή («Πρώτα ο μαθητής») και πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό και αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ανοιχτή, δυναμική, δημιουργική κοινότητα μάθησης.

Ακολουθείται μια νέα διαδικασία σύνταξης των ΝΠΣ κατά την οποία γίνεται ανοιχτή προκύρρηση για την συμμετοχή πανεπιστημιακών, σχολικών συμβούλων αλλά και εκπαιδευτικών της πράξης. Συγκροτείται αρχικά μια επιτροπή από έντεκα ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι αναλαμβάνουν αφενός από ένα μαθησιακό αντικείμενο και αφετέρου λειτουργούν ως επιστημονική επιτροπή των ΝΠΣ ώστε να εξασφαλίσουν την οριζόντια και κάθετη σύνδεση μεταξύ των αντικειμένων, την κοινή φιλοσοφία και γενικά όλο το επιστημονικό, παιδαγωγικό, διδακτικό υπόβαθρο. Η ομάδα αυτή έρχεται σε επαφή με ξένους ειδικούς, με επιστημονικές ενώσεις και φορείς στην Ελλάδα, ανταλλάσει απόψεις, ενσωματώνει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (Ιούλιος 2008), λαμβάνει υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009), αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν σε ένα βαθμό από το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και καταλήγει στις βασικές αρχές σύνταξης των ΝΠΣ.

Στη συνέχεια με ανοιχτή προκήρυξη συγκροτούνται έντεκα ομάδες για τα μαθησιακά αντικείμενα και συντάσσουν τα ΝΠΣ τα οποία στη συνέχεια εφαρμόζονται πιλοτικά, ώστε να ολοκληρωθεί η σύνταξή τους στη σχολική και διδακτική πράξη.

Τα ΝΠΣ υιοθετούν τη σύγχρονη άποψη ότι η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών έχει ιδιαίτερη σημασία για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα: αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια τα οποία εξαρτώνται πλήρως από τη φιλοσοφία και τις αρχές των προγραμμάτων σπουδών.

Τα ΝΠΣ υιοθετούν επίσης τις σύγχρονες θεωρίες των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής επιστήμης, σύμφωνα με τις οποίες το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι προϊόν, που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία αλλά είναι μια κοινωνική πράξη. Τα ΝΠΣ έρχονται καταρχήν να απαντήσουν σε θεμελιώδη ερωτήματα, που είναι ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα, με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Με βάση αυτή την αντίληψη τα προγράμματα σπουδών για το Νέο Σχολείο έρχονται να απαντήσουν τα ακόλουθα ερωτήματα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας που θέλουμε να έχουμε; Ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στους σχεδιασμούς μας για την επίτευξη του οράματός μας για την κοινωνία; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μορφωμένος άνθρωπος στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε;

Στους σκοπούς του νέου προγράμματος (Νέο Σχολείο, 2010) περιγράφονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μορφωμένου ανθρώπου του 21ου αιώνα, τα οποία πρέπει να διαμορφωθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι σκοποί αναφέρονται στις προσδοκίες της κοινωνίας αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, δηλαδή: στις γνώσεις που θα αποκτήσουν, στις ικανότητες και στις δεξιότητες που θα αναπτύξουν, στις αξίες που θα καλλιεργήσουν, στις στάσεις που θα υιοθετήσουν και στις συμπεριφορές που θα επιδείξουν

Με την έννοια αυτή στους σκοπούς αυτών των προγραμμάτων αποτυπώνονται τα οράματα της κοινωνίας για την επόμενη γενιά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο εγχείρημα πραγμάτωσης των οραμάτων.

Το νέο πρόγραμμα υιοθετεί νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του (Νέο Σχολείο, 2010). Είναι ένα πρόγραμμα σπουδών:

- i) *ανοικτό και ευέλικτο* ως προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας· ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας και επίσης ως προς τον μαθητή,

- ii) *στοχοκεντρικό*, ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης,
- iii) *ενιαίο και συνεκτικό* από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης, αλλά και από τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα,
- iv) *συνοπτικό*, ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς,
- v) *διαθεματικό*, με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο, οι βασικές δεξιότητες-ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων,
- vi) *παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο* για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία,
- vii) *ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής*, ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα,
- viii) *προωθεί νέες μεθόδολογίες* που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης, και,
- ix) *χειραφετεί*, αναπτύσσοντας των ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

Η επιστημονική ομάδα σύνταξης των ΝΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη εθνικά και διεθνή δεδομένα για το σχολείο του 21ου αιώνα και κυρίως τα μεγάλα προβλήματα και τις ανάγκες εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εστίασε σε πολύ συγκεκριμένες κατευθύνσεις αλλαγών, οι οποίες διαπνέουν όλα τα μαθησιακά αντικείμενα αλλά και όλο το εύρος της σχολικής ζωής και όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, θεωρώντας το σχολείο ως μια ανοιχτή, δημιουργική κοινότητα μάθησης.

Εστιάζει στις ακόλουθες κατευθύνσεις αλλαγών (ΝΠΣ, 2011):

- i) στην επικέντρωση των προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ουσιώδη της μάθησης- και στη σύνδεση των επιμέρους διδακτικών-μαθησιακών αντικειμένων,
- ii) στην εστίαση των περιεχομένων της μάθησης σε κεντρικές, ενοποιητικές ιδέες/έννοιες/γεγονότα και διαδικασίες κλειδιά που έχουν αξία στην πραγματική ζωή και οι οποίες αναπτύσσονται και επεκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης,
- iii) στην ανάπτυξη των περιεχομένων της διδασκαλίας-μάθησης σε μορφωτικά

αποτελέσματα/ενέργειες/δραστηριότητες για την απόκτηση μορφωτικών αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων,

iv)στην καλλιέργεια θετικής στάσης για τη μάθηση και στ)στην αξιοποίηση πολλαπλών μέσων διαμόρφωσης νοημάτων και επικοινωνίας (προφορικών, έντυπων, εικονικών, ψηφιακών και πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεων).

Καταλήγει στη βασική ανάγκη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για Προγράμματα Σπουδών με σαφήνεια στους στόχους, προσανατολισμένα στην εκπαιδευτική πράξη, ανοικτά στις συνεχείς εξελίξεις, συνεχώς ανανεούμενα και ευέλικτα ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, και στη χρήση πολλαπλών πηγών.

Η επιστημονική ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονα δεδομένα επιστημολογικής, παιδαγωγικής, διδακτικής, κοινωνιολογικής φύσης και θεωρίας ΑΠ αλλά και τις ανάγκες των νέων οι οποίοι θα ζήσουν σε ένα εντελώς νέο εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον καταλήγει και υιοθετεί βασικά χαρακτηριστικά σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία αλλάζουν ριζικά τον πυρήνα της λειτουργίας του σχολείου και το μετατρέπει σε δημιουργική κοινότητα μάθησης όπου όλα τα εμπλεκόμενα μέρη δρουν ενεργά και συνεργάζονται για την παραγωγή της γνώσης. Τα ΝΠΣ επικεντρώνονται στα ακόλουθα στοιχεία (Δούκας, 2011):

### **3.1. Τα ΝΠΣ ως Βάση Σχεδιασμού της Διδασκαλίας- Μάθησης**

Από το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, στο σχεδιασμό με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών και την αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και άλλων πηγών/υλικών. Για την αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα νέα δεδομένα σχεδιάστηκε οδηγός που περιλαμβάνει διαδικασίες και παραδείγματα εφαρμογής στην πράξη, παρέχει συγκεκριμένες ενδεικτικές προτάσεις σχεδίων μαθημάτων-εργασιών με βάση το πρόγραμμα, με ευέλικτο τρόπο, ώστε να ενισχύεται ο ανασχεδιασμός στις τοπικές συνθήκες, ο «αναστοχασμός» και η «κυριότητα» της αλλαγής.

### **3.2. Κοινοί μορφωτικοί στόχοι-Αρχές σχεδιασμού**

Τα ΝΠΣ υιοθετούν τέσσερις κοινούς μορφωτικούς στόχους, οι οποίοι είναι και αρχές σχεδιασμού για το ΠΣ κάθε μαθησιακού αντικειμένου. Αυτοί οι τέσσερις στόχοι ανταποκρίνονται στην ενεργητική μαθησιακή διαδικασία η οποία αναπτύσσει βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συμπεριφορές.

Οι τέσσερις αυτοί μορφωτικοί στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και αποτελούν τη βασική, συνδετική θεωρητική «θεμέλιο λίθο» των ΝΠΣ και θα λέγαμε πως αυτοί βρίσκονται στο κέντρο του Νέου Σχολείου με στόχο την αλλαγή της κουλτούρας και των «σχέσεων εξουσίας» στην τάξη και στο σχολείο. Στη συνέχεια αναπτύσσονται στα βασικά τους σημεία.

#### **3.2.1. Γνωρίζοντας και Κατανοώντας (με βάση τις εμπειρίες)**

Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα σημαντικά χαρακτηριστικά εννοιών και διαδικασιών,

να συνδέουν μια έννοια – ιδέα με άλλες συναφείς, μέσα από τη σύγκριση και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, να δίνουν παραδείγματα που να αναφέρονται σε συγκεκριμένες έννοιες, να κατανοούν και να περιγράφουν γεγονότα και να αξιοποιούν διαδικασίες.

#### **3.2.2. Διερευνώντας**

Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες. Οι μαθητές μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτήματα, να προσδιορίζουν προβλήματα, να σχεδιάζουν και να μεθοδεύουν διερευνήσεις, να αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί, να αναζητούν και να αξιοποιούν ερευνητικά εργαλεία, να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα.

#### **3.2.3. Επικοινωνώντας**

Επικοινωνία και συνεργασία. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν πολλαπλά μέσα επικοινωνίας και διαμόρφωσης νοημάτων, να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, να επικοινωνούν προκειμένου να διερευνούν ατομικά επιχειρήματα και ισχυρισμούς ή να διασαφηνίζουν ιδέες και απόψεις, να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύσσουν συλλογικά επιχειρήματα, να κατανοούν έννοιες, ιδέες ή διαδικασίες, να τεκμηριώνουν θέσεις, να επιλύουν προβλήματα κλπ, και να συνεργάζονται προκειμένου να παράγουν έργα.

#### **3.2.4. Συνδέοντας**

Σύνδεση με τα περιβάλλοντα της ζωής, παραγωγή γνώσης και δημιουργία. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνδέουν με τις κοινότητες, την τεχνολογία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες σε οικείες και μη οικείες καταστάσεις ζωής, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, ολοκληρώνοντας τις ερευνητικές τους προσπάθειες, να παράγουν έργα (ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κατασκευαστικά κλπ), να δημοσιοποιούν τις παραγωγές τους στην κοινότητα και να δέχονται την κριτική της.

### **3.3. Σύνδεση μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων**

Η σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών αντικειμένων επιτυγχάνεται κυρίως με: τις δράσεις για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ), Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕΑΑ), ΤΠΕ, Πολιτισμός, τη Ζώνη «βιωματικών δράσεων», κοινούς μορφωτικούς στόχους και την οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων σε διδακτικά-μαθησιακά πεδία και αντικείμενα

### **3.4. Διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις- Αξιολόγηση**

Στο προγράμματα σπουδών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μέσω της βασικής

αυτής προσέγγισης, επιμέρους έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής, στην καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής, στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών στην προοπτική της υποστήριξής τους για επιστημονικού και μορφωτικού χαρακτήρα κατακτήσεις, στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και τη σύνδεσή τους με τα περιβάλλοντα ζωής, στο σχεδιασμό και την οργάνωση ευκαιριών για πλούσιες εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με τη συμμετοχή σε εγγράμματα γεγονότα και εγγράμματα πρακτικές της ευρύτερης κοινότητας, στην καλλιέργεια της συμμετοχής των μαθητών στη διαχείριση της μάθησης τους, και στη διαμορφωτική, βασισμένη σε κριτήρια, πολλαπλές μορφές και τύπους, αυτοαξιολόγηση με περιγραφική επιπέδων επίτευξης των στόχων.

### 3.5. Διδακτικά-Μαθησιακά Πεδία

Ο συνολικός διδακτικός χρόνος κατανέμεται στα ευρύτερα μαθησιακά-διδακτικά πεδία: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ξένες Γλώσσες, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Περιβάλλον, και Τεχνολογία, Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας, Πολιτισμός και δραστηριότητες Τέχνης, Σχολική και Κοινωνική Ζωή και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

### 3.6. Οργάνωση σχολικού χρόνου

Τα ΝΠΣ προσπαθούν να αναπροσαρμόσουν το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στη νέα φιλοσοφία, ταυτόχρονα επανεξετάζουν τη διαχείριση του σχολικού χρόνου και προτείνουν: α) ενίσχυση της ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος, β) επιμήκυνση μαθησιακού χρόνου με ενοποίηση διδακτικών ωρών σε μακρύτερες περιόδους (πχ συνεχόμενη δίωρη διδακτική ενότητα αντί δύο μονόωρων διδακτικών ωρών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους με κατάλληλη οργάνωση διδακτικού περιεχομένου), γ) ζώνες μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, ζώνες «βιωματικών δράσεων» και σχολείο ανοικτό στην τοπική κοινότητα.

### 3.7. Αξιολόγηση

Προβλέπονται διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης, βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών (π.χ. περιοδική δειγματοληπτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων μάθησης σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα, πραγματοποίηση ερευνών, μελετών, εκθέσεων μάθησης στην πράξη, διεθνείς τάσεις κ.α.)

## 4.ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΠΣ ΑΠΟ ΤΑ ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ

Τα ΝΠΣ αποτελούν συνέχεια των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και βασίζονται στις μεγάλες αλλαγές που αυτά έφεραν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και κυρίως στο δημοτικό σχολείο μέσω της εφαρμογής από τα νέα διδακτικά πακέτα. Ωστόσο τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν αποτέλεσαν βασικό “εργαλείο” διδασκαλίας και μάθησης και δεν

έλυσαν βασικά θέματα, όπως η προσήλωση στο ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο ή την αποστήθιση, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των μαθημάτων. Οι βασικές αλλαγές των ΝΠΣ αναπτύσσονται στη συνέχεια.

Τα ΝΠΣ δεν είναι αναλυτικά αλλά ανοιχτά και στοχοκεντρικά με βασική φιλοσοφική παράμετρο τους μαθητές στο επίκεντρο του σχεδιασμού τους. Τα ΝΠΣ έρχονται να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών στο πώς να μαθαίνουν και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση:

- i) στην ευελιξία ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες,
- ii) στην επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων για όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και
- iii) στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Στο ΝΠΣ γίνεται λόγος για τις ουσιαστικές μαθησιακές ικανότητες που πρέπει όλοι οι μαθητές να έχουν για τον 21ο αιώνα. Έτσι το ΠΣ δεν μένει μόνο στη λογική των παραδοσιακών μαθημάτων αλλά οριοθετεί και γενικές γνωστικές περιοχές που καλλιεργούν τις συγκεκριμένες ικανότητες. Επίσης, διασφαλίζεται η διαθεματικότητα μεταξύ των μαθημάτων και των ευρύτερων θεματικών περιοχών. Οι ΤΠΕ διαχέονται σε όλο το ΠΣ, καθώς επίσης και η επικοινωνία (διαπολιτισμική) και η πολυτροπικότητα.

Η ανάπτυξη των ΠΣ είναι περισσότερο μια εξελικτική διαδικασία που στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή και δέσμευση όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτοί οι μέτοχοι λειτουργούν ως μια κοινότητα που μαθαίνει, σχεδιάζει και υλοποιεί προδιαγραφές ΠΣ σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο. Είναι μια συνεχής και αδιάλειπτη διαδικασία συζήτησης και συνεργασίας. Το ΝΠΣ είναι ανοιχτό στην κοινωνία και στις εξελίξεις, ενιαίο για το υποχρεωτικό σχολείο με στόχο τις υψηλές ατομικές επιδόσεις για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς, παρέχει την ευχέρεια επιλογής, την εξατομίκευση και την ευθυγράμμιση των αποτελεσμάτων με τις προδιαγραφές του ΠΣ. Όλο το ΝΠΣ διαπνέεται από τις ίδιες αξίες και φιλοσοφία, από σταδιακή και προοδευτική κατάκτηση στόχων στα διάφορα επίπεδα αντιμετωπίζοντας την εκπαιδευτική ανισότητα.

Σημαντική διάσταση είναι και η έννοια του σχεδιασμού στη διαδικασία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών/διδακτικών ενοτήτων. Η έννοια του σχεδιασμού της γνώσης (όχι κατασκευή της γνώσης) αναφέρεται στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και στο ρόλο του φορέα/εκπαιδευτικού (agency). Γενικά, ο εκπαιδευτικός στο νέο σχολείο σχεδιάζει και επανασχεδιάζει το ΠΣ, αναπτύσσει εκπαιδευτικό υλικό με μια ολιστική προσέγγιση και με βάση γνωστικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός μετακινείται από το περιεχόμενο στο σχεδιασμό της γνώσης αξιοποιώντας κοινωνικά λογισμικά που παρέχουν τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση. Είναι παραγωγοί μάθησης σε συνεργασία τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους ίδιους τους μαθητές. Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής της μάθησης τόσο περισσότερο ευαισθητοποιούνται και

κινητοποιούνται. Σε σχέση με την αξιολόγηση το νέο πρόγραμμα σπουδών, όπως όλα τα ανοιχτά ΠΣ, επιτρέπει την αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ προβλέπεται και η αυτοαξιολόγηση (ατομική λίστα που ο μαθητής ελέγχει τι ξέρει και τι μπορεί να κάνει). Το ακροατήριο για την αξιολόγηση δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός, αλλά διάφοροι αποδέκτες (όπως γονείς, άλλοι μαθητές, κτλ) και ο ίδιος ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός χάνει τον αποκλειστικό έλεγχο της αξιολόγησης και μοιράζεται την ευθύνη αυτή με τον ίδιο το μαθητή.

Βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το ΠΣ και όχι τα σχολικά εγχειρίδια. Για το λόγο αυτό δεν προβλέπεται συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, αλλά δημιουργία και χρήση πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τους στόχους της ενότητας και με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Θα γίνεται χρήση πολλαπλών πηγών εκπαιδευτικού υλικού με την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Επίσης αξιοποιούνται νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, καθώς και τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα. Τέλος καινοτόμο στοιχείο των ΝΠΣ είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να μετρηθούν/ τεκμηριωθούν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας-μάθησης, χωρίς βέβαια αυτό να αγνοεί ότι το κλειδί για την αποτελεσματικότητα παραμένει πάντοτε ο εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα συνδέεται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων του ΠΣ συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

## 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ν.Π.Σ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Νέο Σχολείο είναι πρωταγωνιστικός, ώστε η αλλαγή να έρθει από κάτω προς τα πάνω αξιοποιώντας την πολύτιμη και πολλές φορές καινοτόμα εμπειρία των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να ενθαρρυνθεί ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού με επαρκή επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και επαγγελματική κατάρτιση, συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση, μεγαλύτερους βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, υπευθυνότητα και ενισχυμένο κοινωνικό ρόλο.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης για τους μαθητές ώστε να εργάζονται ενεργά σε αυτά και δεν θα είναι διεκπεραιωτής έτοιμης ύλης. Θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί έγκυρη πηγή γνώσης χωρίς να είναι η αυθεντία. Πρέπει να αισθάνεται οικεία με το διδακτικό σχεδιασμό στο διαδίκτυο και στις ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης. Αυτοί οι χώροι δεν λειτουργούν απλά ως χώροι σχεδιασμού μαθημάτων, ούτε απλώς ως ένα βιβλίο ή απλά σαν ένα τετράδιο εργασίας του μαθητή, αλλά είναι όλα αυτά μαζί σαν ένα σύνολο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα οργανώνει αποτελεσματικά το περιβάλλον μάθησης (την τάξη του), ώστε οι μαθητές του να εργάζονται με πολλαπλούς τρόπους και να μαθαίνουν από αυτούς. Με αυτό τον τρόπο θα προετοιμάσει τον αυριανό πολίτη και εργαζόμενο που με άνεση θα μπορεί να αναζητά πληροφορίες αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές γνώσης, θα

υποβάλλει εκθέσεις αναλύσεις/περιγραφές σχετικά με το project στο οποίο δουλεύει, θα αντιμετωπίζει και θα λύνει πραγματικά προβλήματα, θα αναλύει τα θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες που απαιτούν κριτική σκέψη, θα εργάζεται ομαδικά και με συνεργατικό τρόπο, θα επικοινωνεί αποτελεσματικά και σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα αξιοποιεί ψηφιακούς χώρους κοινωνικής δικτύωσης και θα μεταδίδει ένα νόημα με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους (με κείμενα, εικόνες, ήχο και βίντεο).

Όλα αυτά προϋποθέτουν μια μεγάλη στροφή στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς η διδασκαλία όλο και περισσότερο μετατοπίζει την έμφασή της από την προφορική αφήγηση στην τεκμηρίωση και στο σχεδιασμό της μάθησης με συνεργατικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται συλλογικά, να μοιράζονται τα διδακτικά/μαθησιακά τους σχέδια με τους συναδέλφους τους, να επανασχεδιάζουν και να επαναχρησιμοποιούν τα σχέδια άλλων εκπαιδευτικών, να αξιολογούν με ομαδικό τρόπο διδακτικά σχέδια άλλων συναδέλφων και να κάνουν ομαδικές διδασκαλίες στην τάξη τους. Με άλλα λόγια, θα αναπτύσσουν μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής και θα δημιουργούν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής. Αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να διαχειριστεί πολύπλευρα μαθησιακά περιβάλλοντα αντίστοιχα των απαιτήσεων του νέου αιώνα, στα οποία δεν χρειάζεται όλοι οι μαθητές να είναι στην ίδια σελίδα του βιβλίου ταυτόχρονα. Στην πραγματικότητα, διαφορετικοί μαθητές μπορούν να δουλεύουν σε διαφορετικά πράγματα ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, αντί να κάνουν μια τελική εξέταση, οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούν συνεχώς τους μαθητές και θα παρακολουθούν την πρόδοό τους συνεχώς για να βεβαιωθούν ότι η διδασκαλία τους είναι κατάλληλη για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Από κάθε άποψη, ο εκπαιδευτικός θα πάρει μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου της επαγγελματικής του ζωής και μεγαλύτερη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του.

Πώς όμως μπορούμε να επιτύχουμε αυτή την αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού; Πέρα από τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών στόχων, τον περιορισμό της ύλης, την αύξηση του σχολικού χρόνου και την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, χρειάζεται στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μαζί με τους μαθητές τους ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον πιο διαδραστικό, πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και θέτοντας στο επίκεντρο τη μάθηση θα πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές:

- i) ο εκπαιδευτικός σχεδιαστής (και συν-δημιουργός) περιβαλλόντων μάθησης και εκπαιδευτικών υλικών,
- ii) η επαγγελματική μάθηση επικεντρώνεται στο χώρο του σχολείου και στηρίζεται στις πρακτικές μάθησης,



iii) η έμφαση δίνεται σε με σταδιακή προσέγγιση μετασχηματισμού των πρακτικών μάθησης κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες της αλλαγής αντί για παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών και ιδεών που μεταβιβάζονται σε αυτούς,

iv) η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών γίνεται με βάση αποτελέσματα/ενδείξεις - οι εκπαιδευτικοί είναι ερευνητές δράσης, που συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και συνεχώς αναβαθμίζουν και ανασχεδιάζουν,

v) η εστίαση γίνεται στην «παιδαγωγική γνώση περιεχομένου» (pedagogical content knowledge) δηλ. στη σύγκλιση του περιεχομένου του μαθήματος (τί και γιατί θα διδαχθεί) με την μέθοδο διδασκαλίας (πώς θα διδαχθεί) και με το τί και πώς μαθαίνουν οι μαθητές (ποιά αποτελέσματα).

Ταυτόχρονα η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (Ε.Α.Ε) δεν πρέπει να περιορίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ή γνώσεων. Πρέπει να δίνει επιπλέον στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες κριτικού αναστοχασμού των διδακτικών τους πρακτικών ώστε να δημιουργούν νέες γνώσεις/στάσεις απέναντι στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική και τους μαθητές. Να αναπτύσσει συνεργατικούς τρόπους διερεύνησης/σχεδιασμού της μάθησης. Στο επίκεντρό της πρέπει να είναι η συνεχής διερεύνηση-τεκμηρίωση-σχεδιασμός/ανασχεδιασμός της μάθησης για τη συνεχή βελτίωσή της. Ειδικότερα η ΕΑΕ πρέπει να αποβλέπει σε πρακτικές όπως: ανάλυση πρωτοβουλιών και διερεύνηση με βάση ενδείξεις (πχ θέτοντας ερωτήματα, διατυπώνοντας υποθέσεις, σχεδιάζοντας διαδικασίες μάθησης κ.α.), κατανόηση και αξιοποίηση μέσω και διαδικασιών διδασκαλίας (πχ ακολουθώντας διαδικασίες και κριτήρια, αξιολογώντας τις πληροφορίες για τα αποτελέσματα μάθησης, ταξινομώντας παρατηρήσεις και ευρήματα, υιοθετώντας συνεργατικούς-συμμετοχικούς τρόπους διερεύνησης κ.α.), ανάλυση και ερμηνεία (π.χ. συγκέντρωση και οργάνωση των δεδομένων, αναστοχασμός στα ευρήματα, εξαγωγή συμπερασμάτων κ.α) και τέλος εφαρμογή (π.χ. υιοθετώντας νέους σχεδιασμούς μάθησης, δημιουργώντας εκπαιδευτικά υλικά για τις τοπικές συνθήκες κ.α.).

## 6. Ο Α.ΔΗΜΑΡΑΣ... ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά με τον τίτλο: «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», είναι γνωστό σε όσους εμπλέκονται με την εκπαίδευση - και όχι μόνο - και θα τολμούσα να πω ότι αυτός ο τίτλος έγινε προφητικό σλόγκαν, αποδίδοντας διαχρονικά - από τότε που γράφτηκε μέχρι σήμερα τουλάχιστον - τις αποτυχημένες προσπάθειες για βαθιές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ελάχιστοι όμως γνωρίζουν το άρθρο του Δημαρά, που δημοσιεύτηκε το 2010 - προς το τέλος της ζωής του - σε ένα ένθετο αφιέρωμα της εφημερίδας «Τα Νέα» στο Νέο Σχολείο με τίτλο «Επιτέλους».

Στο μικρό, αλλά πολύ πυκνό, αυτό κείμενο ο Δημαράς θεωρεί το Νέο Σχολείο ως τόπο εφαρμογής των αρχών του κινήματος της «Νέας Αγωγής». Θα παραθέσω

αυτούσια αποσπάσματα με τις απόψεις του, θεωρώντας ότι αυτές λαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή κατάσταση και δείχνουν ότι ο Δημαράς θεώρησε πως «Επιτέλους» μια σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βρίσκεται τόπο. Γράφει λοιπόν:

«Σήμερα που στην κοινωνία μας η μόνη συμφωνία για τα εκπαιδευτικά θέματα είναι στη δυσφορία, και που περισσεύουν οι επιπόλαιες, ατομικές, αστόχαστες τοποθετήσεις, η πρόταση για το σύγχρονο «Νέο Σχολείο» εμφανίζεται ορθολογικά συγκροτημένη. Και έχει φανερή συνάφεια με το προγονικό του στον σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό. Όπως τότε, έτσι και τώρα, το σχολείο, απευθύνεται χωρίς περιορισμούς σε όλους, και πέρα από τα εφόδια για τον επαγγελματικό βίο στοχεύει στη διαμόρφωση ενός πολίτη υπερήφανου για τον κόσμο στον οποίο ζει, με επίγνωση των προβλημάτων της κοινωνίας στην οποία ανήκει, και με διάθεση να συμβάλει στην αντιμετώπισή τους. Η κρίση που περνάει η Χώρα χρειάζεται να αποτελέσει αφορμή και για να ξεκινήσει από το σχολείο μια εθνική ανάταση. Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΑΤΥΠΩΘΗΚΕ. Τελικά, πάντως, επειδή σχολείο (νέο ή παλιό) δεν υπάρχει χωρίς δασκάλους, όλα κρίνονται από την έκταση και την ένταση της δικής τους συμμετοχής στην προσπάθεια».

Στο σχεδιασμό του Νέου Σχολείου αλλά και στην υλοποίησή του - ως πρώτος Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής - ο Αλέξης Δημαράς έδωσε τα φώτα του. Δυστυχώς ακολούθησε η γνωστή εξέλιξη (νομοτελικακή θα λέγαμε στη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης), με την αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας και έως σήμερα τα ΝΠΣ παραμένουν έξω από το σχολείο.

Τα ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε είναι: το Νέο Σχολείο θα είναι άλλη μια μεταρρύθμιση που δεν έγινε, θα ξαναβρεθούμε στην ίδια κατάσταση όπου «η μόνη συμφωνία για τα εκπαιδευτικά θέματα είναι στη δυσφορία»; Για πόσα χρόνια ακόμα θα βουλευόμαστε σ' αυτή τη «συμφωνία»; Ποιοι τελικά είμαστε υπεύθυνοι να συνεχίσουμε αυτή τη συζήτηση, να καταλήξουμε στους λόγους για τους οποίους και αυτή η μεταρρύθμιση δεν έγινε, και πολύ περισσότερο να καταδείξουμε την αναγκαιότητα της υλοποίησής της, με όποιες προτάσεις, προσαρμογές, βελτιώσεις και αλλαγές;

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts, A political Economy of Glass and Gender as Education*. London: Routledge.
- Apple, M. (1994). *Life in Schools, An Introduction to critical Pedagogy in the Foundation of Education*. New York: Longman.
- Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (Μτφ.Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Αναλυτικά Προγράμματα και Ιδεολογία* (Μτφ.Τ.Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bloom, B. S. (1986). *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων*. (Μτφ.Α.Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bobbitt, F. (1971). *Curriculum*. New York: Arno Press Connelly,
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human*. Boston: Beacon Press.
- Hirst, P. (1974). Liberal Education and the nature of Knowledge. In: P.Hirst, (Ed.), *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Huebner, D. (1966). Curriculum as a Field of Study. In: A.Passow (Ed.), *Curriculum Crossroads*. New York: Teachers College.
- Kelly, A. (1988). *The curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Lawton, D. (1992). *Education and Politics in the 1990. Conflict or Consensus*. London: The Falmer Press.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum. Teacher Professionalism and Empowerment*. London: Hodder and Stoughton.
- MacNeil, J. (1990). *Curriculum*. USA: Harper & Collins Publishers.
- Pinar, W. (1998). *Curriculum. Toward New Identities*. New York: Garland.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Saylor, J., Alexander, W., & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (Μτφ. Σ.Τσάπελης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Young, M. (1971). Introduction. In: M.Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Macmillan.
- Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. (1987). Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος και των Σχολικών Εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, 16.
- Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας (1985). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία για Μαθητές και Δασκάλους. *Επιστημονικό Βήμα*, 6.
- Κάββουρα, Θ. (2002). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας. Στο Σ.Μουζάκης (Επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 28-30 Σεπτεμβρίου, Πάτρα. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. και Χαράλαμπος, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Εκφραση.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των ΑΠ. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ. 17-19 Απριλίου 1996. Ιωάννινα.
- Κωστάκη, Α. (1999). Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Μια Ανασκόπηση των Εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994). Στο *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Τόμος Α). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.
- Μαρμαρινός Ι. (1977). *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα Σύγχρονα Προγράμματα Διδακταλίας και τα σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία Παραγωγής, Μορφή και Περιεχόμενο, Πραγματικό Πρόγραμμα, Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131.
- Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση-σκέψη. Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Opportuna.
- Μπούντα, Ε. (2008). Τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό: τα γνωστικά περιεχόμενα. *Ιστορικά*, 48.
- Μπούντα, Ε. (2013). Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια. Στο *Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής- παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτήκαν πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Μπούντα, Ε. και Παπαϊωάννου, Π. (2002). Το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα της Γλώσσας για το δημοτικό Σχολείο. Μια απόπειρα διαφορετικής ανάγνωσης. *Γλώσσα*, 54.
- Ξωχέλης, Π. (1981). *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum: μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη, με κωδικό MIS 295450. Υπόεργο 1: Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οδηγών για τον

- εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων. Αθήνα.
- Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα.
- Τερζής, Ν. (1983). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΑΜΘ (2010). *Νέο Σχολείο*. Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι. Β΄ Έκδοση.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης - Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄- Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τοπική Ιστορία. Φυσική Αγωγή/Αγωγή Υγείας, Τεύχος Β΄*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2.
- Φλουρής, Γ. (1995α). *Αντιστοιχεία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας*. Στο Α.Καζαμιάς και Μ.Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1995β). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

# ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΚΑΤ'ΟΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Χριστίνα Σίνου

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια το «παραδοσιακό» σχολείο δέχεται έντονη κριτική και αμφισβήτηση, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται νέες προτάσεις εφαρμογής μοντέλων εναλλακτικής εκπαίδευσης, με κυρίαρχη την ιδέα της αποσχολοιοποίησης, δηλαδή της εκπαίδευσης χωρίς σχολείο, ένας τύπος της οποίας είναι η κατ' οίκον ή κατ' ιδίαν εκπαίδευση (homeschooling, home education). Στις χώρες του αγγλόφωνου κόσμου, ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Καναδά, Ν. Αφρική, η κατ' οίκον εκπαίδευση είναι νομικά θεσμοθετημένη, και οι γονείς έχουν το δικαίωμα επιλογής αυτού του τρόπου μόρφωσης για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με την Ευρώπη και ειδικότερα την Ελλάδα, όπου το νομικό πλαίσιο δεν υποστηρίζει κάτι τέτοιο. Οι πληροφορίες και τα στατιστικά ευρήματα στις ΗΠΑ δείχνουν πως οι κατ' οίκον διδασκόντες έχουν υψηλές επιδόσεις στις προαγωγικές εξετάσεις, όπως και στα ψυχολογικά τεστ. Κι ενώ παλαιότερα οι γονείς αναγκάζονταν να μη στέλνουν το παιδί τους στο σχολείο λόγω συνθηκών (μακρινές αποστάσεις, ζητήματα φυλετικά και θρησκευτικά κ.ά.), σήμερα πολλοί Αμερικανοί επιλέγουν συνειδητά την «κατ' οίκον» λόγω της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στόχος μας είναι να συζητήσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του ριζοσπαστικού μοντέλου, τα είδη, τις μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών, τους διδάσκοντες, κι εφόσον στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται, τουλάχιστον μπορούμε να εμπλουτίσουμε τον γενικότερο διάλογο περί παιδείας με τέτοιου είδους εναλλακτικές προτάσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Αποσχολοιοποίηση, κατ' οίκον εκπαίδευση, ιδιωτική εκπαίδευση, εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης.

## 1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η «κατ' οίκον εκπαίδευση» (homeschooling, home education, home learning) αποτελεί μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης στη γενικότερη θεωρία περί «αποσχολοιοποίησης» (unschooling), δηλαδή της κατάργησης του σχολείου και της μόρφωσης με άλλους

τρόπους, καθώς και του deschooling, δηλαδή της αποδοχής και εφαρμογής του ισχύοντος σχολικού προγράμματος αλλά με αλλαγή των κανόνων και των μεθόδων διδασκαλίας (Meighan, 2002).

Στη Φιλοσοφία και την Ιστορία της Παιδείας έχουν καταγραφεί διάφορες θεωρίες για τα είδη και τα μοντέλα εκπαίδευσης, από την κλασική αρχαιότητα (Σοφιστές, Σωκράτης) μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα που η εκπαίδευση έγινε μεν υποχρεωτική για τα δύο φύλα στις χώρες του δυτικού κόσμου, ωστόσο, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εποχής (Spring, 2006).

Προηγήθηκαν οι απόψεις του Rousseau την εποχή του Γαλλικού Διαφωτισμού (18<sup>ος</sup> αι.) που με το έργο του «Αιμίλιος» περί ανατροφής του παιδιού μέσα στη φύση μακριά από τις συμβατικές του πολιτισμού που αλλοιώνουν τα αγαθά χαρακτηριστικά του ανθρώπου, γονιμοποίησε τον παιδαγωγικό στοχασμό σε όλον τον κόσμο για τους επόμενους αιώνες. Η Ιταλίδα Maria Montessori, ο Άγγλος A.S. Neil και ο Αμερικανός Paul Goodman, υπέρμαχοι της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, της ελεύθερης ανάπτυξης του ανθρώπου με έμφαση στο βίωμα παρά στη θεωρία, εμπλούτισαν την Παιδαγωγική και ενίσχυσαν τις προσπάθειες ίδρυσης εναλλακτικών σχολείων. Το Summerhill στη Νότιο Αγγλία, που ιδρύθηκε το 1921 από τον A.S. Neil, και λειτουργεί αδιαλείπτως μέχρι σήμερα ([www.summerhillschool.co.uk](http://www.summerhillschool.co.uk)), καθόρισε τις αρχές των «ελεύθερων δημοκρατικών σχολείων»: κατάργηση των τάξεων, ισότητα ενηλίκων-ανηλίκων, διδασκαλία σε μικρές ομάδες (tutorial), και άσκηση στον διάλογο, τη διαπραγμάτευση, τη διευθέτηση συγκρούσεων, την ανάληψη ευθύνης (Lucas, 2011). Παρόμοια, το 1966 στο Λονδίνο ιδρύθηκε το White Lion Free School από τον Όμιλο των Φιλελεύθερων Δασκάλων (Libertarian Teachers Association), που απευθυνόταν στα παιδιά της αγγλικής εργατικής τάξης με δωρεάν φοίτηση ώστε να μπορέσουν να εμπεδώσουν τις αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας που καλλιεργούσε το σχολείο (Shotton, 1994).

Στα χνάρια αυτών των ριζοσπαστικών σχολικών μοντέλων, το 1968 στη Μασαχουσέτη (ΗΠΑ) ιδρύθηκε το Sudbury Valley, το «δημοκρατικό σχολείο», με τριάντα παραρτήματα σήμερα ανά τον κόσμο (μεταξύ των οποίων σε Δανία, Ολλανδία, Γερμανία). Τα μαθήματα είναι επιλογής, δεν υπάρχουν τάξεις αλλά συνεργάζονται όλες οι ηλικίες, και στόχος είναι τα παιδιά να εμπεδώσουν τη δημοκρατική συμπεριφορά ώστε να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες (Peramas, 2007). Παρόμοιο

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

είναι το Stoneshoupe που ιδρύθηκε το 1971 στη Φλόριντα, ένα κοινοτικό σχολείο, χωρίς τάξεις και χωρίς βαθμολογίες, με διδασκαλία σε μικρές ομάδες που συγκροτούνται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και πολύωρη ενασχόληση με χειρωνακτικές εργασίες<sup>54</sup>.

Ο όρος «αποσχολοιοποίηση» (unschooling), νεολογισμός που δημιουργήθηκε από τον Αμερικανό εκπαιδευτικό John Holt (Νέα Υόρκη, 1923-1985)<sup>55</sup> τη δεκαετία του '70 (Illich, 1970· Bennet, 1972) υπονοεί ότι η μόρφωση αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία και είναι δυνατόν να αποκτηθεί πέραν του παραδοσιακού σχολείου. Δίνεται ελάχιστη έμφαση στο τυποποιημένο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο αμφισβητείται ή και απορρίπτεται, ενώ καλλιεργούνται οι βιωματικές εμπειρίες του παιδιού, τα παιχνίδια, τα ταξίδια, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, η εκτέλεση οικιακών εργασιών, η περιέργεια και η φιλομάθεια του νέου ανθρώπου, η κοινωνική αλληλεπίδραση. Θεωρητικά καταγράφονται ποικίλες μορφές αποσχολοιοποίησης, από την κατ' οίκον εκπαίδευση που το σχολικό πρόγραμμα μεταφέρεται εντός του σπιτιού υπό τον έλεγχο των γονέων, μέχρι την πλήρη ελευθερία στα παιδιά να επιλέγουν γνωστικά αντικείμενα, μεθόδους, χώρους, δασκάλους. Τις βασικές θέσεις του ο Holt τις παρουσίασε στα βιβλία «How children fail. Classics in child development» (1964), «How children learn» (1967) και «Teach your own» (1981). Η βασική θέση του είναι ότι η μάθηση είναι μια φυσική διαδικασία που εκτυλίσσεται στους χώρους που δραστηριοποιείται ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή και όχι στους κλειστούς τοίχους των σχολείων υπό τη χειραγώγηση συγκεκριμένων ενηλίκων. Στο σχολείο τα παιδιά βιώνουν τον φόβο της αποτυχίας, μήπως δώσουν λάθος απάντηση, μήπως γελοιοποιηθούν από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, φόβο ότι δεν είναι τόσο αποτελεσματικοί κι επιτυχημένοι όσο οι άλλοι τούς θέλουν. Συναφής είναι η επερχόμενη τιμωρία και το αίσθημα ντροπής που αυτή προκαλεί. Το σχολείο διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες που μια κοινωνία θέλει να ικανοποιήσει ώστε να καθοδηγήσει τους πολίτες της σε συγκεκριμένο προσανατολισμό. Γι αυτό το λόγο, το σχολείο διδάσκει συγκεκριμένα πράγματα, και μολονότι η μάθηση είναι ευχάριστη διαδικασία, οι μαθητές πνέονται να μαθαίνουν πράγματα που δεν τους ενδιαφέρουν και ασκούνται στο να συμπεριφέρονται έτσι ώστε να ευχαριστήσουν τον δάσκαλο παίζοντας το «παιχνίδι» του σχολείου. Κατά συνέπεια, καταπνίγουν τις προσωπικές τους επιθυμίες και κλίσεις (Holt, 1964· 1982: 36-78), τις οποίες θα έπρεπε να ενθαρρύνουν και να εξελίσσουν οι γονείς παρέχοντας πληροφόρηση και κίνητρα (Holt, 1967· 1995:55). Επίσης, ο Holt υπήρξε μαχητής των δικαιωμάτων των νέων, πρότεινε νομιμοποίηση της νεανικής εργασίας,

νομική εγκυρότητα της υπογραφής τους και μικρότερο όριο ηλικίας για συμμετοχή στις εκλογές (το εκλέγειν).

Για να διαδώσει τις απόψεις του ο Holt εξέδιδε το ενημερωτικό δελτίο (newsletter) «Growing without schooling» (GWS) (*Μεγαλώνοντας χωρίς σχολείο*) (Βοστώνη, 1977-2001) και ταυτόχρονα δημιούργησε ιστοσελίδα για ταχυδρομική αποστολή βιβλίων για κατ' οίκον εκπαίδευση. Ενώ, λοιπόν, κατά τη δεκαετία του '70 ο Holt χρησιμοποιούσε τον όρο «αποσχολοιοποίηση» (unschooling), κατά τη δεκαετία του '80 δημιούργησε τον όρο «κατ' οίκον εκπαίδευση» (homeschooling) για να δηλώσει τη «μεταφορά» του σχολείου στο σπίτι, και την εφαρμογή – όχι την κατάργηση – του σχολικού προγράμματος στον χώρο που μεγαλώνει το παιδί: τα γνωστικά αντικείμενα παραμένουν ίδια, με ημερήσιο πλάνο διδασκαλίας, και παρόμοιο τρόπο διδασκαλίας (διδάσκων, επιφάνεια εργασίας, πίνακας). Οι γονείς προτιμούν την κατ' οίκον ώστε να έχουν ενεργό ρόλο στη μόρφωση του παιδιού τους, να επιλέγουν τους δασκάλους του, να προσέχουν τις ιδιαιτερότητές του, και να του καλλιεργούν τις δικές τους ηθικές (και θρησκευτικές) αξίες.

Στο ίδιο πνεύμα ο John Taylor Gatto (1935), κατ' επανάληψη τιμώμενος δάσκαλος της χρονιάς στη Νέα Υόρκη, ασκεί δριμεία κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, ότι δημιουργεί παιδιά εξαρτώμενα πνευματικά και συναισθηματικά από την επιβεβαίωση των «ειδικών», χωρίς ενσυναίσθηση της γνώσης. Για αυτό, προκρίνει την αποσχολοιοποίηση και την κατ' οίκον εκπαίδευση που μπορεί να εφαρμοστεί στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας χάρη στην εύκολη πρόσβαση στη γνώση (Gatto, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η κατ' οίκον εκπαίδευση έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε διεθνές επίπεδο κυρίως λόγω των υψηλών επιδόσεων των κατ' οίκον διδασκόντων (homeschoolers) στις πανελλήνιες εξετάσεις (SAT) των ΗΠΑ και σε συναφείς εξετάσεις γνώσεων, ακόμα και σε ψυχολογικά τεστ στα οποία επιδεικνύουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και έντονη δημιουργικότητα.

## 2. ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΧΩΡΕΣ ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ Η ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κατ' οίκον εκπαίδευση είναι νομικά θεσμοθετημένη στον αγγλόφωνο κόσμο: ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Καναδά, Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία.

Στις ΗΠΑ κατ' οίκον εκπαιδευθέντες καταγράφονται ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα κυρίως σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές με δύσκολη πρόσβαση στο σχολείο (ας θυμηθούμε σκηνές από την τηλεοπτική σειρά «Το μικρό σπίτι στο λιβάδι»). Επίσης, το θρήσκευμα και η εθνότητα πολλών οικογενειών είναι έντονα διαφορετικά από το σχολείο της περιοχής, με αποτέλεσμα να επιλέγουν να μορφώνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους. Μέχρι το 1983 η σχολική εκπαίδευση στις ΗΠΑ ήταν υποχρεωτική και η κατ' οίκον παράνομη. Τότε ιδρύθηκε από τον νομικό Michael Farris ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός Home School Legal Defense Association – σήμερα τα μέλη ανέρχονται σε πάνω από 84 χιλιάδες οικογένειες – για να υπερασπιστεί το

<sup>54</sup> βλ.σχ. [www.stonesoupschool.org](http://www.stonesoupschool.org). Οι ηθικές αρχές του σχολείου βασίζονται στο CHARM Behavior Modification System, ακρωνύμιο των compassion, honesty, accountability, respect, motivation (συμπόνια, τιμιότητα, ανάληψη ευθύνης, σεβασμός, κίνητρο).

<sup>55</sup> Σπούδασε στη Νέα Υόρκη και την Ελβετία, επισκέπτης καθηγητής στο Harvard και το Berkeley. Η θεωρία του βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα από ένα project παρατήρησης αυτών που διαδραματίζονται μέσα στις σχολικές τάξεις.

δικαίωμα των γονιών στην κατ' οίκον εκπαίδευση. Τελικά, κατάφερε τη νομιμοποίησή της και στις 50 αμερικάνικες πολιτείες – με σχετικούς περιορισμούς ανά πολιτεία – καθώς επίσης παρέχει νομική υποστήριξη στα μέλη του σε περιπτώσεις αντιδικίας με το Δημόσιο. Έτσι, από 15 χιλιάδες homeschoolers τη δεκαετία του '70 ο αριθμός εκτοξεύθηκε τη δεκαετία του '90 σε μισό εκατομμύριο, το 2003 σε 1 εκατομμύριο, και το 2010 καταγράφηκαν 2 εκατομμύρια μαθητές που εκπαιδεύτηκαν κατ' οίκον. Σήμερα, το 3,8% των Αμερικανοπαιδών, 5-17 ετών, διδάσκονται κατ' οίκον, και όλα τα κολέγια και πανεπιστήμια – μεταξύ των οποίων τα Harvard και Princeton – δέχονται ως φοιτητές τους homeschoolers (Bielick κ.ά., 1999)<sup>56</sup>.

Στη Μ. Βρετανία, με παράδοση στα φιλελεύθερα σχολεία, μόνο το 1% είναι κατ' οίκον διδασκόμενοι (δηλ. περίπου 20 χιλιάδες μαθητές, το 2009), και το ίδιο ποσοστό καταγράφεται και στον Καναδά με πρωτική τάση.

Στη Γαλλία η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από το 1882 για όλα τα παιδιά 6-16 ετών. Σήμερα, υπό την αιγίδα του «Οργανισμού για την εξ αποστάσεως ιδιωτική εκπαίδευση», η κατ' οίκον επιτρέπεται με αυστηρούς περιορισμούς και για ειδικές περιπτώσεις: το 2007 καταγράφηκαν περίπου 3200 παιδιά κατ' ιδίαν διδασκόμενα<sup>57</sup>. Οι έλεγχοι από τους αρμόδιους φορείς για τις συνθήκες και το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι αυστηροί, και σε περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι ανεπαρκή, οι γονείς καλούνται να εγγράψουν το παιδί σε κανονικό σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό.

Στην Ιταλία λειτουργεί το δίκτυο «Οικογενειακό σχολείο» που υποστηρίζει την κατ' οίκον διδασκαλία, και το 2010 καταγράφησαν 200 παιδιά, ειδικές περιπτώσεις, που εκπαιδεύτηκαν κατ' οίκον με υποχρέωση να παρουσιάζονται στις προαγωγικές εξετάσεις του σχολείου.

### 3. ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι λόγοι που οι γονείς επιλέγουν να μορφώσουν κατ' οίκον το παιδί τους οφείλονται κατ' αρχάς στη δυσαρέσκειά τους από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Ασκούν έντονη κριτική στο παραδοσιακό σχολείο, το πρωινό ξύπνημα<sup>58</sup>, τις πολώρες μετακινήσεις και μεταβάσεις, την έλλειψη ασφάλειας, τα περιστατικά λεκτικής και σωματικής βίας, αλλά κυρίως την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης: σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, από τις 8 το πρωί κάθε μέρα για 5-6 ώρες, ένας οιονεί δεκαετής υποχρεωτικός εγκλεισμός, με το παιδί παθητικό δέκτη, καθισμένο και ακίνητο σε ένα θρανίο να υφίσταται τη διαδικασία της διδασκαλίας. Στην παρεχόμενη παιδεία το κράτος έχει το αποκλειστικό

προνόμιο καθορισμού όλου του περιεχομένου των σπουδών, και ο δάσκαλος ως δημόσιος λειτουργός μεταδίδει συγκεκριμένες γνώσεις, ηθικές αξίες, με δεδομένο ρυθμό στον οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν όλοι οι μαθητές. Προκειμένου να διεκπεραιωθεί το τυποποιημένο σχολικό πρόγραμμα δεν αξιοποιούνται ούτε λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές ανάγκες και οι ειδικές δεξιότητες (ταλέντα) του παιδιού ούτε οι ιδεολογικές και θρησκευτικές διαφορές. Γι αυτό ακριβώς πρόκειται για ιδρυματική μαζική εκπαίδευση, εντελώς παρωχημένη διότι προσπαθεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του προηγούμενου αιώνα της βιομηχανικής επανάστασης που προσανατόλιζε τους μαθητές προς την παραγωγή, και δεν αφορά τη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας, του διαδικτύου και της έμφασης στην ατομικότητα και τη διαφορετικότητα.

Βασική θέση των υποστηρικτών της κατ' οίκον εκπαίδευσης είναι το αριστοτελικό «άνθρωπος φύσει ορέγεται του ειδέναι», όλοι οι άνθρωποι εκ φύσεως έχουν έφεση προς τη μάθηση, όπως επίσης ότι δεν είναι το σχολείο υποχρεωτικό αλλά η εκπαίδευση. Η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία που συμβαίνει με πολλούς τρόπους σε ποικίλα περιβάλλοντα, άρα, εάν διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και επιλεγούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτές, το παιδί θα μορφωθεί μέσω μιας αυτοκαθοδηγούμενης εκπαίδευσης, σε ένα οικείο περιβάλλον με ασφάλεια και έντονη τη βιωματική μάθηση και την κριτική σκέψη, και όχι τις αφηρημένες γνώσεις του παραδοσιακού σχολείου. Ταυτόχρονα, εξοικονομείται χρόνος και ενέργεια από τις μετακινήσεις προς και από το σχολείο, η κατανομή του χρόνου καθορίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιδόσεις του, επιλέγεται το ωράριο μελέτης ανάλογα με τη φάση νοητικής συγκέντρωσης του παιδιού, ο ρυθμός διδασκαλίας προσαρμόζεται στον μαθητή, το πρόγραμμα είναι πιο ευέλικτο με πολλαπλές μαθησιακές προσεγγίσεις σε βάθος για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

Στην κατ' οίκον εκπαίδευση δίνεται έμφαση στις ατομικές ιδιαιτερότητες του παιδιού διότι κάθε παιδί έχει διαφορές στη σωματική και νοητική ανάπτυξη, και δεν είναι όλα έτοιμα να μάθουν τα ίδια πράγματα στην ίδια ηλικία όπως απαιτεί η παραδοσιακή εκπαίδευση, που αναγκάζει τα παιδιά να μαθαίνουν να διαβάζουν, να γράφουν, να μετρούν την ίδια χρονική στιγμή με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και να χρεώνονται αποτυχία. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επιδίδεται σε δραστηριότητες που έχει έφεση σε ευρέα χρονικά διαστήματα, ώστε να κατορθώσει αριστεία, χωρίς απότομες διακοπές και υποχρεωτικές εναλλαγές γνωστικών αντικειμένων ανά ώρα, όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο.

Στην κατ' οίκον οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο διότι γνωρίζοντας καλύτερα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, διαθέτουν χρόνο και οικονομικά μέσα, ώστε να ασχοληθούν με την εκπαίδευσή του είτε παίζοντας οι ίδιοι τον ρόλο του εκπαιδευτικού – ανάλογα με τη μόρφωση και τις δεξιότητές τους – είτε επιλέγοντας ιδιωτικούς δασκάλους της αρεσκείας τους. Οι στενές οικογενειακές σχέσεις δεν εμποδίζουν την

<sup>56</sup> Έντονες εντυπώσεις είχε προκαλέσει το 2013 στο αμερικάνικο Ted-X ένα 13χρονο αγόρι, ο Logan Laplante, που αιτιολόγησε την απόφασή του να αφήσει το σχολείο και να μορφωθεί κατ' ιδίαν.

<sup>57</sup> Όλα τα στατιστικά στοιχεία από το [www.unschooling.org](http://www.unschooling.org)

<sup>58</sup> Σύμφωνα με την έρευνα του Boergers κ.ά. (2014:11-17), εάν το σχολείο αρχίζει κατά μισή ώρα αργότερα το πρωί, συμβάλλει στην καλύτερη εγκεφαλική λειτουργία των εφήβων, τη μείωση της υπνηλίας, της κακής διάθεσης και της τάσης κατανάλωσης καφεΐνης.

κοινωνικοποίηση του παιδιού, που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή του σε ομάδες εκτός σπιτιού.

#### 4. ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- i) Η θρησκευτική κατ' οίκον εκπαίδευση: στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, γονείς έντονα θρησκευόμενοι επιλέγουν κατ' οίκον εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικά διαμορφωμένο προκειμένου να ενσταλάξει στο παιδί συγκεκριμένες ηθικές αξίες και τρόπο ζωής.
- ii) Το κατ' οίκον σχολείο με καταστατικό (charter schools): δημιουργία καταστατικού κατόπιν συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών όπου περιγράφονται οι σκοποί του «σχολείου» με ευέλικτο πρόγραμμα ώστε τα παιδιά να διέρχονται με ευκολία από το κατ' οίκον στο παραδοσιακό σχολείο και αντίστροφα · συνήθως τέτοιου είδους «σχολεία» λειτουργούν με χρηματοδότηση από ιδιώτες ή οργανισμούς.
- iii) Συνεργατική κατ' οίκον: πρόγραμμα κατ' οίκον εκπαίδευσης μετά από συνεργασία οικογενειών μεταξύ τους (Linsenbach, 2003).
- iv) Κατ' οίκον εκπαίδευση με υποστήριξη από ιδιωτικά σχολεία που παρέχουν τέτοιου είδους οργανωμένα προγράμματα όπως το Clonlara School ([www.clonlara.org](http://www.clonlara.org)) που ιδρύθηκε το 1967 στο Μίσιγκαν των ΗΠΑ, και έχει δύο προγράμματα σπουδών: το συμβατικό σχολείο εντός του σχολικού συγκροτήματος (campus) και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατ' οίκον για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικό σύμβουλο για κάθε μαθητή, καθηγητή για κάθε μάθημα, και συμμετοχή των κατ' οίκον διδασκόντων στους διαγωνισμούς πιστοποίησης γνώσεων (SAT, ACT, AP, Terra Nova). Μάλιστα, το σχολείο, το 1993, βρέθηκε σε μακρόχρονη δικαστική αντιπαράθεση με το Δημόσιο όσον αφορά το δικαίωμα εφαρμογής της κατ' οίκον εκπαίδευσης, και κατάφερε να κερδίσει και έτσι να δημιουργήσει δεδειασμένο για τέτοιου είδους υποθέσεις.

Παρόμοιο είναι το πρόγραμμα Moore (The Moore formula) που επιδιώκει μια διδασκαλία ευχάριστη, άνετη, θεραπευτική, με χαμηλό άγχος, αλλά και αποτελεσματική. Οι γονείς έχουν ξεχωριστό ρόλο διότι θεωρούνται οι καλύτεροι δάσκαλοι για να μεταδώσουν τη γνώση με αγάπη στο παιδί τους και να ενισχύσουν τη δημιουργική ελευθερία του. Το πρόγραμμα Moore αποτρέπει την οργανωμένη μελέτη πριν από την ηλικία των 8-10 ετών ανάλογα με τη νοητική ωριμότητα του παιδιού. Εάν μάθει να διαβάζει κάτω από αυτή την ηλικία, τότε ένα τέταρτο της ώρας κάθε μέρα αρκεί, και κατόπιν να ασχολείται με τη ζωγραφική. Αντί για παιχνίδια-αντικείμενα τα παιδιά θα καταπιάνονται με χειρωνακτικές εργασίες (π.χ. οικιακά, κηπουρική) στις οποίες θα αφιερώνεται χρόνος ανάλογος με τη θεωρητική μελέτη. Επίσης, απλές εργασίες, όπως φύλαγμα νηπίων, βοήθεια γειτόνων που έχουν ανάγκη κ.ά., συντελούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητά του.

Στην Ελλάδα η κατ' οίκον εκπαίδευση δεν προβλέπεται από τον νόμο, και το θέμα δεν έχει θεθεί ποτέ στον διάλογο περί παιδείας, ενώ είναι σχεδόν άγνωστο ακόμα και στη βιβλιογραφία (Μίχας, 2008· Βατού, 2010). Η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο ορίζεται ως υποχρεωτική. Η μόνη εξαίρεση αφορά την πιστοποιημένη ανάγκη του παιδιού για κατ' οίκον εκπαίδευση λόγω προβλημάτων υγείας. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης, τεύχος 2, αρ. 18035, 2002:

*«για την έγκριση και έναρξη προγράμματος εκπαίδευσης στο σπίτι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εγγραφή του μαθητή σε σχολική μονάδα, είτε ειδικής είτε γενικής εκπαίδευσης... Η εκπαίδευση στο σπίτι καλύπτει τόσο ακαδημαϊκά όσο και ειδικά προγράμματα, όπως φυσιοθεραπεία, λογοθεραπεία, κ.ά. ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες του μαθητή όπως αυτές διαπιστώνονται από το οικείο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) (το οποίο αποτελεί υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και υπάγεται στη Διεύθυνση Α' βάθμιας ή Β' βάθμιας εκπαίδευσης κάθε Νομαρχίας). Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με το σχολείο στο οποίο ανήκει ο μαθητής και μεριμνούν α) για την εξασφάλιση και παροχή εποπτικού και διδακτικού υλικού, β) παρακολούθηση προγράμματος του σχολείου και εξασφάλιση συμβατότητας με το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής του μαθητή, γ) οργάνωση βραχυχρόνιων επισκέψεων του μαθητή στο σχολείο όταν η κατάστασή του το επιτρέπει...»*

Αναφορά στο θέμα της κατ' οίκον έγινε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1983, ωστόσο μόνο φέτος, το 2014, ο σύλλογος «Ενωμένοι γονείς» κινητοποιήθηκε για την αποστολή αιτήματος στο Υπουργείο Παιδείας για αλλαγή του νομικού πλαισίου. Στόχος τους είναι η διεύρυνση του νόμου, η απαλλαγή από την υποχρεωτική φυσική παρουσία των παιδιών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και η παροχή του δικαιώματος να επιλέγουν οι ίδιοι οι γονείς τις μεθόδους μόρφωσης των παιδιών τους. Η ανοιχτή επιστολή-αίτηση έχει ως εξής (αναρτημένη στο ιστολόγιο «Ενωμένοι γονείς»):

#### ΑΙΤΗΣΗ

*«Με την παρούσα επιστολή αιτούμαστε να διευρυνθεί η υπάρχουσα και ισχύουσα νομοθεσία όσον αφορά τις περιπτώσεις που επιτρέπεται σε παιδιά να παρακολουθούν από το σπίτι τα μαθήματα της τάξης του σχολείου τους.*

*Συγκεκριμένα, με την παρούσα αίτηση επιδιώκεται η συμπλήρωση του νόμου, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν επαρκώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υπουργείου και όσα παιδιά κωλύονται να παρασταθούν αυτοπροσώπως στον χώρο του σχολείου τους για άλλους λόγους, πλην όσων ισχύουν σήμερα (π.χ. σοβαρή ασθένεια- κατ' οίκον εκπαίδευση, ή απουσία στο εξωτερικό-κατ' ιδίαν διδασκαλία).*

*Ειδικότερα, αιτούμαστε τη χορήγηση του σχετικού δικαιώματος σε παιδιά όσων γονέων το επιθυμούν και το δηλώνουν στο αρμόδιο σχολείο για τους παρακάτω λόγους:*

Περιπτώσεις επεισοδίων σωματικής και λεκτικής βίας στον συγκεκριμένο σχολικό χώρο (*bullying*), με αποτέλεσμα την προσβολή της αυτοπεποίθησης, παιδικά ψυχικά τραύματα, περιφρόνηση της διαφορετικότητας.

- Γενικότερα προβλήματα υγείας (ψυχικής ή σωματικής) του παιδιού, που καθιστούν δυσχερή την παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο.
- Κάλυψη ειδικών αναγκών του παιδιού (ιδιαιτερές κλίσεις και ικανότητες).
- Διευκόλυνση στην εκπαίδευση παιδιών που ζουν σε απομακρυσμένες και αγροτικές περιοχές.
- Εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου από τη μείωση μακρινών μετακινήσεων στο σχολείο
- Ελάττωση κόστους μετάβασης στο σχολείο και λοιπών λειτουργικών εξόδων (ρουχισμός, σχολικά είδη, έξοδα διατροφής) λόγω οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες.
- Φιλικότερο και ευνοϊκότερο περιβάλλον με δυνατότητα προσαρμογής της εκπαίδευσης στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του παιδιού (αυξημένες ευκαιρίες για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες).
- Οι γονείς θα είναι υπεύθυνοι για τη συνέχιση της παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου από το σπίτι σε στενή συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης.
- Η απόκτηση των σχετικών γνώσεων από τα παιδιά θα τεκμηριώνεται με όποιον ελεγκτικό μηχανισμό ορίσει το Υπουργείο Παιδείας.

Το αίτημά μας αυτό είναι σύμφωνο με τις διατάξεις του ελληνικού και του ευρωπαϊκού συντάγματος περί του δικαιώματος στην εκπαίδευση και του δικαιώματος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους υπό την εποπτεία του κράτους.

Για τους παραπάνω λόγους παρακαλούμε να λάβετε σοβαρά υπόψη την παρούσα αίτηση, να εξαντλήσετε την επιεικεία σας στην κατανόηση του δίκαιου αιτήματός μας και να μας απαντήσετε εμπροθέσμως και νομίμως».

## 5. ΕΠΙΚΡΙΤΕΣ ΤΗΣ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι επικριτές τής κατ' οίκον εκπαίδευσης και γενικά της αποσχολοποίησης μιλάνε για ακραία εκπαιδευτική φιλοσοφία διότι η λύση για τα δεινά της εκπαίδευσης δεν είναι η αποχή και η κατάργησή της. Τα παιδιά που μεγαλώνουν έξω από το σχολείο παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικοποίησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, διότι απομακρύνονται από τις ομάδες των ομηλικών τους, δεν γνωρίζουν άλλες συμπεριφορές, νοοτροπίες, κοινωνικές τάξεις και κοσμοθεωρίες από τους συμμαθητές τους, έχουν άγνοια του ανταγωνισμού και έλλειψη κινήτρου για μάθηση, αδυνατούν να υπακούσουν σε κανόνες που θέτουν πρόσωπα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος – συνεπώς αδυνατούν να υπακούσουν στον νόμο – δηλαδή είναι σαν να διαβιούν σε γυάλινο πύργο έξω από την πραγματική ζωή.

Στη Βρετανία οι επικριτές διαπιστώνουν πολιτικά κίνητρα πίσω από τη δημιουργία τέτοιων μοντέλων εκπαίδευσης. Διατείνονται ότι πρόκειται για

νεοφιλελεύθερη επίθεση στο κοινωνικό κράτος που ξεκίνησε από τις δεκαετίες 1980-90 όταν οι κυβερνήσεις των συντηρητικών απελευθέρωσαν το σχολείο από τον έλεγχο της δημοτικής αρχής.

Εμπειριστατωμένη κριτική ασκήθηκε από τον Michael Apple, καθηγητή στο Παν/μιο Wisconsin-Madison (ΗΠΑ) που θεωρεί συλλήβδην τα εκπαιδευτικά μοντέλα της αποσχολοποίησης ως νεοφιλελεύθερα, νεοσυντηρητικά, που περιφρονούν την κοινότητα και τους θεσμούς της και δημιουργούν ανθρώπους απομονωμένους σε μια εικονική πραγματικότητα. Κατά τον Apple αυτά τα μοντέλα εκπαίδευσης απειλούν εγγενώς το δημοκρατικό πολίτευμα διότι απορρίπτουν το δημοκρατικό δημόσιο σχολείο (Apple, 2001: 249-274). Μάλιστα, φέτος, το 2014, στη Νότιο Καρολίνα η Βουλή των Αντιπροσώπων ήγειρε ζήτημα εφαρμογής τής κατ' οίκον διδασκαλίας μιλώντας για «αθέατη γνώση» και ανάγκη περιορισμού της με τακτικό έλεγχο στους κατ' οίκον διδασκόμενους.

Όπως κι αν έχει, οφείλουμε και στην Ελλάδα να συζητήσουμε το δικαίωμα επιλογής στην κατ' οίκον εκπαίδευση, ώστε να εμπλουτίσουμε γενικότερα τον διάλογο περί του είδους της εκπαίδευσης που επιθυμούμε για τις επόμενες γενιές.

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Apple, M. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (Μτφ.Μ.Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 249-274.
- Βατού, Ε. (2010). *Μάθε παιδί μου γράμματα στο σπίτι. Ελευθεροτυπία*, 10/4/2010.
- Bennet, H. (1972). *No more public school*. Minnesota: Random House.
- Bielick, S., Chandler, K., & Broughman, S. (1999). *Homeschooling in the US*, National Center for Education Statistics - US Department of Education.
- Boergers, J., Gable, C., & Owens, J. (2014). Later school start time is associated with improved sleep and daytime functioning in adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(1), 11-17.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden curriculum of compulsory schooling*. Canada: New Society Publications.
- Holt, J. (1964; 1982). *How children fail. Classics in child development*. New York: Merloyd Lawrence.
- Holt, J. (1967; 1995). *How children learn*. New York: Perseus Publications.
- Holt, J. (1981). *Teach your own*. New York: Delacorte. Revised by Farenga P. (2003). New York: Perseus.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- Linsenbach, S. (2003). *Homeschooling book. Take a charge of your child's education*, Massachusetts: Adams Media Corporation.
- Lucas, H. (2011). *After Summerhill: What happened to the pupils of Britain's most radical school?* London: Herbert Adler Pbls.
- Meighan, R. (2002). *Ενέλικτο σχολείο* (Μτφ.Κ.Θεριανός). Αθήνα: Σηπλιώτη.



- Μίχας, Τ. (2008). Homeshooling: Μια λύση για την παιδεία, *Ελευθεροτυπία*, 29/12/2008.
- Peramas, M. (2007). The Sudbury School and Influences of Psychoanalytical Theory on student-controlled education. *Essays in Education*, 19, 119-133.
- Shotton, J.R. (1994). *No Master high or low: Libertarian education and schooling in Britain (1890-1990)*. Bristol: Libertarian Education.
- Spring, J. (2006). *Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom and Culture from Socrates to Human Rights*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Ass. Publications.



# ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



## ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Παρασκευή Χόρτη**  
24<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθήνας

**Βασιλική Πουλοπούλου**  
1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Κορυδαλλού

**Δέσποινα Μπαλάσκα**  
Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης  
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγική και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Κυριακή Μανιάτη**  
Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης  
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγική και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Ουρανία Πετροπούλου**  
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων  
Πανεπιστήμιο Πειραιά

**Συμεών Ρετάλης**  
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων  
Πανεπιστήμιο Πειραιά

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται αναλυτικά η υλοποίηση και η αποτίμηση ενός σεμιναρίου-εργαστηρίου (workshop) επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με θέμα: «Διερευνητικά σενάρια μάθησης και μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών». Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) με τη συμμετοχή 105 σπουδαστών του «Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ)», στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Σκοπός του σεμιναρίου-εργαστηρίου ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: α) Στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή σεναρίων διερευνητικής μάθησης σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. β) Στην αξιοποίηση στα σενάρια αυτά συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αποτιμούν όσον το δυνατόν πληρέστερα και αποτελεσματικότερα την αυτόνομη και ομαδική επίδοση των μαθητών τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με την

συνοπτική παράθεση των ιδιαίτερα ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης του σεμιναρίου.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, διερευνητική μάθηση, μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα στο κατώφλι του 21ου αιώνα η εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις της βρίσκεται σε μια επιταχυνόμενη πορεία μετασχηματισμού, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος. Απόρροια αυτού του μετασχηματισμού τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καλά σχεδιασμένων μαθησιακών σεναρίων που εδράζονται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διερευνητική μάθηση (Inquiry based Learning). Τα καινοτόμα αυτά διερευνητικά σενάρια χρησιμοποιούνται ως δυναμικό εργαλείο που εμπλουτίζει και ενδυναμώνει τη διαδικασία της μάθησης, προσδίδοντας της μια νέα διαδραστική διάσταση και μεγιστοποιώντας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Morton, 2012· Kasimatis κ.ά., 2014).

Η διερευνητική μάθηση είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να οικοδομήσουν τη γνώση μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης σε

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

αυθεντικές καταστάσεις. Πρόσφατες μάλιστα έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, επισημαίνουν την προστιθέμενη παιδαγωγική αξία της διερευνητικής μάθησης στην καθημερινή σχολική πρακτική καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών και επιστημονικών δεξιοτήτων (π.χ. συλλογή και ανάλυση πειραματικών δεδομένων, τη διαμόρφωση υποθέσεων, τον έλεγχο, την επιβεβαίωση υποθέσεων και θεωριών, κλπ.) (Spronken-Smith, 2008· Minner κ.ά., 2010· Bolte κ.ά., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να υιοθετήσουν τη διερευνητική μάθηση ως δυναμική προσέγγιση στη σχολική τάξη είναι απαραίτητο: α) αφενός να γνωρίζουν και να είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να δομούν ολοκληρωμένα μαθησιακά σενάρια, β) αφετέρου να κατανοήσουν σε βάθος τη διαδικασία δημιουργίας της επιστημονικής γνώσης μέσω της διερεύνησης, τα βήματα ανάπτυξης της και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και την υποστηρίζουν (Petropoulou κ.ά., 2010· Morrison, 2013).

Ωστόσο στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αν και στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια συναντάται ένα σημαντικό πλήθος σεναρίων διερευνητικής μάθησης για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το βασικό τους μειονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι δεν πλαισιώνονται από τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Η αποτίμηση των πολλαπλών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους σε διερευνητικά σενάρια απαιτεί την εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, ρουμπρίκες, εννοιολογικούς χάρτες, κλπ), ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει με όσον το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια την ατομική και ομαδική επίδοση των μαθητών (Silva, 2008· Petropoulou κ.ά., 2012· Schwartz και Arena, 2013).

Εστιαζόμενοι στις παραπάνω διαπιστώσεις-προκλήσεις, στην παρούσα εργασία περιγράφεται αναλυτικά η υλοποίηση και η αποτίμηση ενός σεμιναρίου-εργαστηρίου (workshop) επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με θέμα: «Διερευνητικά σενάρια μάθησης και μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών». Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) με τη συμμετοχή 105 σπουδαστών του προγράμματος «Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ)», στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2013-14

Σκοπός του σεμιναρίου-εργαστηρίου (workshop) ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: α) Στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή πρότυπων σεναρίων διερευνητικής μάθησης σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, β) Στην αξιοποίηση στα σενάρια συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε

θέση να αποτιμούν όσον το δυνατόν πληρέστερα και αποτελεσματικότερα την επίδοση των μαθητών τους.

Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η δομή του σεμιναρίου που υλοποιήθηκε και παρατίθενται συνοπτικά τα ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του σεμιναρίου. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των μελλοντικών μας στόχων.

## 2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Η διαδικασία υλοποίησης του συγκεκριμένου σεμιναρίου-εργαστηρίου (workshop) περιελάμβανε δύο διακριτές φάσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης. Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι φάσεις ανάπτυξης και εφαρμογής του σεμιναρίου, καθώς επίσης και ο τρόπος που εργάστηκαν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί.

Στην πρώτη φάση του σεμιναρίου πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες «δια ζώσης» συναντήσεις (διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών). Σκοπός των συναντήσεων ήταν να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες τόσο με την έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (π.χ. βασικές αρχές, στάδια ανάπτυξης, φάσεις, σχεδιασμός και δόμηση μαθησιακού σεναρίου, κλπ), όσο και με την έννοια της διερευνητικής μάθησης (π.χ. μοντέλα, βήματα ανάπτυξης, κλπ). Παράλληλα σε αυτή τη φάση ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε τόσο στην ανασκόπηση των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών (π.χ. ρουμπρίκες αξιολόγησης, quizzes, εννοιολογικός χάρτης), και των αντίστοιχων λογισμικών που υποστηρίζουν τις τεχνικές αυτές (π.χ. rubistar, quizmaker, κλπ), όσο στην παρουσίαση παραδειγματικών τρόπων αξιοποίησης αυτών των τεχνικών σε ποικίλα μαθησιακά σενάρια. Αξίζει μάλιστα να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες στο τελευταίο μέρος αυτής της φάσης κλήθηκαν μέσω βιοματικού εργαστηρίου -ακολουθώντας τη συνεργατική στρατηγική “Think-Pair-Share”- να εμπλουτίσουν με τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών παραδειγματικά σενάρια διερευνητικής μάθησης που τους δόθηκαν.

Στη δεύτερη φάση, αφού οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε 21 ομάδες των πέντε ατόμων και έχοντας στη διάθεση τους κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό (υλικό διαλέξεων, παραδειγματικό σενάριο διερευνητικής μάθησης, πρότυπο σχεδιασμού-ανάπτυξης μαθησιακού σεναρίου, κλπ.), κλήθηκαν μέσα σε διάστημα δύο εβδομάδων:

- να σχεδιάσουν - αναπτύξουν ανά ομάδα ένα διδακτικό σενάριο διερευνητικής μάθησης για γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας τους πλαισιώνοντας το με τις κατάλληλες σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ομάδες των συμμετεχόντων θα έπρεπε να παραδώσουν το διδακτικό σενάριο με τη μορφή ρέοντος κειμένου καθώς επίσης και το απαραίτητο συνοδευτικό υλικό που θα το πλαισίωνε (π.χ. φύλλα εργασίας, φύλλα ή λογισμικά αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, κλπ) και,

- να συμπληρώσουν και να παραδώσουν ατομικά ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεμιναρίου.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούσαν:

- την αξιολόγηση του βαθμού πληρότητας, ορθότητας, σαφήνειας και πρακτικότητας των σεναρίων διερευνητικής μάθησης που σχεδίασαν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα),
- την καταγραφή των θέσεων-στάσεων που διαμόρφωσαν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη σεναρίων διερευνητικής μάθησης και την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών σε αυτά (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα),
- τη διερεύνηση των δυνατοτήτων-προοπτικών αξιοποίησης από τους συμμετέχοντες των σεναρίων που αναπτύχθηκαν σε αυθεντικές σχολικές συνθήκες (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

#### 3.2. Χώρος- χρόνος εφαρμογής - συμμετέχοντες

Το σεμινάριο-εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) με τη συμμετοχή 105 σπουδαστών του «Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ)», στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2013-2014. Αξίζει να σημειωθεί ότι μικρό πλήθος σπουδαστών ήταν εν ενεργεία (in-service teachers) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5%) με πολύχρονη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν εν δυνάμει (pre-service teachers) εκπαιδευτικοί. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικότητες: τεχνολογικών επιστημών, γεωπονίας, νοσηλευτικής και εφαρμοσμένων τεχνών.

#### 3.3. Πηγές και ανάλυση δεδομένων

Για την αξιολόγηση και διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προήλθαν:

α) Από την επεξεργασία, ανάλυση και αξιολόγηση των σεναρίων διερευνητικής μάθησης. Το σύνολο των σεναρίων που ανέπτυξαν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί μελετήθηκαν σε βάθος, ελέγχθησαν και αξιολογήθηκαν ως προς το βαθμό πληρότητας, ορθότητας, σαφήνειας και πρακτικότητας τους με βάση ρουμπρικά αξιολόγησης (rubric assessment). Τα τελευταία χρόνια οι ρουμπρικές αξιοποιούνται ως δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης στο επιστημονικό πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Learning Design) (Jonassen, 2004· Morrison κ.ά., 2007· Dick κ.ά., 2008). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ρουμπρικά που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, εμπεριείχε έναν ευρύτερα

αποδεκτό -με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας- πυρήνα κριτηρίων που πρέπει να πληρούν τα εκπαιδευτικά σενάρια (Merrill, 2009· Reiser και Dempsey, 2011) εμπλουτισμένο βέβαια με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους εκπαιδευτικούς στόχους που προάγει η διερευνητική μάθηση (Minner κ.ά., 2010). Στο Σχήμα 1., που ακολουθεί απεικονίζεται τμήμα-απόσπασμα της ρουμπρικής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

β) Από την επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο, που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν, σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να συλλέξει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για τα υπό διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα (2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup>). Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και αποσκοπούσε:

- στην αξιολόγηση του σεμιναρίου (π.χ. δομή, οργάνωση, περιεχόμενο, επίτευξη στόχων, εκπλήρωση προσδοκιών, αποτελεσματικότητα πόρων, κλπ),
- την καταγραφή των θέσεων-στάσεων που διαμόρφωσαν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί για το σχεδιασμό σεναρίων διερευνητικής μάθησης και την ενσωμάτωση σε αυτά μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών,
- στη διερεύνηση και αποτύπωση των δυνατοτήτων-προοπτικών αξιοποίησης από τους συμμετέχοντες των σεναρίων που αναπτύχθηκαν σε αυθεντικές συνθήκες τάξης.

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1. Επεξεργασία, ανάλυση και αξιολόγηση σεναρίων διερευνητικής μάθησης

Συνολικά και οι 21 ομάδες ανέπτυξαν ιδιαίτερα αξιολογικά και ενδιαφέροντα διδακτικά σενάρια διερευνητικής μάθησης για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 1., παρουσιάζονται αναλυτικά οι τίτλοι των 15 (για οικονομία χώρου) από τα 21 σενάρια που αναπτύχθηκαν, τα γνωστικά αντικείμενα και οι πληθυσμοί-στόχοι για τους οποίους σχεδιάστηκαν.

Στον Πίνακα 2., αποτυπώνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα αξιολόγησης των σεναρίων διερευνητικής μάθησης με βάση τα κριτήρια που εμπεριείχε η ρουμπρικά που χρησιμοποιήθηκε. Και τα 21 σενάρια αφού αναλύθηκαν σε βάθος και αξιολογήθηκαν με βάση τη ρουμπρικά αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι πληρούσαν στο σύνολο τους τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τόσο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό όσο και τα στάδια ανάπτυξης της διερευνητικής μάθησης. Το μεγάλο ποσοστό επιτυχίας εκτιμάται ότι οφείλεται τόσο στην εκπαίδευση (π.χ. παραδειγματικές εφαρμογές, βιωματικό εργαστήριο, κλπ.) που έγινε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, όσο και στο υποστηρικτικό υλικό που δόθηκε με τις κατάλληλες οδηγίες για τη δημιουργία των διδακτικών σεναρίων, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου	Γνωστικό αντικείμενο	Πληθυσμός - Στόχος
Η Τριβή στη Ζωή μας	Φυσική	Α΄ Τάξη ΓΕΛ
Ομάδες Αίματος - Σύστημα ABO	Ανατομία - Φυσιολογία	Γ΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Κυλινδρισμός - Σχέση συμπίεσης - Πίεση συμπίεσης	Μηχανές Εσωτερικής Καύσεως	Β΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Περιποίηση Τραύματος	Νοσηλευτική Θεωρία – Εργαστήριο	Β΄ Τάξη ΤΕΕ
Μηχανισμοί μη Ειδικής Άμυνας του Οργανισμού	Βιολογία Γενικής Παιδείας	Γ΄ Τάξη ΓΕΛ
Αεροδυναμική Αυτοκινήτων	Τεχνολογία Αμαξωμάτων	Β΄ Τάξη ΕΠΑΣ και Γ΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Ρυπαντές Καυσαερίων Αυτοκινήτων και Καταλύτες	Μηχανές Εσωτερικής Καύσεως	Γ΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Σήμα - Λογότυπο	Γραφιστικές Εφαρμογές 1	Β΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Ο Νόμος του Ohm	Ηλεκτροτεχνία	Α΄ Τάξη ΓΕΛ
Ηχορύπανση - Θόρυβος	Κατασκευές και Περιβάλλον	Β΄ Τάξη ΤΕΕ
Αλλαγές Καταστάσεις και Θερμότητα	Φυσική	Β΄ Γυμνασίου
Ζωτικά Σημεία του Ανθρώπου	Εργαστήριο Νοσηλευτικής	Γ΄ Τάξη ΕΠΑΛ
Δημιουργία Τεχνικών Σχεδίων	Τεχνολογία	Α΄ Τάξη Γυμνασίου
Πρωτεΐνες - Υδατάνθρακες - Λιπαρά	Χημεία	Γ΄ Γυμνασίου
Φωτοσύνθεση	Βιολογία	Β΄ Τάξη ΓΕΛ

Πίνακας 1: Τμήμα (15 από τα 21) διερευνητικών σεναρίων μάθησης που σχεδιάστηκαν

Επιπρόσθετα με βάση τον Πίνακα 2., διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί (ποσοστό 95%) ενσωμάτωσαν με επιτυχία στα σεναρία τους συνδυασμό μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης των μαθητών (π.χ. εννοιολογικούς χάρτες, ρουμπρικές αξιολόγησης, τεστ αυτοαξιολόγησης, κλπ) και μάλιστα αξιοποιώντας ποικίλα και πολλαπλά

λογισμικά που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των αντίστοιχων τεχνικών (πχ. rubric maker, classmaker, κλπ.).

Ωστόσο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (ποσοστό 72%) δεν κατάφερε να πλαισιώσει τα σεναρία με τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης για την αποτίμηση της διαδικασίας μάθησης



Κριτήρια		Άριστη	Μέτρια	Χαμηλ
Πληρότητα σεναρίου	Περιγραφή	13 (62%)	8 (38%)	0 (0%)
	Στόχοι	17 (81%)	4 (19%)	0 (0%)
	Πόροι	18 (86%)	3 (14%)	0 (0%)
	Προαπαιτούμενα	17 (81%)	4 (19%)	0 (0%)
Ορθότητα – πλοκή	Οργάνωση	11 (52%)	8 (38%)	2 (10%)
	Διάρθρωση - ανάλυση	18 (86%)	3 (14%)	0 (0%)
	Ροή	13 (62%)	7 (33%)	1 (5%)
	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	17 (81%)	3 (14%)	1 (5%)
	Διακριτότητα ρολών	17 (81%)	4 (19%)	0 (0%)
	Ονοματολογία δραστηριοτήτων	14 (66%)	6 (29%)	1 (5%)
	Καταλληλότητα μαθησιακών πόρων	15 (71%)	5 (24%)	1 (5%)
Δημιουργικότητα στη μαθησιακή σχεδίαση		12 (57%)	7 (33%)	2 (10%)
	Ερευνητικά ερωτήματα	14 (67%)	4 (19%)	3 (14%)
Ορθότητα - πληρότητα διδακτικού μοντέλου (για διερευνητική μάθηση)	Διατύπωση υποθέσεων	14 (66%)	6 (29%)	1 (5%)
	Έλεγχος υποθέσεων – πειραματισμός	15 (71%)	5 (24%)	1 (5%)
	Επιστημονικά επιχειρήματα	15 (72%)	3 (14%)	3 (14%)
	Εφαρμογή γνώσης	18 (85%)	2 (10%)	1 (5%)
Αξιοποίηση τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	Αποτίμηση στόχων	16 (76%)	5 (24%)	0 (0%)
	Συνδυασμός τεχνικών	15 (71%)	5 (24%)	1 (5%)
	Αξιολόγηση – Μεταγνωστικές δεξιότητες	11 (52%)	8 (38%)	2 (10%)
	Αποτίμηση προϊόντων μάθησης	15 (71%)	5 (24%)	1 (5%)
	Αποτίμηση διαδικασίας μάθησης	3 (14%)	3 (14%)	15 (72%)

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας αξιολόγησης διερευνητικών σεναρίων μάθησης με βάση τη ρουμπρίκα

Ερωτήσεις	Συμφωνώ				Διαφωνώ πλήρως
	5	4	3	2	
Το σεμινάριο και ο σχεδιασμός του σεναρίου με βοήθησε να γίνει πιο κατανοητή η διερευνητική μάθηση.	64 (82%)	9 (12%)	4 (5%)	0 (%)	1 (1%)
Το παραδειγματικό υλικό που σας δόθηκε (π.χ. παραδειγματικό σενάριο, οδηγίες εκπόνησης, template σεναρίου, κλπ.) σας βοήθησε στη διαδικασία σχεδιασμού διερευνητικών σεναρίων;	61 (78%)	12 (15%)	5 (7%)	0 (0%)	0 (0%)
Το σεμινάριο σας έπεισε ώστε να χρησιμοποιήσετε τη διερευνητική μάθηση στα μαθήματα σας	39 (50%)	32 (41%)	5 (6%)	2 (3%)	0 (0%)
Αισθάνεστε πως έχετε μεγαλύτερη ευχέρεια στη διερευνητική μάθηση	44 (56%)	23 (30%)	5 (6%)	4 (5%)	2 (3%)
Το σεμινάριο με βοήθησε να αναστοχαστώ σχετικά με τα όσα έμαθα για τις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.	64 (82%)	9 (12%)	4 (5%)	0 (0%)	1 (1%)
Αισθάνομαι άνετα στο να χρησιμοποιώ τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη.	26 (33%)	41 (53%)	9 (12%)	1 (1%)	1 (1%)
Θα ήθελα να ενσωματώσω αυτές τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθημάτων στα μαθησιακά μου σενάρια.	61 (78%)	14 (18%)	2 (3%)	1 (1%)	0 (0%)
Οι ΤΠΕ (λογισμικά) με βοήθησαν να αναπτύξω-σχεδιάσω τις τεχνικές αξιολόγησης που ενσωμάτωσα στο σενάριο μάθησης.	39 (50%)	32 (41%)	5 (6%)	2 (3%)	0 (0%)
Πρόκειται να εφαρμόσετε όσα μάθατε στην πράξη (στην καθημερινή σχολική πρακτική);	44 (56%)	23 (30%)	5 (6%)	4 (5%)	2 (3%)

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

(π.χ. συνεργατικότητα, τήρηση ρόλων, συνεισφορά στην ομάδα, κλπ), γεγονός που θεωρείται αναμενόμενο λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικής εμπειρίας.

#### 4.2. Επεξεργασία και ανάλυση ερωτηματολογίου

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι 78 από τους συμμετέχοντες-

εκπαιδευτικούς καθώς η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3., οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (ποσοστό 82%) υποστήριξαν ότι το συγκεκριμένο σεμινάριο τους βοήθησε να κατανοήσουν τη διερευνητική μάθηση και παράλληλα οι μισοί από αυτούς (ποσοστό 50%) ανέπτυξαν ιδιαίτερα θετική στάση ως προς την προοπτική εφαρμογή της στην καθημερινή σχολική

πρακτική. Επιπρόσθετα με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε υψηλά ποσοστά τόσο στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών όσο και στα εργαλεία-λογισμικά που υποστηρίζουν (ποσοστά 78% και 50%) το σχεδιασμό τους. Επίσης αξίζει να επισημάνουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ιδιαίτερα ικανοποιημένη από το παραδειγματικό υλικό που τους δόθηκε (ποσοστό 78%) και δήλωσε ότι αυτό βοήθησε ουσιαστικά στη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης των σεναρίων που κλήθηκαν να δημιουργήσουν.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε αναλυτικά ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων ενός σεμιναρίου-εργαστηρίου (workshop) επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό σεναρίων διερευνητικής μάθησης. Η αποτίμηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση του σεμιναρίου καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί: α) δημιούργησαν με επιτυχία καλά σχεδιασμένα σεναρία διερευνητικής μάθησης με βάση τις αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα β) ανέπτυξαν ιδιαίτερα θετική στάση για πρακτική εφαρμογή τόσο των σεναρίων σε αυθεντικές σχολικές συνθήκες όσο και της ενσωμάτωσης σε αυτά σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους. Μελλοντικός μας στόχος αποτελεί η παρακολούθηση της πρακτικής εφαρμογής των σεναρίων που αναπτύχθηκαν σε συνθήκες σχολικής τάξης και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

## 6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από το έργο: Comenius «PREATY: Proposing modern e-assessment approaches and tools to young and experienced in-service teachers» (n° 526965-LLP-1-2012-1-GR-COMENIUS-CMP) που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του προγράμματος LifeLongLearning. Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι διαθέσιμος στο <http://www.preaty.org/>

## 7. ΠΗΓΕΣ

Bolte, C., Streller, S., Holbrook, J., Rannikmae, M., Mamlouk Naaman, R., Hofstein, A., & Rauch, F., (2012): PROFILES: Professional Reflection-Oriented Focus on Inquiry-based Learning and Education through Science. *Proceedings of the European Science Educational Research Association (ESERA)*. Lyon, France.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2008). *Systematic Design of Instruction*, (7<sup>th</sup> edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Jonassen, D.H. 2004. *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Kasimatis, K., Petropoulou, O., Retalis, S., Dimopoulos, I., Psaromiligkos I., & Karaggelis K. (2014). Using Moodle and e-Assessment methods during a collaborative inquiry learning scenario. In: *Proceedings of the Science and Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014: Thinking Assessment in Science and Mathematics*, June 24 και 25 2004, Dublin City University, Ireland.

Merrill, D. (2009). Finding e3 (effective, efficient and engaging) instruction. *Educational Technology*, 49(3), 15-26.

Minner, D., Levy, A., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction - what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496.

Morrison, G., Ross, S., & Kemp J. (2007). *Designing Effective Instruction*, (5<sup>th</sup> edition). Wiley.

Morrison, J. (2013). Scientists' participation in teacher professional development: the impact on fourth to eighth grade teachers' understanding and implementation of inquiry science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (6), 1351-1368.

Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 101-110.

Petropoulou, O., Katsamani, M., Lazakidou, G., Retalis, S., Georgiakakis, P., & Karamouzis, S. (2010). Designing Configurations of CSCL Scripts Using Interaction Analysis Findings. In: *Proceedings of the International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCOS 2010*, (p.p. 427-430), November 24-26, Thessaloniki, Greece. IEEE Computer Society.

Petropoulou, O., Retalis, S., & Lazakidou, G. (2012). Measuring Students' Performance in e-Learning Environments via Enriched Assessment Rubrics. Στο Psaromiligkos, Spyridakos, Retalis (Eds.), *Evaluation in e-Learning*, Nova Science Publishers.

Reiser, R., & Dempsey, J. (2011). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (3<sup>rd</sup> edition). Allyn and Bacon, Publications.

Schwartz, D. L., & Arena, D. (2013). *Measuring what matters*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.

Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century*. Ανακτήθηκε στις 12.03.2013 από: <http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf>

Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183-201.

## ΤΟ EDMODO ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ)

Τιμολέων Ν. Θεοφανέλλης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου

Αγγελική Οικονομοπούλου

8<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Πάτρας

### Περίληψη

Στο συγκεκριμένη ερευνητική εργασία παρουσιάζεται η χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Edmodo το οποίο λειτουργεί ως πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς και τα ερευνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής του κατά την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Το Edmodo είναι μια web 2.0 πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε στην εξ' αποστάσεως επιμόρφωση καθώς προσφέρει όλες τις δυνατότητες που απαιτούνται στην περίπτωση η επιμόρφωση δεν μπορεί να γίνει δια ζώσης. Η εφαρμογή αποτελεί ένα ασφαλές διαδικτυακό χώρο όπου οι επιμορφωτές παρέχουν υλικό και εργασίες που πρέπει να υλοποιηθούν από τους επιμορφούμενους. Οι δεύτεροι αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται με βάση προσυμφωνημένους κανόνες. Πέρα από την επιμόρφωση γίνεται ανταλλαγή πρακτικών και ιδεών ανάμεσα στους επιμορφούμενους.

**Λέξεις κλειδιά:** Edmodo, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ασύγχρονη εξ' αποστάσεως επιμόρφωση.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συχνά υπάρχει η αναγκαιότητα εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εμπειρία από τρεις τέτοιες επιμορφώσεις με τη χρήση του Edmodo.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχει ως χαρακτηριστικά μεγάλες προκλήσεις, την αξία της γνώσης και συναρπαστικές ευκαιρίες που θα επηρεάσουν την ανάπτυξη της επόμενης γενιάς. Θα πρέπει λοιπόν να είναι αυτονόητη η δυνατότητα ανάπτυξης του εαυτού τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Ranjekar, 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επίσης πολύ σημαντική στην προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων (Lieberman, 1995).

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο οργάνωσης και

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Ως τέτοιο μπορεί να αξιοποιηθεί για αναζήτηση υλικού που υποστηρίζει:

- τη διδασκαλία
- τον εκπαιδευτικό σε παιδαγωγικό ή σε επιστημονικό επίπεδο
- την επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών.

Με το ρόλο των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης να αυξάνεται στην ανθρώπινη επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τρόπους αξιοποίησης τους ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης (Arnold και Paulus, 2010). Η χρήση των διαδικτυακών εργαλείων έχει γίνει εξαιρετικά απλή, αλλά ακόμα και αν δεν είναι αυτονόητη υπάρχουν πολλοί τρόποι για την εκμάθησή τους. Με τη διαθεσιμότητα και την ευκολία μάθησης τους δεδομένες, η έμφαση μπορεί να δοθεί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών. Με τον όρο παιδαγωγική αξιοποίηση εννοούμε τη θέσπιση στόχων που επιθυμεί να επιτύχει ο εκπαιδευτικός και τον τρόπο που θα αξιοποιήσει την κάθε εφαρμογή ώστε να το καταφέρει. Στην εργασία αυτή θα διερευνηθεί ο τρίτος άξονας αξιοποίησης του διαδικτύου. Πέρα από τη συνηθισμένη έννοια της επιμόρφωσης θα ασχοληθούμε με την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς και τη δημιουργία διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Η χρήση των εργαλείων κοινωνικής μάθησης και δικτύωσης είναι ζωτικής σημασίας για το χώρο της εκπαίδευσης. Μέσω των εργαλείων αυτών ενισχύεται η επικοινωνία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Chandler και Redman, 2013). Ως διαδικτυακό εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο ορίζεται ένα κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο συμμετέχουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.) και μέσω αυτού του δικτύου τα μέλη ανταλλάσσουν πληροφορίες, υλικό, ιδέες και απόψεις, ενώ μπορούν να εστιάζουν σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά θέματα και ενδιαφέροντα (Γλέζου και Γρηγοριάδου, 2010). Πολλές web 2.0 εφαρμογές που αναπτύσσονται είναι δωρεάν και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν πράγματα όπως τηλεδιάσκεψη με άτομα που βρίσκονται ανά τον κόσμο, να δημιουργήσουν πολυμεσικά σχέδια δράσης (Project), να κάνουν διαδικτυακές συζητήσεις και να επεξεργάζονται συλλογικά εργασίες (Schacher, 2011).

Με βάση τη θεωρία του εποικοδομισμού, της συνεργατικής και της εμπειρικής μάθησης, τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες που μας προσφέρουν τα συνεργατικά εργαλεία του παγκόσμιου ιστού 2.0

(web 2.0) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία (Βιβίτσου κ.ά., 2007).

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός ήταν να πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση με ασύγχρονο τρόπο, χρησιμοποιώντας δωρεάν εργαλεία που θα είναι απλά στην εκμάθηση και τη χρήση ώστε να μην αποτελούν εμπόδιο στην επιμόρφωση αυτή καθαυτή. Πέρα από το υλικό που παρέχουν οι επιμορφωτές ενισχύθηκε και επιβραβεύτηκε η παροχή υλικού και από τους επιμορφούμενους. Στις αλληλεπιδράσεις μας ενθαρρύνθηκαν και επιβραβεύτηκαν τέτοιες συμπεριφορές. Σημαντικό ήταν να δημιουργηθεί μια διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών όπου θα υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμορφούμενων μέσω της ανταλλαγής ιδεών και πρακτικών.

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι περιορισμοί που υπήρχαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν ότι έπρεπε να γίνει εξ αποστάσεως και χωρίς κόστος.

Αρχικά έγινε μια σύντομη επιμόρφωση σύντομης διάρκειας (5 εβδομάδων) και πραγματοποιήθηκε ανατροφοδότηση μέσω της εφαρμογής Padlet που σύμφωνα με τους DeWitt, Naimie και Siraj (2013) είναι κατάλληλη για αυτό. Επίσης καταγραφόταν διάφορα προβλήματα που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια ώστε να επιλυθούν. Μερικές φορές υπήρξαν επαφές με τους επιμορφούμενους είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε τηλεφωνικά. Οι επαφές αυτές είτε ξεκινούσαν από τους επιμορφούμενους που ήθελαν διευκρινήσεις είτε από τους επιμορφωτές που ζητούσαν ανατροφοδότηση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν λήφθηκαν υπόψη στην επιμόρφωση μεγαλύτερης διάρκειας (11 εβδομάδων) με αντικείμενο τα εργαλεία του web 2.0 και την αξιοποίηση τους για τη διδασκαλία μαθημάτων Πληροφορικής και Τ.Π.Ε. Τέλος πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση διάρκειας 6 εβδομάδων λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση που υπήρχε από τις προηγούμενες επιμορφώσεις με θέμα την αξιοποίηση web 2.0 εργαλείων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε εκπαιδευτικούς αυτών των ειδικοτήτων.

Το Edmodo είναι ένα κλειστό κοινωνικό δίκτυο που έχει όλα τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται ο επιμορφωτής των εκπαιδευτικών. επιμορφωτές που παρέχουν υλικό και εργασίες Χρησιμοποιήθηκε για εκπαίδευση εκπαιδευτικών που βρίσκονταν σε νησιά του βορείου Αιγαίου και η πρόσβαση και δια ζώσης επικοινωνία είναι δύσκολη (κόστος, καιρικές συνθήκες). Κάθε εβδομάδα, συγκεκριμένη μέρα, παρουσιαζόταν μια διδακτική ενότητα με ένα σύντομο κείμενο που δεν ξεπερνούσε τη μία σελίδα. Από προηγούμενες επιμορφώσεις είχε διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα σύντομα κείμενα. Το κείμενο αυτό συνοδευόταν συνήθως από μια παρουσίαση σε μορφή βίντεο που είχε αναρτηθεί στο διαδίκτυο και περιείχε συνδέσμους για όποιον είχε περισσότερες ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό γινόταν προσπάθεια ικανοποίησης των διαφορετικών τρόπων που μαθαίνουν οι άνθρωποι -

διαφοροποιημένη διδασκαλία (π.χ. Skiba και Barton, 2006), αλλά και του διαθέσιμου χρόνου που είχαν ή μπορούσαν να διαθέσουν οι επιμορφούμενοι. Αφού συνδέθηκαν στο συγκεκριμένο «μάθημα - επιμόρφωση» με τον κωδικό που τους είχε σταλεί, κατά την επιμόρφωση πραγματοποιήθηκαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα προφίλ με φωτογραφία και κάποια στοιχεία που θα ήθελαν να κοινοποιήσουν για τον εαυτό τους.
- Υπήρχε σύντομο ενημερωτικό κείμενο για κάθε ενότητα και βοηθητικοί σύνδεσμοι στο διαδίκτυο (π.χ. βιντεομαθήματα, φύλλα εργασίας). Ο διαθέσιμος χρόνος για τη μελέτη της ενότητας και την ανάρτηση της δραστηριότητας ήταν μια εβδομάδα.
- Για την κάθε ενότητα υπήρχε μια δραστηριότητα που έπρεπε να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και να «ανεβάσουν» στο Edmodo ώστε να μπορεί να τη δει ο συντονιστής της επιμόρφωσης και οι συνάδελφοι τους. Ο ρόλος του επιμορφωτή ήταν αυτός του μεσολαβητή ή συντονιστή και όχι μόνο του παρόχου γνώσης (Holland και Muilenburg, 2011).
- Κάθε εργασία κοινοποιούνταν σε όλους και υπήρχε ανατροφοδότηση και σχόλια από τον επιμορφωτή αλλά και από τους συναδέλφους.
- Δινόταν εύσημα (badges) στους συμμετέχοντες για την ανάρτηση της κάθε εργασίας (gamification).
- Οι εκπαιδευόμενοι έκαναν τα ερωτήματα τους προς όλους και μερικές φορές απαντήθηκαν από συναδέλφους. Οι συντονιστές ενθάρρυναν αυτή την πρακτική ώστε να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στρατηγικές αμοιβαίας διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν και ενθαρρύνθηκε η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων (Holland και Muilenburg, 2011).
- Γνωριμία μεταξύ συναδέλφων που αντιμετώπιζουν παρόμοια καθημερινά ζητήματα (Θεοφανέλλης, 2011).

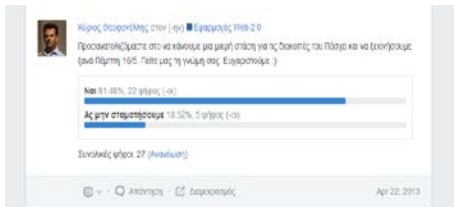
## 4. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ EDMODO

Η εφαρμογή βοηθάει στο χτίσιμο ενός ασφαλούς διαδικτυακού χώρου που οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με βάση προσυμφωνημένους κανόνες που θέτουν οι επιμορφωτές ή έχουν συναποφασιστεί με ένα τύπο εκπαιδευτικού συμβολαίου (Καράκιζα, Κολοκοκτρώνης, και Θεοφανέλλης, 2011).

Το κοινωνικό δίκτυο Edmodo έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα, ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, παρέχοντας ένα κατάλληλο και ασφαλές περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθεί ένας συνεργατικός δρόμος μάθησης (Sotiriou, 2012). Υπάρχει, σε περίπτωση προβλήματος, η δυνατότητα ο συντονιστής να αποβάλλει άμεσα οποιοδήποτε άτομο παρουσιάσει ανάρμοστη συμπεριφορά ή έχει παρερμηνήσει χωρίς συναίνεση στην ομάδα. Επίσης ο συντονιστής μπορεί να διαγράψει

οποιαδήποτε ανάρτηση ή καταχώρηση αντιβαίνει στη δεοντολογία και τους κανόνες της ομάδας/τάξης (Καπανιάρης, Λιόβας, και Νεοχωρίτου, 2012).

Υπάρχουν και άλλες δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό όπως αυτή της ψηφοφορίας που δίνει άμεση ανατροφοδότηση και βοηθάει στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, όπου και όταν αυτή χρειάζεται. Η εμφάνιση των αποτελεσμάτων γίνεται άμεσα καθώς γίνεται η ψηφοφορία.



Εικόνα 1  
Ψηφοφορία με τις απαντήσεις

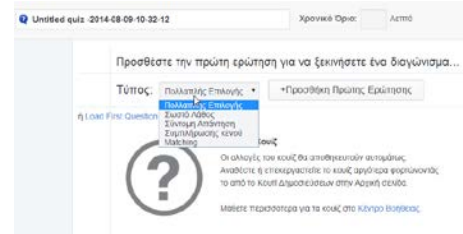
Υπάρχει επίσης η δυνατότητα ανάθεσης εργασίας με ορισμό καταληκτικής ημερομηνίας που πρέπει αυτή να παραδοθεί. Στις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του Edmodo μετά από πειραματισμό επιλέχθηκε η μη χρήση αυτού του εργαλείου παρόλο που έχει το πλεονέκτημα να διατηρείτε πιο οργανωμένο το περιβάλλον. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί θεωρήθηκε ότι είναι καλύτερο οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να βλέπουν ο ένας την εργασία του άλλου ώστε να παίρνουν ιδέες (Gardner, 2013) και να υπάρχει θετική ανατροφοδότηση μεταξύ τους είτε μέσω σχολίων είτε μέσω emoticons που αποτελούν ένα τρόπο "έκφρασης" σε γραπτή διαδικτυακή συνομιλία. Το υλικό, που όπως λέχθηκε προηγουμένως αποτελούνταν από μια σελίδα, αλλά και η εργασία (ή συνδέσμος σε αυτή) που έπρεπε να πραγματοποιηθεί μέσα στην εβδομάδα αναρτιόνταν Edmodo. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναρτιόνταν στο Edmodo ώστε να μπορούν να τις δουν όλοι όσοι παρακολουθούσαν την επιμόρφωση και να ανταλλάσσουν ιδέες. Υπήρχε προτροπή για σχολιασμό των εργασιών των άλλων συμμετεχόντων είτε σχολιάζοντας με κείμενο είτε με τη χρήση emoticons. Στο Edmodo επίσης μετά από προτροπή του συντονιστή ζητήθηκε βοήθεια, προτάθηκαν και συζητήθηκαν λύσεις σε προβλήματα που προέκυψαν. Με τον τρόπο αυτό και με την ενθάρρυνση θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων συχνά λύθηκαν προβλήματα που συνάντησαν οι μαθητές είτε σε επίπεδο πλατφόρμας είτε σε επίπεδο υλικού. Η επιλογή αυτή έγινε ώστε να υπάρχει ένα κλίμα κοινότητας και συνεργασίας και είχε πολύ καλά αποτελέσματα.

Στα θετικά για την αξιοποίηση του Edmodo είναι το ήδη γνώριμο-οικίο περιβάλλον μαθητές αφού μοιάζει χρωματικά και αισθητικά με αυτό του Facebook που χρησιμοποιούν πολλοί χρήστες (Schacher, 2011). Είναι εύκολο στη χρήση, ασφαλές και ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα.

Στο περιβάλλον του Edmodo δεν υπάρχουν καθόλου διαφημίσεις. Οι «μαθητές» έχουν δικαίωμα να στείλουν μηνύματα μόνο στην ομάδα ή στο εκπαιδευτή τους. Η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης ως ένας χώρος που

μπορούν να αποθηκευτούν αρχεία ή να μοιραστούν στους συμμετέχοντες.

Μια άλλη δυνατότητα που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή τη δημιουργίας διαγωνίσματος (Quiz) με διαφορετικά είδη ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής, σωστού λάθους, σύντομης απάντησης, συμπλήρωσης κενού ή αντιστοίχισης). Χρήσιμη επίσης είναι η δυνατότητα χρονικού ορίου για την απάντηση των ερωτήσεων.



Εικόνα 2

Δημιουργία διαγωνίσματος (Quiz) με τα διαφορετικά είδη ερωτήσεων και με δυνατότητα καθορισμού χρόνου για την ολοκλήρωσή του.

Στο Edmodo υπάρχει η έννοια των κοινοτήτων (communities) όπου μπορεί κάποιος να εγγραφεί και να συνδεθεί με άλλους εκπαιδευτές και να μάθει μέσα από την επικοινωνία που υπάρχει.

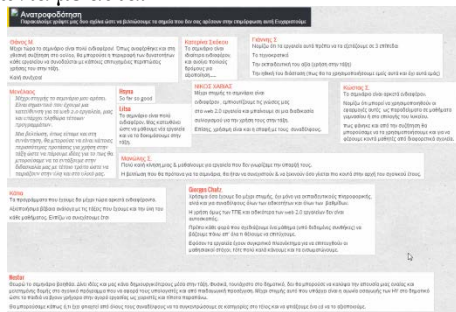
Καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν τεχνικές παιχνιδιοποίησης (Gamification). Παιχνιδιοποίηση είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, αφού έχει αποδειχθεί ότι αποφέρει πολλά σημαντικά οφέλη. Χρησιμοποιείται για να λύσει προβλήματα σε τομείς, όπως η υγεία, η εργασία, το μάρκετινγκ, αλλά και η εκπαίδευση (Iosup, 2012). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των ευσήμων όπου η συμμετοχή ή η παράδοση μιας εργασίας είχε ως αποτέλεσμα την παροχή του αντίστοιχου ευσήμου. Η εφαρμογή επιτρέπει στο διαχειριστή τη δημιουργία ευσήμων από εικόνες, συνεπώς μπορούν να δημιουργηθούν εύσημα ανάλογα με την κάθε εφαρμογή που διδάσκετε. Τα εύσημα παίζουν το ρόλο που παίζουν τα αυτοκόλλητα που δίνουν οι δάσκαλοι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ώστε να επιβραβεύσουν τους μαθητές τους και να ενισχύσουν καλές συμπεριφορές. Με τον τρόπο αυτό η συμμετοχή στο Edmodo είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και η ικανοποίησή των συμμετεχόντων από την επίτευξη ήταν ακόμα μεγαλύτερη. Η χρήση των τεχνικών παιχνιδιοποίησης θεωρήθηκε από τους εκπαιδευόμενους ως άμεσο κίνητρο.

## 5. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Η ανατροφοδότηση μπορεί να χωριστεί σε αυτή που αφορά τους επιμορφωτές και προέρχεται από τους επιμορφούμενους και σε αυτή που αφορά τους επιμορφούμενους και προέρχεται από τους επιμορφωτές. Και στις δυο ανατροφοδοτήσεις στόχος είναι η βελτίωση της επιμόρφωσης στα επόμενα στάδια.

## 5.1 Επιμορφωτών

Ανατροφοδότηση των επιμορφώσεων υπήρχε περίπου στην μέση της επιμόρφωσης και στο τέλος ώστε να υπάρχουν βελτιώσεις σε επόμενη εφαρμογή της. Η ανατροφοδότηση ήταν περιγραφική και πραγματοποιούνταν με διαδικτυακό καταγισμό ιδεών με τη χρήση της web 2.0 εφαρμογής padlet (<https://padlet.com/>). Στην ανατροφοδότηση ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν συνοπτικά το πιο θετικό, αλλά κυρίως το πιο αρνητικό της επιμόρφωσης και, αν υπήρχε, την πρόταση τους για τη βελτίωση του, ώστε να επιλυθεί σε επόμενη εφαρμογή. Γινόταν προσπάθεια να υπάρξει βελτίωση λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα σχόλια. Επιλέχθηκε η χρήση της εφαρμογής padlet σε σχέση με την surveymonkey (<https://www.surveymonkey.com/>) γιατί θεωρήθηκε σημαντικό τα σχόλια αυτά ήταν ανοιχτά και να μπορούν να δουν όλοι όλων ώστε να εκφράζεται συμφωνία ή ασυμφωνία με αυτά.



Εικόνα 3

Ανατροφοδότηση με τη χρήση της εφαρμογής Padlet

Το Padlet είναι μια εφαρμογή όπου ο χρήστης δημιουργεί ένα «τοίχο» στον οποίο οι υπόλοιποι χρήστες μπορούν να εκφράσουν με συντομία τη γνώμη τους για το συγκεκριμένο θέμα. Η γνώμη αυτή μπορεί να είναι κείμενο, εικόνες, σύνδεσμοι κ.ά. (Θεοφανέλλης και Οικονομοπούλου, 2014). Το SurveyMonkey είναι μία δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή για τη δημιουργία ερωτηματολογίων. Παρέχει δυνατότητες για τη δημιουργία, την οργάνωση και τη συλλογή απαντήσεων καθώς και την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους (Symonds, 2011).

## 5.2 Επιμορφούμενων

Σε μια εξ αποστάσεως επιμόρφωση η αξιολόγηση, διόρθωση και η ανατροφοδότηση καλό είναι να γίνεται συχνά, να ενθαρρύνει και να δίνει ιδέες για βελτιώσεις στους εκπαιδευόμενους. Στην πράξη μπορεί, ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων να είναι αρκετά χρονοβόρα εργασία. Επειδή συχνά οι εργασίες δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και δεν υπάρχει απόλυτα σωστή ή απόλυτα λανθασμένη απάντηση επιλέχθηκε η απονομή ευσήμων με την παράδοση της κάθε εργασίας συνοδευόμενη από ένα ενθαρρυντικό σχόλιο και μια πρόταση βελτίωσης, αν χρειαζόταν. Τελικά μετρώντας τα εύσημα του κάθε εκπαιδευτικού κρίνεται εύκολα αν ο εκπαιδευόμενος τηρεί τα κριτήρια για να λάβει τη βεβαίωση συμμετοχής στην επιμόρφωση.

## 6. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 6.1 Παρουσιάζουμε τα ευρήματα που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Υπάρχουν αρκετές χρήσεις του Edmodo στη βιβλιογραφία, η Anderson (2010) για παράδειγμα χρησιμοποίησε το Edmodo για να συνεργαστούν οι μαθητές ανιχνεύοντας πρωτογενής πηγές τοπικής ιστορίας, ενώ οι Garay κ.ά. (2012) θεωρούν ότι προσφέρετε για συνεργασία, συζήτηση μοίρασμα ιστοσελίδων, για ανάλυση βιβλίων.

Η Kongchan (2012) σε έρευνα της βρήκε το Edmodo πολύ εύκολο στη χρήση και μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτές όχι μόνο εκπαιδευτικοί που είναι άριστοι γνώστες των ΤΠΕ, αλλά και αρχάριοι.

Σύμφωνα με τον Anbe (2013) οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης είναι πολύ δημοφιλής στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ιστότοποι αυτοί μπορούν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά (Iahad, Mirabolghasemi και Huspi, 2012). Οι συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα να εμπλακούν Garay κ.ά. (2012) και μετά τη χρήση του ο Gushiken (2013) βρήκε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν θετικές εμπειρίες. Αλλάζει τον τρόπο που οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαίδευση (Gushiken, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που θα χρησιμοποιήσουν τέτοιο ιστότοπο για να εκπαιδευτούν και θα αποτελέσει μέρος της επιμόρφωσης τους θα είναι πιο εύκολο να τον αξιοποιήσουν οι ίδιοι με τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας το Edmodo εκπαιδεύουν τους μαθητές σε δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (McClain και Brown, 2013). Σ' αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Gushiken (2013) που θεωρεί οι μαθητές μέσα από την συμμετοχή τους γίνονται παραγωγικοί πολίτες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τη Hricko, (2010) το Edmodo αποτελεί ένα ιδιωτικό και ασφαλές περιβάλλον που παρέχει πολλές δυνατότητες με τη χρήση των οποίων οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τους εκπαιδευτικούς τους μπορούν να διερευνήσουν με ασφάλεια ένα κοινωνικό δίκτυο. Η χρήση του Edmodo διδάσκει πέρα από το αντικείμενο-ύλη και καλές πρακτικές για την ψηφιακή ιθαγένεια (digital citizenship) των συμμετεχόντων (Snavelly και Archie, 2013). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί τις συζητήσεις, μαθαίνουν πως απευθύνεστε σε κάποιον στο διαδίκτυο, αν υπάρχει ακατάλληλο σχόλιο ή περιεχόμενο αφαιρείτε με τον κατάλληλο σχολιασμό προς αυτόν που το έκανε.

Κατά την Hricko, (2010) το Edmodo έχει πολλές ομοιότητες και δυνατότητες που έχει ένα Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management Systems, CMS). Οι Fardoun κ.α. (2012) θεωρούν πολύ σημαντική τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους γονείς.

Τα κοινωνικά δίκτυα γενικότερα επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Fardoun κ.ά. 2012), αλλά και η χρήση του Edmodo έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών που εμπλέκονται (Ractham και Chen, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ ενθαρρυντικό για τους μαθητές, πιστεύουν ότι στηρίζει το έργο τους, τους αρέσουν τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του και σίγουρα θα το συνιστούσαν σε άλλους συναδέλφους τους. Ωστόσο μερίδα των εκπαιδευτικών προβληματίζονται με την υπερβολική χρήση του Edmodo από τους μαθητές (Batsila, Tsihouridis και Vanougiou, 2014).

## 6.2 Παρουσιάζουμε τα ευρήματα που εντοπίστηκαν κατά τις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν

Όπως προείπαμε έγιναν 3 επιμορφώσεις η πρώτη είχε διάρκεια 5 εβδομάδες με θέμα το παιδαγωγικό κομμάτι της διδασκαλίας των μαθημάτων Πληροφορικής και ήταν περισσότερο ανιχνευτική. Η δεύτερη είχε διάρκεια 11 εβδομάδες και αφορούσε την αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων από εκπαιδευτικούς Πληροφορικής. Η Τρίτη είχε διάρκεια 6 εβδομάδες και αφορούσε την αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένες γλώσσες.

Οι επιμορφούμενοι χρειάζεται να αισθάνονται ασφαλή και σίγουροι ως προς τη χρήση του μέσου. Ο επιμορφωτής πρέπει να το διασφαλίσει αυτό σύντομα στην αρχή της επιμόρφωσης. Στην περίπτωση μας πραγματοποιήθηκε σύντομη επιμόρφωση (διάρκειας 6 εβδομάδων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν ξένες γλώσσες, όπου αφιερώθηκε η πρώτη εβδομάδα στη λειτουργία της εφαρμογής. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα σχετικά με τη χρήση του περιβάλλοντος από το σύνολο των εκπαιδευμένων. Θα πρέπει να λάβει υπόψη ότι όλοι είναι διαφορετικοί ως προς τις ανάγκες, προηγούμενες γνώσεις και έχουν διαφορετικό χρόνο που θέλουν να διαθέσουν για την επιμόρφωση. Καλό είναι στην «προκήρυξη» της επιμόρφωσης να δοθεί το περίγραμμα της, οι υποχρεώσεις και ένας ενδεικτικός φόρτος εργασίας ανά εβδομάδα καθώς και η συνολική διάρκεια της επιμόρφωσης. Είναι σημαντικό να εφαρμοστούν οι δυνατότητες «παιχνιδοποίησης» που προσφέρονται γιατί κινητοποιούν τους επιμορφούμενους.

Ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν οι επιμορφωτές είναι αρκετός καθώς πέρα από τη δημιουργία του υλικού, χρειάζεται να υπάρχει συχνή παρουσία στο περιβάλλον ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση.

Το περιβάλλον ευνοεί την αλληλεπίδραση αλλά είναι σημαντικό να υπάρχουν κανόνες. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να τεθούν από τους επιμορφωτές ή μπορεί να συνδιαμορφωθούν από τους επιμορφούμενους με τον τύπο «εκπαιδευτικού συμβολαίου».

Η επιμόρφωση αυτού του είδους μπορεί να εφαρμοστεί με τις κατάλληλες προσαρμογές σε διαφορετικές ομάδες ατόμων, σε εκπαιδευτικούς με άλλα αντικείμενα αλλά και σε ομάδες από μαθητές με ειδικές συνθέσεις όπως τις Ερευνητικές Εργασίες, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, διοργάνωση σχολικών γιορτών ή άλλες εκδηλώσεις που οι μαθητές μπορεί να έχουν ενεργό λόγο ή η υποστήριξη ενός ευρωπαϊκού προγράμματος εκτός ωρών διδασκαλίας. Η

χρήση τέτοιων εφαρμογών έχει πολλά οφέλη για τους μαθητές αφού τους εκπαιδεύει στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η εκπαίδευση αυτή είναι κάτι που δεν υπάρχει πλαίσιο για να γίνει στο σχολείο αλλά στον 21<sup>ο</sup> αιώνα θεωρείτε επιβεβλημένη.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το Edmodo είναι ένα πολύ χρήσιμο και δωρεάν εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει μια εξ αποστάσεως ασύγχρονη επιμόρφωση. Θεωρούμε σημαντικό να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, αφού είναι ενήλικες και διαθέτουν σημαντική εμπειρία. Γενικότερα θεωρούμε ότι εάν διασφαλιστούν τα βασικά ευρήματα που αναφέρονται παραπάνω μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη και αποτελεσματική εμπειρία τόσο για τους επιμορφούμενους όσο και για τον επιμορφωτή.

## 8. ΠΗΓΕΣ

Βιβίτσου, Μ., Γκίκας, Α., Μηνάογλου, Ν., Κονετάς, Δ., Οικονομάκος, Η., Παπαδημητρίου, Σ., Λαμπροπούλου, Ν. και Παρασκευάς, Μ. (2007). *Τα ιστολόγια ως εργαλεία συνεργασίας και μάθησης στο πλαίσιο της διαδικτυακής κοινότητας Ελλήνων εκπαιδευτικών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου*, 4ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «ΤΠΕ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», Αθήνα.

Γλέζου, Κ. και Γρηγοριάδου, Μ. (2010). *Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα*. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, Μ. Δοδοντσίης (Επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Βέροια, Νάουσα.

Θεοφανέλλης, Τ. και Οικονομοπούλου, Α. (2014). *15 + 1 Web 2.0 εφαρμογές με εκπαιδευτική χρήση*. Μυτιλήνη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Θεοφανέλλης, Τ. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών με τη χρήση του διαδικτύου*. Μυτιλήνη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

Καπανιάρης, Α., Λιόβας, Δ. και Νεοχωρίτου, Δ. (2012). *Ασφαλές κοινωνικό δίκτυο μάθησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Edmodo): διδάσκοντας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Στο Χ.Καραγιαννίδης, Π.Πολίτης και Η.Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012, Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Καράκιζα, Γ., Κολοκοκτρώνης, Δ. και Τ. Θεοφανέλλης (2011). *Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 5, 3-10.



- Anbe, G. (2013). *Using Edmodo to incorporate WICOR strategies in the AVID classroom*. TCC Conference. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από <http://hdl.handle.net/10125/27127>
- Anderson, M. A. (2010). *Expanding the power of primary sources with web 2.0*. MultiMedia και Internet@Schools, 17(4), 36-38. Ανακτήθηκε 18.08.2014 από [https://maryalicea.files.wordpress.com/2010/04/pow-erprimarysources\\_web2-0.pdf](https://maryalicea.files.wordpress.com/2010/04/pow-erprimarysources_web2-0.pdf)
- Arnold, N., & Paulus, T. (2010). *Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building*. *Internet and Higher Education*, 13, 188-196.
- Batsila, M., Tsihouridis, Ch., & Vavougiou, D. (2014). Entering the Web-2 Edmodo World to Support Learning: Tracing Teachers' Opinion After Using it in their Classes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(1), 53-60.
- Chandler, P. D., & Redman, C. (2013). Teaching teachers for the future: modelling and exploring immersive personal learning networks. *Australian Educational Computing*, 27(3), 54-62.
- DeWitt, D., Naimie, Z., & Siraj, S. (2013). Technology Applications Used by First Year Undergraduates in a Malaysian Public University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 937-945. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: [http://umexpert.um.edu.my/file/publication/0001155\\_9\\_99908.pdf](http://umexpert.um.edu.my/file/publication/0001155_9_99908.pdf)
- Everts, S., & Loughmiller, L. (2013). Successful Collaboration and Partnership with Virtual Mentors. In: R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology και Teacher Education International Conference 2013* (pp.417-420). Chesapeake, VA: AACE.
- Fardoun, H. M., Alghazzawi, D. M., López, S. R., Penichet, V. M. R., & Gallud, J. A. (2012). Online Social Networks Impact in Secondary Education. International Workshop on Evidence-Based Technology Enhanced Learning. *Advances in Intelligent and Soft Computing*, 152, 37-45.
- Garay, W., Hunsaker, C., Lana, A. L., & Schneider, J. (2012). *Technology makes learning fun: top 10 technologies to try in your school library*. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://hdl.handle.net/10355/16173>
- Gardner, M. (2013). *Social Media and Peer Review: Edmodo in the Composition Classroom*. Dissertations, Theses and Capstone Projects. Paper 560. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/560>
- Gushiken, B. K. (2013). *Integrating Edmodo into a High School Service Club: To Promote Interactive Online Communication* TCC Worldwide Online Conference. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://etec.hawaii.edu/proceedings/masters/2013/Gushiken.pdf>
- Holland, C., & Muilenburg, L. (2011). *Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom*. In: M.Koehler & P.Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology και Teacher Education International Conference 2011* (p.p. 3232-3236). Chesapeake, VA: AACE.
- Hricko, M. (2010). Using Microblogging Tools for Library Services. *Journal of Library Administration* 50(5-6), 684-692.
- Iahad, N.A., Mirabolghasemi, M., & Huspi, S.H. (2012). *A blended community of inquiry approach: The usage of social network as a support for Course Management System*. Computer και Information Science (ICCIS), 2012 International Conference. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: [http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsp?reload=true&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs\\_all.jsp%3Farnumber%3D6297235](http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsp?reload=true&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D6297235)
- Iosup, A. (2012). *Gamification: playful teaching for generation x, y, z*. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://www.slideshare.net/aiosup/2013-aiosupgamificationprimertudodag>
- Kongchan, C. (2012). *How a Non-Digital-Native Teacher Makes Use of Edmodo*. ICT for language teaching, international conference. Ανακτήθηκε στις 18/8/2014 από [http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper\\_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf)
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596. Ανακτήθηκε 18.08.2014 από: [http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf#page=58](http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58)
- McClain, C. και Brown, A. (2013). *Literature 2.0: An Exploration of Character using Edmodo in Studies in Teaching 2013 Research Digest: Action Research Projects Presented at Annual Research Forum*. p.p. 55-60. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543854.pdf>
- Ractham, P., & Chen, C. (2012). *The Efficacy of Social Learning Technology on Case-based Learning: A Task-Technology Perspective*. AMCIS 2012 Proceedings. Paper 9. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://aisel.aisnet.org/amcis2012/proceedings/ISEducation/9/>
- Ranjekar, D. (2010). *Education for a just, humane and equitable society*. In: A.Gupta (Ed.), Ethics, business and society: Managing responsibly (p.p.81-95). New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Schacher, B. (2011). *Kid 2 kid connections*. *Instructor*, 120(5), 46-52.
- Skiba, D., & Barton, A. (2006). *Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners*. The Online Journal of Issues in Nursing, 11(2). Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofCo>

ntents/Volume112006/No2May06/tpc30\_416076.aspx

- Snively, L., & Archie, M. (2013). Student-Teacher Interaction using age appropriate Social Networking. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: <http://www.asfotech.org/lsnively/files/2013/03/Energy-Wednesday-Staff-Presentation-EDC-601.pdf>
- Sotiriou, C. (2012). *Skype is the limit? Edmodo says no*. Ανακτήθηκε στις 18.08.2014 από: ICERI2012 Proceedings, 5269-5272. <http://library.iated.org/view/SOTIRIOU2012SKY>
- Symonds, E. (2011). A practical application of Survey Monkey as a remote usability-testing tool. *Library Hi Tech*, 29(3), 436 – 445.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Χρυσάνθη Ζεπάτου**

1<sup>ο</sup> 12/θέσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών  
(Μαράσλειο)

**Σμαράγδα Χρυσοστόμου**

Τμήμα Μουσικών Σπουδών  
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν αφητηρία του έργου «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου μάθηση» (2007-2013) για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αξιοποίηση νέων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών καθώς και των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων και μέσων. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών σχεδιάστηκαν ώστε να είναι ανοικτά κι ευέλικτα, στοχοκεντρικά, συνοπτικά, ενιαία και συνεκτικά, διαθεματικά, βιωματικά και παιδαγωγικά διαφοροποιημένα και να στηρίζονται σε συνεργατικούς και αυτοκατευθυνόμενους τρόπους μάθησης. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής («Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο») σχεδιάστηκε σε άμεση σχέση με τη φύση, την ποιότητα και τη δομή του μαθήματος της Μουσικής στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της στρατηγικής σχεδιασμού του με τη διερεύνηση των τυπικών χαρακτηριστικών, της φιλοσοφίας και του προσανατολισμού του σε αντιστοιχία με άξονες σχεδιασμού σύγχρονων ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Σπουδών. Μέσω της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και στοιχείων Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής καθώς και άμεσων πηγών που συνδέονται με αυτό (Εισαγωγικό Κείμενο Α΄ Πρότασης, Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων»), θα ανιχνευθούν συσχετίσεις με τους άξονες σχεδιασμού εν γένει των ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, στρατηγικός σχεδιασμός, φιλοσοφία, στόχοι, Ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής<sup>59</sup> («Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο») αποτελεί μια προσπάθεια για ανανέωση κι

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

εξέλιξη της διδακτικής σκέψης και πρακτικής στην ελληνική μουσική εκπαίδευση που φιλοδοξεί να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί με τρόπο ευέλικτο στις προκλήσεις των νέων εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεδομένων, των μεταβολών της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, της ραγδαίας ανάπτυξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) καθώς και των νέων δυνατοτήτων κι αναγκών των μαθητών, πλαισιώνοντας ένα σχολείο Ολοήμερο, Καινοτόμο, Αειφόρο, Ενταξιακό και Ψηφιακό. (Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων», 2012).

## 2. ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να παρουσιάσει τη στρατηγική σχεδιασμού του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής και να αναδείξει τη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και τον γενικότερο προσανατολισμό του σε σχέση με τη φύση, την ποιότητα και τη δομή του μαθήματος της Μουσικής στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» και σε αντιστοιχία με άξονες σχεδιασμού σύγχρονων ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής.

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μέσω της Ποιοτικής Ανάλυσης περιεχομένου και στοιχείων Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Μπονίδης, 2004) του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής καθώς και άμεσων πηγών που συνδέονται με αυτό (Εισαγωγικό Κείμενο Α΄ Πρότασης, Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων»), επιδιώκεται η διερεύνηση αντιστοιχίας των στόχων, της φιλοσοφίας και του προσανατολισμού του με άξονες σχεδιασμού σύγχρονων ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Σπουδών (Κοκκίδου, 2006· 2009· Αποτύπωση της ισχύουσας κατάστασης των Προγραμμάτων Σπουδών, 2012).

## 4. ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ – ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση παράχθηκε το 2011 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σήμερα ενταγμένο στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) στο πλαίσιο

υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) Νέο πρόγραμμα Σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662/Γ2/1-11-2011 (ΦΕΚ 2666, τ. Β΄) «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική του Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». Η πιλοτική εφαρμογή ξεκίνησε το σχολικό έτος 2011-2012 σε 99 Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία και 68 Πιλοτικά Γυμνάσια και συνεχίζεται έως σήμερα.

Το 2012 εκπονήθηκε - σε απόλυτη σύνδεση και συνάφεια με το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής - και Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», όπου περιλαμβάνονται ειδικότερα Ενδεικτικές Δραστηριότητες από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής σε πλήρη ανάπτυξη, υπό τη μορφή Προτάσεων Διδασκαλίας ή Σχεδίων Εργασίας.

#### 4.1. Συνθήκες διαμόρφωσης Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

Για την εκπόνηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών δόθηκαν συγκεκριμένες κατευθύνσεις και προδιαγραφές σύνταξης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σύμφωνα με τις νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του «Νέου Σχολείου (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)». Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών κάθε γνωστικού/μαθησιακού αντικειμένου ορίστηκε να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

Ανοικτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας· ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας· και επίσης ως προς τον μαθητή.

Στοχοκεντρικό, ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Ενιαίο και συνεκτικό από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα.

Συνοπτικό ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη θα είναι περιορισμένη και θα εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης. Σημαίνει επίσης ότι η διαδικασία μάθησης ειδικά στις μικρές τάξεις ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο και απαλλάσσεται η οικογένεια από το άγχος της διδασκαλίας στο σπίτι.

Διαθεματικό με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο οι βασικές δεξιότητες - ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων.

Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία» («Νέο Σχολείο-Μέρος Γ΄», 2012)

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών έρχονται να υπηρετήσουν ένα σχολείο:

- Ολοήμερο (με δημιουργικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες-διαφοροποιημένη διδασκαλία),
- Καινοτόμο (με προώθηση της δημιουργικότητας),
- Αειφόρο (με διαχείριση και διάχυση των ιδεών της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης),
- Ενταξιακό (με αντιμετώπιση των διακρίσεων, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των μαθητών),
- Ψηφιακό (με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική).

Για τη συγκρότηση του Εθνικού Σχολικού Προγράμματος Σπουδών (Ε.Σ.Π.Σ) συγκροτήθηκε ενδεκαμελής Επιτροπή η οποία όρισε εννέα Επιστημονικά Πεδία (Δημόπουλος, 2011), στα οποία εντάχθηκαν τα αντίστοιχα γνωστικά/μαθησιακά αντικείμενα. Τα εννέα Επιστημονικά Πεδία υπήρξαν τα εξής: α) Ελληνική γλώσσα και γραμματεία, β) Μαθηματικά, γ) Φυσικές Επιστήμες, δ) Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας, ε) Ξένες Γλώσσες, στ) Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, η) Τέχνες – Πολιτισμός, θ) Σχολική και Κοινωνική Ζωή, ι) Βιωματικές Δράσεις – Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες (Project).

Η ενδεκαμελής Επιτροπή Προγραμμάτων Σπουδών είχε αρμοδιότητα να ορίσει ποια θα είναι τα γνωστικά πεδία που θα περιλαμβάνει το ΕΣΠΣ, τον τρόπο και το χρονικό πλαίσιο οργάνωσης των πεδίων και τους γενικότερους σκοπούς και αξίες της σχολικής εκπαίδευσης. Η Μουσική - μαζί με τα Εικαστικά και τη Θεατρική Αγωγή - εντάχθηκε στο Επιστημονικό Πεδίο «Τέχνες-Πολιτισμός».

Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα), παράλληλα με την εκπόνηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών Εκπαιδευτικού «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», υπήρξε και η συνεργασία των έργων: Πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την Πιλοτική Εφαρμογή (ΥΕ1), Ψηφιακή πλατφόρμα με εκπαιδευτικό υλικό (ΥΕ6), Επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ (ΥΕ07)

#### 4.1.2. Ομάδα Εμπειρογνομόνων του Επιστημονικού Πεδίου «Τέχνες – Πολιτισμός»

Για το πεδίο «Τέχνες – Πολιτισμός» - όπως και για τα υπόλοιπα Επιστημονικά Πεδία- ορίστηκε Ομάδα Εμπειρογνομόνων για την εκπόνηση των αντίστοιχων

Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Υπεύθυνος του Πεδίου υπήρξε ο Μένης Θεοδωρίδης, Σκηνοθέτης Κινηματογράφου, υπεύθυνος εργαστηρίου οπτικοακουστικής έκφρασης του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» και μέλος της ενδεκαμελούς Επιτροπής Προγραμμάτων Σπουδών.

Οι Εμπειρογνώμονες που εκτόνησαν το «Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο» υπήρξαν οι: Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωργία Μαρκέα, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής ΠΕ16.01, Χρυσάνθη Ζεπάτου, Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ16.01 και Στάθης Ουλκέρογλου, Συνθέτης και Μαέστρος Χορωδιών.

Κατά την συνεδρίαση της Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Πεδίου «Τέχνες-Πολιτισμός» στις 18-01-2011 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκδηλώθηκε από τον Υπεύθυνο του Πεδίου Μένη Θεοδωρίδη - καθώς κι από άλλα μέλη της Ομάδας - προβληματική γύρω από την αυτοτέλεια, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα και τη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθησιακών/διδακτικών αντικειμένων της Μουσικής, των Εικαστικών και του Θεάτρου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση καθώς και θέματα που αφορούσαν την ιδιότητα των διδασκόντων για τις Τέχνες στο σχολείο.

Στη συνέχεια, κατά την πορεία των συνεδριάσεων προωθήθηκαν ποικίλες προτάσεις (όπου - μεταξύ των οποίων - τα διδακτικά/μαθησιακά αντικείμενα των Τεχνών αντικαταστάθηκαν από τον όρο «δραστηριότητες» Τέχνης) οι οποίες κατέληξαν στην υποβολή, από ορισμένα μέλη της Ομάδας Εμπειρογνομόνων καθώς και από τον Υπεύθυνο του Πεδίου (Μ.Θεοδωρίδη), Πρότασης «επαναπροσδιορισμού των μαθημάτων Τέχνης» στη βάση:

i) «μιας ενιαίας ζώνης δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας» - «στη θέση των σημερινών, εξειδικευμένων μαθημάτων Τέχνης» - οι οποίες θα προγραμματίζονται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, για το Δημοτικό, και, ii) «εξάμηνων κύκλων Αισθητικής Παιδείας», όπου «ο αρμόδιος εκπαιδευτικός σε κάθε κύκλο» «θα επιλέγει από τους «πέντε προτεινόμενους χώρους καλλιτεχνικής έκφρασης» να επεξεργαστεί δραστηριότητες κυρίως από έναν», για το Γυμνάσιο (Εισαγωγικά Κείμενα Πρότασης Β', 2011). Η συγκεκριμένη Πρόταση - η οποία περιλάμβανε και πολυάριθμες άλλες προτάσεις ρυθμίσεων και θεσμοθετήσεων για τις Τέχνες στο χώρο της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης ονομάστηκε «Πρόταση Β'» (ή «Β' Πρόγραμμα»).

Οι τέσσερις Εμπειρογνώμονες της Ομάδας για το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Σ.Χρυσοστόμου, Γ.Μαρκέα, Χ.Ζεπάτου, Σ.Ουλκέρογλου), που εξαρχής είχαν εκφράσει επιστημονικά τη αντίθετη θέση τους σε σχέση με την πρόταση «επαναπροσδιορισμού των μαθημάτων Τέχνης», εκτόνησαν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, το οποίο και αρνήθηκαν να εντάξουν στην εν λόγω Πρόταση Β'.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής εντάχθηκε στην επονομαζόμενη «Πρόταση Α'» (ή «Α'

Πρόγραμμα»), η οποία υποβλήθηκε από τους Εμπειρογνώμονες για την εκτόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής και τους Εμπειρογνώμονες για την εκτόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Εικαστικών. Έτσι, στο πλαίσιο της Πρότασης Α' εντάχθηκαν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών. Η Πρόταση Α' βασίστηκε:

- «στην αυτονομία και την αυτοτέλεια» των γνωστικών αντικειμένων των Τεχνών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» και
- στις «υπάρχουσες θεσμοθετήσεις, τις λειτουργικές δομές και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου» (Εισαγωγικό Κείμενο Πρότασης Α', 2011).

Σύμφωνα με το Εισαγωγικό Κείμενο της Α' Πρότασης, η προσέγγιση, τόσο σε επίπεδο φιλοσοφικό όσο και θεωρητικό, για γενικευμένη και άκριτη ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων της αισθητικής αγωγής κάτω από έναν τίτλο και ένα αντικείμενο, ελέγχεται ως μη-επιστημονική και επικίνδυνη. Ο φιλόσοφος David Best διατυπώνει τις αντιρρήσεις του για μια ενοποιημένη προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων των Τεχνών καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν υπάρχει ένα ουσιαστικό κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στο «Μεσσία» του Χαίντελ, σε έναν πίνακα του Μονέ, σε μια νουβέλα του Ντίκενς και στο μπαλέτο «Ρωμύος και Ιουλιέτα» (Best, 1995).

Ακόμη, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner, καταδεικνύουν ότι η συζήτηση περί ενός αυτόνομου καλλιτεχνικού και αισθητικού τρόπου σκέψης ενισχύει τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα της μουσικής σκέψης και γνώσης. Έτσι, ο H. Gardner (1983) και οι συνεργάτες του διαφωνούν με την ενοποιημένη προσέγγιση, επισημαίνοντας ότι οι διαφορετικές επιστήμες, και (κατ' επέκταση) τα γνωστικά αντικείμενα, έχουν σημαντικό λόγο ύπαρξης. Μόνο μέσα από τη γνώση των εννοιών του κάθε επιμέρους αντικειμένου μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν ουσιαστικές διασυνδέσεις ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα. (Εισαγωγικό Κείμενο Α' Πρότασης, 2011)

Στο πλαίσιο της Πρότασης Β' εκπονήθηκαν αντίστοιχα κι εντάχθηκαν Προγράμματα Σπουδών Οπτικο-ακουστικής έκφρασης, Θεάτρου, Χορού, Εικαστικών και Μουσικής. Για τη Β' Πρόταση ειδικότερα, εκπονήθηκε άλλο διαφορετικό Π.Σ.Μουσικής, λόγω της άρνησης σύμπλευσης των τεσσάρων Εμπειρογνομόνων για τη Μουσική με την εν λόγω Πρόταση.

#### 4.1.3. Έγκριση Πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής της Πρότασης Α' εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011 (ΦΕΚ 2666, τ. Β') «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική του Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». Στην Υπουργική αυτή Απόφαση ορίστηκε ότι θα εφαρμοστεί πιλοτικά το Α' Πρόγραμμα και ότι το Β'

Πρόγραμμα θα αξιοποιηθεί για το εμπλουτισμό των προγραμμάτων των μαθημάτων της Α΄ Πρότασης.

Στη συνέχεια, παράχθηκε Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων» σε άμεση σύνδεση με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Πρόταση Α΄) κι ακολούθησε το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ 16 για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής στα οριζόμενα πιλοτικά σχολεία.

#### 4.1.4. Εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα στο πλαίσιο εκπόνησης του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

Στο ελληνικό σχολείο έχουν σημειωθεί νέα δεδομένα σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής τα οποία δημιούργησαν παράλληλα και την ανάγκη αναπροσαρμογής του Διδακτικού Σχεδιασμού του μαθήματος με την εκπόνηση Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. Τα νέα δεδομένα όσον αφορά το μάθημα της Μουσικής μπορούμε να πούμε ότι συνιστούν εξέλιξη καινοτόμων θεσμών που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Νόμο 1566 του 1985. Η διδασκαλία του αντικειμένου από εκπαιδευτικό ειδικότητας ΠΕ16 και η θεσμοθέτηση αντίστοιχου κλάδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησε σε αναβάθμιση του μαθήματος της Μουσικής. Δίνεται έτσι η δυνατότητα συστηματικής καλλιέργειας της μουσικής ευαισθησίας και των μουσικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών στην πιο κατάλληλη για το σκοπό αυτό ηλικία, αλλά και στην πιο αναγκαία ηλικιακή περίοδο σε σχέση με την συναισθηματική ανάπτυξη και την ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του παιδιού.

Η αναβάθμιση του μαθήματος της Μουσικής σηματοδοτείται κι από δυο καινοτόμους εκπαιδευτικούς θεσμούς με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό:

- i) το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τα άρθρα 3 και 4 του Ν.2525/97 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α΄) και
- ii) το Νέο Σχολείο με τα Δημοτικά Σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) σύμφωνα με την Φ.12/620/61531/Γ1/16-5-2010 (ΦΕΚ 804, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση, όπου προστίθεται μια ώρα Μουσικής στην πρωινή ζώνη στις Α΄ και Β΄ Τάξεις Δημοτικού κι έτσι το μάθημα γίνεται δίωρο εβδομαδιαία και διδάσκεται από εκπαιδευτικό αντίστοιχης ειδικότητας και στις δυο ακόμη αυτές τάξεις.

Το δημόσιο Ολοήμερο σχολείο ειδικότερα, με τις επιπλέον ώρες μουσικής που προσφέρει αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες δίνοντας τη δυνατότητα πρόσβασης στο πολιτιστικό αυτό αγαθό και σε παιδιά που ζουν σε αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες και σε μη μορφωσιγόνα περιβάλλοντα, αποστερημένα από πολιτιστικά ερεθίσματα.

Σημαντικός αρωγός στο έργο του εκπαιδευτικού αποτελούν ακόμη: α) τα νέα Διδακτικά Πακέτα Μουσικής που δίνονται για πρώτη φορά σε μαθητές του Δημοτικού καθώς και τα αντίστοιχα συνοδευτικά τους Audio CD, β) τα νέα Διδακτικά Πακέτα Μουσικής για το Γυμνάσιο με τα συνοδευτικά Audio CD. για το Γυμνάσιο

και γ) τα εκπαιδευτικά λογισμικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Μια επιπλέον διάσταση και διεύρυνση στα παραπάνω διδακτικά πακέτα για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, προσφέρει η δημιουργία των ψηφιακά εμπλουτισμένων βιβλίων Μουσικής (e-books) για τις τάξεις Γ-Στ Δημοτικού και Α-Γ Γυμνασίου. Επιπλέον υλικό, διαδικτυακές συνδέσεις, αυτόνομα και πρωτότυπα μαθησιακά αντικείμενα βρίσκονται στη διάθεση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ελεύθερα στο διαδίκτυο για χρήση εντός και εκτός σχολείου. Ενισχύουν τον ανοιχτό, ευέλικτο και διαθεματικό χαρακτήρα του Προγράμματος Σπουδών, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό μουσικής να χρησιμοποιήσει το υλικό αυτό ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του και τις δυνατότητες του σχολείου του.

Με βάση τα παραπάνω, έχουν ήδη δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις ώστε ο εκπαιδευτικός Μουσικής στο Γυμνάσιο να μπορεί να απευθύνεται σε έναν «μυημένο» κι ευαίσθητοποιημένο ακουστικά μαθητή, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει περαιτέρω τις μουσικές του δεξιότητες, να εμβαθύνει τις γνώσεις του για τη μουσική με θεωρητικό τρόπο, να επεκτείνει συνειδητά το μουσικό του «ηχοτοπίο» μέσα από ένα ευρύ φάσμα μουσικών ιδιωμάτων και να δημιουργήσει «δίκτυα επικοινωνίας» μεταξύ των συμμαθητών του ή άλλων συνομηλίκων του με όχημα τη μουσική. Η αξιοποίηση ακόμη των νέων δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε και της μουσικής τεχνολογίας δίνουν πια στους νέους τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης και ψηφιακής ενασχόλησης με τη μουσική, εντός κι εκτός σχολείου.

#### 4.2. Τυπικά χαρακτηριστικά οργάνωσης του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Ν.Π.Σ.Μ) αναπτύσσεται ενιαία για όλη την Υποχρεωτική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει:

i) Το «Θεωρητικό πλαίσιο – Εισαγωγή» με το θεωρητικό υπόβαθρο (Σκοπό μαθήματος - Γενικούς Στόχους - Επιδιώξεις – Μεθοδολογία - Αξιολόγηση) και τη γενικότερη φιλοσοφία του και

ii) Τον τετράστηλο Πίνακα ανάπτυξης ειδικών στόχων («Στόχοι») – περιεχομένων μάθησης («Περιεχόμενα») – ενδεικτικών δραστηριοτήτων («Ενδεικτικές δραστηριότητες») – προτεινόμενων υλικών και μέσων εφαρμογής («Μέσα – Υλικά»)<sup>60</sup>, ανά επίπεδα δυο τάξεων (για το Δημοτικό) ή ανά τάξη (για το Γυμνάσιο).

<sup>60</sup> Κατά την Αναμόρφωση του Ν.Π.Σ.Μ. που ακολούθησε μετά από τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής προστέθηκαν –για τη διευκόλυνση εφαρμογής του Ν.Π.Σ.Μ. από τους εκπαιδευτικούς– στην 4<sup>η</sup> στήλη Μέσα-Υλικά αναφορές σε συγκεκριμένες ενότητες των Διδακτικών Πακέτων Μουσικής Δημοτικού και Γυμνασίου οι οποίες εξυπηρετούν τους Στόχους του Ν.Π.Σ.Μ.



Το Ν.Π.Σ.Μ. χωρίζεται ως εξής:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Νηπιαγωγείο & Α' - Β' Τάξεις Δημοτικού	Α' Τάξη Γυμνασίου
Γ' - Δ' Τάξεις Δημοτικού	Β' Τάξη Γυμνασίου
Ε' - Στ' Τάξεις Δημοτικού	Γ' Τάξη Γυμνασίου

Πίνακας 2. Επίπεδα των τάξεων στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής

Ο τετράστηλος Πίνακας σε κάθε επίπεδο τάξεων ή τάξη οργανώνεται στη βάση 4 Θεματικών Οργανωτών:

- Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.
- Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.
- Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες.
- Η Μουσική στη ζωή εντός και εκτός σχολείου

**Τίτλος Ε' - Στ' Δημοτικού**  
**ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 1ος: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής**      **Ε' και Στ' Δημοτικού**

ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΥΛΙΚΑ ΜΕΣΑ
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ο μαθητής να μπορεί:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Να αναλαμβάνει σύνθετα ρυθμικά σχήματα με τους δείκτες χεριών, τα πόδια, μουσικά όργανα, σε μουσικά έργα, σε απαγγελία ήχοινα μέσα ή με τη χρησιμοποιώντας, χωρίς κίνητρα ομιλίας.</li> <li>Να μετράει τα παύση των ρυθμικών σχημάτων με τις βασικές ρυθμικές αξίες που έχουν σχέση και να τον εκπαιδεύει με τις αντίστοιχες, χωρίς κίνητρα ομιλίας με κινητά μουσικά όργανα.</li> <li>Να αναγνωρίζει τον ρυθμικό χαρακτήρα του αλλοίως μέτρου, τη σημασία και τον αναγνωρίζει.</li> <li>Να γράφει τα μελωδικά ρυθμικά σχήματα εισάγοντας από τον ήχο.</li> <li>Να χρησιμοποιεί με όλη τη ρυθμική ενέργεια των ρυθμικών κινήσεων που μετράει (χέρια, πόδια, ήχοι, κινητά).</li> <li>Να αναγνωρίζει από τον ήχο, ρυθμικά σχήματα στο πλαίσιο του αλλοίως μέτρου.</li> <li>Να χρησιμοποιεί και να αναγνωρίζει τα σύμβολα της μουσικής σημειογραφίας, όσον αφορά τη διάρκεια του ήχου και τη ρυθμική σημασία.</li> <li>Να αναγνωρίζει την ομοιομορφία σε διαφορετικούς ρυθμικούς αλλοίως και έναν ρυθμικό χαρακτήρα με μετρητά μέτρα 2/2, 3/4, 3/8, 4/4, 6/8.</li> <li>Να αναγνωρίζει την ομοιομορφία της ρυθμικής ομοιομορφίας.</li> </ul> </li> </ul>	<p>3.2 Ρυθμικός</p> <p>Επισημάνσεις:</p> <p>Ρυθμικός αξίες:</p> <p>Παρατηρούμε διόμορμα με αέριο κτύπο, όπως με ένα ήχοινα κτύπο, ένα ήχοινα κτύπο, ένα ήχοινα κτύπο σε φέρον, κτύπο</p> <p>Μέτρα 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 7/8, 6/8</p> <p>Ελληνικό μέτρο, εννοείται, ιστορικό (Θεματικό)</p> <p>Όταν κρίνεται αναγκαίο, ο εκπαιδευτικός εκτελεί υποδειγματικά ρυθμικά σε κιάλια ή στίλβει το ρυθμικό του σχήματα με συστάσεις. Μέλλον να είναι ευχάριστη για να ενεργήσει τον ακουστικό ρυθμό των μαθητών που παρακολουθούν ένοια της κατάστασης κ.τ.λ.</p>	<p>Διδασκτικό Πλαίσιο</p> <p>«Μουσική Γ' Δημοτικού» (Κουκουλάκης Α., Σπίνου Σ.), ΟΕΔΒ 2007</p> <p>Βιβλίο Μουσικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Βιβλίο Εκπαιδευτικού</p> <p>Ευρωπαϊκό Παραδείγμα: Κλαρ - «Δ», κρητισμένο το ρυθμικό (2)</p> <p>Βιβλίο Μουσικής (σελ.21-22)</p> <p>Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (σελ.18)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.27-30)</p> <p>Κλαρ - «Δ», κρητισμένο το ρυθμικό (2)</p> <p>Βιβλίο Μουσικής (σελ.41-42)</p> <p>Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (σελ.25-30)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.39-43)</p> <p>Κλαρ - «Δ», κρητισμένο το ρυθμικό</p> <p>Βιβλίο Μουσικής (σελ.46-47)</p> <p>Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (σελ.34-37)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.66-71)</p> <p>Διδασκτικό Πλαίσιο «Μουσική Στ' Δημοτικού» (Κουκουλάκης Α., Σπίνου Σ.), ΟΕΔΒ 2007</p>	

Εικόνα 2 Τετράστηλη δομή Πίνακα του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

Οι τέσσερις Θεματικοί Οργανωτές έχουν γενικότερα ως στόχο να προσδώσουν στον σχεδιασμό των μαθημάτων της Μουσικής εσωτερική συνοχή, να διευκολύνουν την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων και να δημιουργήσουν ευκαιρίες για διαθεματικές και διεπιστημονικές συνδέσεις μεταξύ της μουσικής και των άλλων τεχνών, καθώς και των άλλων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών.

Κάθε Θεματικός Οργανωτής συνιστά ουσιαστικά μια τυπολογία – ένα πλαίσιο- μια «ομπρέλα» που «αγκαλιάζει» συγκεκριμένα Περιεχόμενα μάθησης, τα οποία έχουν οριστεί βάσει των Γενικών Στόχων του Ν.Π.Σ.Μ. και αναπτύσσονται σπειροειδώς σε όλη τη διάρκεια της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Κατά τον διδακτικό σχεδιασμό οι Οργανωτές, τα Περιεχόμενά αλλά και οι Στόχοι διαπλέκονται οργανικά και βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση.

ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Δομή και περιεχόμενα	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 1 <sup>ος</sup> : Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής	1.1. Ρυθμός
	1.2. Τονικό ύψος-Μελωδία
	1.3. Μορφή
	1.4. Δυναμική Αγωγή
	1.5. Ρυθμική Αγωγή
	1.6. Ηχώχρωμα
	1.7. Συνήχηση
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 2 <sup>ος</sup> : Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά	2.1. Ελληνική μουσική παράδοση
	2.2. Μελοποιημένη ποίηση-Ελληνες συνθέτες Λαϊκή μουσική Σύγχρονη Έλληνες τραγουδοποιοί
	2.3. Λόγια Δυτική Μουσική
	2.4. Μουσικές του κόσμου
	2.5. Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20 <sup>ου</sup> -21 <sup>ου</sup> αιώνα (στις τάξεις Ε'-Στ' Δημοτικού, Α', Β', Γ' Γυμνασίου)
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 3 <sup>ος</sup> : Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες	3.1. Μουσική και άλλες τέχνες
	3.2. Μουσική και άλλα μαθήματα
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 4 <sup>ος</sup> : Η μουσική εντός κι εκτός σχολείου	4.1. Εκδηλώσεις σχολικές
	4.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης
	4.3. Μουσική Αγωγή

Εικόνα 3. Δομή και Περιεχόμενα του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής

### 5. ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ένα μέρος του έργου των Εμπειρογνομόνων για την εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής υπήρξε και η σύνταξη και παράδοση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Αποτύπωσης της ισχύουσας κατάστασης των Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»<sup>61</sup>. Η «Αποτύπωση της ισχύουσας κατάστασης των Προγραμμάτων Σπουδών» πραγματοποιήθηκε σε σχέση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία εκπονήθηκαν Νέα Προγράμματα Σπουδών στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα).

Η «Αποτύπωση της ισχύουσας κατάστασης των Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» περιλάμβανε και την έρευνα και μελέτη της ευρωπαϊκής και της διεθνούς εμπειρίας όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής.

Οι κοινοί άξονες που διαπιστώθηκε ότι απαντώνται - σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό - στα σύγχρονα ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής, θα αποτελέσουν στην παρούσα εργασία την «πυξίδα» για την ανάλυση περιεχομένου του Ν.Π.Σ.Μ.

<sup>61</sup> Η αποτύπωση αυτή αποτελεί πάγιο έργο έρευνας που προηγείται πάντα της σύνταξης νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Οι άξονες αυτοί αφορούν το θεωρητικό υπόβαθρο, τη γενικότερη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία ενός Προγράμματος Σπουδών, την οργάνωση και το περιεχόμενό του, και εν γένει παράγοντες που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία και το περιβάλλον μάθησης (Κουλουμπαρίτση, 2011) που φιλοδοξούν να δημιουργήσουν.

Ως σύστημα κατηγοριών ανάλυσης, οι άξονες παρουσιάζονται με σειρά αρίθμησης (Αρ.) στον Πίνακα 2 και ορίζονται ως εξής:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΞΟΝΑ	Αρ.	ΑΞΟΝΕΣ του Ν.Π.Σ.Μ.
Χαρακτηριστικά	1	Στοχοκεντρικότητα
	2	Ανοικτότητα
	3	Σπειροειδής ανάπτυξη
	4	Θεματική Οργάνωση
Προσανατολισμός	5	Μαθητοκεντρικότητα
	6	Ολιστική προσέγγιση
	7	Διαθεματικότητα/ Διεπιστημονικότητα
	8	Διαπολιτισμικότητα
	9	Άνοιγμα στην κοινωνία
	10	Χρήση Μουσικής Τεχνολογίας και Τ.Π.Ε.

Πίνακας 3. Άξονες κατηγοριών ανάλυσης του Ν.Π.Σ.Μ.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής διερευνάται σε σχέση με την αντιστοιχία του ως προς τους παραπάνω άξονες – κατηγορίες ανάλυσης.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε ειδικότερα στη μελέτη και τη διερεύνηση των εξής Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ):

- του παλαιότερου ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών Μουσικής της Αγγλίας (1999), καθώς διαμορφώθηκε νωρίτερα, σε κοντινή χρονική απόσταση, από τα σημερινά ισχύοντα ελληνικά ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ,
- του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Κύπρου, λόγω της άμεσης εθνικής σχέσης και συνεργασίας με την εν λόγω χώρα<sup>62</sup>.

Η συγκριτική μελέτη των δυο αυτών Π.Σ. καθώς απέχουν και χρονικά - μια δεκαετία - μεταξύ τους υπήρξε χρήσιμη για την ανίχνευση των εξελίξεων στο σχεδιασμό των Π.Σ. εν γένει και αποδείχτηκε ιδιαίτερα γόνιμη για το σχεδιασμό του Ν.Π.Σ.Μ. Ειδικότερα, οι άξονες εστίασης μελέτης του Π.Σ. Μουσικής της Αγγλίας (1999), υπήρξαν η σπειροειδής ανάπτυξη του καθώς και η σημασία της ακρόασης, της εφαρμογής της γνώσης και της κατανόησης μέσα από τις αλληλοσχετιζόμενες δεξιότητες της εκτέλεσης, της δημιουργίας μουσικής και της αξιολόγησης και του Νέου Π.Σ. Μουσικής Κύπρου, υπήρξαν η ανοικτότητα, η στοχοκεντρικότητα και η

σπειροειδής του ανάπτυξη, η ολιστική του προσέγγιση, η χρήση Μουσικής Τεχνολογίας και Τ.Π.Ε κ.ά.

## 6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Παρατίθεται η διερεύνηση και η ανάλυση περιεχομένου του κειμένου του Ν.Π.Σ.Μ. («Θεωρητικό Πλαίσιο – Εισαγωγή» και τετράστηλο Πίνακα) όσον αφορά τις 10 κατηγορίες ανάλυσης:

### 6.1. Στοχοκεντρικότητα

Η στοχοκεντρικότητα του Ν.Π.Σ.Μ. διακρίνεται από τρία κύρια στοιχεία:

i) Κατά το σχεδιασμό του Ν.Π.Σ.Μ οι στόχοι του μαθήματος (Γενικοί και ειδικοί) είναι εκείνοι που ορίζουν πρωταρχικά το περιεχόμενο διδασκαλίας και όχι αντίστροφα όπως συμβαίνει με τα γνωσιοκεντρικά προγράμματα<sup>63</sup>. Η πρωταρχική σημασία των Στόχων δηλώνεται στην τρίτη παράγραφο του Ν.Π.Σ.Μ., όπου ορίζεται ρητά ότι οι 4 Θεματικοί Οργανωτές αποτελούν ένα «πλαίσιο» των Στόχων :

*«Οι στόχοι του Νέου Π. Σ. Μουσικής αναφέρονται σε όλες τις εκφάνσεις της μουσικής αγωγής που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αναπτύσσονται σπειροειδώς στο πλαίσιο τεσσάρων Θεματικών Οργανωτών, ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο και φθάνοντας μέχρι το Γυμνάσιο».*

ii) Η κομβική θέση των Στόχων υποδηλώνεται κι από το γεγονός ότι οι «Στόχοι» καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στις στήλες Πίνακα του Ν.Π.Σ.Μ., ορίζοντας με τη σειρά τους τις επόμενες στήλες «Περιεχόμενα», «Ενδεικτικές Δραστηριότητες» και «Μέσα – Υλικά» (βλέπε Εικόνα 1).

iii) Οι Γενικοί Στόχοι εξειδικεύονται στον Πίνακα σε ειδικούς Στόχους («Στόχοι»), οι οποίοι περιγράφουν με σαφήνεια τις γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές σε κάθε επίπεδο τάξεων ή τάξη. Οι «Στόχοι» διατυπώνονται με τη μορφή αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων -ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος εκπλήρωσής τους- ακολουθώντας πάντα τη διατύπωση: «Οι μαθητές να μπορούν να...» π.χ.:

*«Οι μαθητές να μπορούν:*

*«Να επαναλαμβάνουν μιμητικά απλά ρυθμικά σχήματα με σαφή διάκριση θέσης και άρσης παίζοντας σε μουσικά όργανα, σε αυτοσχέδια ηχογόνα μέσα ή αποδίδοντάς τα με ηχηρές κινήσεις σώματος» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 1.1. Ρυθμός, Επίπεδο Νηπιαγωγείο – Τάξεις Α' - Β' Δημοτικού).*

### 6.2. Ανοικτότητα

Το Ν.Π.Σ.Μ. είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών που δεν περιορίζει τον εκπαιδευτικό με την παράθεση διδακτικών ενοτήτων που πρέπει να διδαχθούν σε καθορισμένο

<sup>62</sup> Τα Νέα ελληνικά Διδακτικά Πακέτα Μουσικής διδάσκονται στην κυπριακή εκπαίδευση και το Νέο κυπριακό Βιβλίο Μουσικής Α' Γυμνασίου διδάσκεται στην ελληνική εκπαίδευση.

<sup>63</sup> Κατά τη σύνταξη ενός γνωσιοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος η εστίαση δίνεται πρωταρχικά στον προσδιορισμό του κατάλληλου περιεχομένου που πρέπει να διδαχθεί.

διάστημα ή με την υλοποίηση στόχων σε καθορισμένο χρονοδιάγραμμα. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει το μάθημα και να εφαρμόζει το Ν.Π.Σ.Μ. με ευελιξία δηλώνεται ρητά:

*«Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής...αποτελεί ένα...ανοικτό κι ευέλικτο Π.Σ. το οποίο διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να σχεδιάσει το μάθημα της Μουσικής σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, 2<sup>η</sup> παράγραφος).*

### 6.3. Σπειροειδής ανάπτυξη

Η σπειροειδής ανάπτυξη (Swanwick, 2003) του Ν.Π.Σ.Μ. δηλώνεται ρητά:

*«Οι στόχοι του Νέου Π. Σ. Μουσικής αναφέρονται σε όλες τις εκφάνσεις της μουσικής αγωγής που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αναπτύσσονται σπειροειδώς... ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο και φθάνοντας μέχρι το Γυμνάσιο» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, 3<sup>η</sup> παράγραφος).*

Η σπειροειδής δομή των στόχων διαπιστώνεται και από το γεγονός ότι κάθε Γενικός Στόχος<sup>64</sup> εξακτινώνεται σε πολλαπλούς ειδικούς Στόχους στον τετράστυλο Πίνακα, οι οποίοι εξελίσσονται από το απλό στο σύνθετο και δομούνται ο ένας στη βάση του άλλου, για κάθε επίπεδο τάξεων ή τάξη. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με δεδομένο περιεχόμενο ή διαδικασία ξανά και ξανά, σε ένα όλο και πιο σύνθετο και απαιτητικό κάθε φορά επίπεδο (Rowntree, 1981), π.χ.:

Ο Γενικός Στόχος του μαθήματος που ορίζει ότι οι μαθητές αναμένεται να «Αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης» εξακτινώνεται σε ειδικούς Στόχους κατά τη διάρκεια όλης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Παρατίθενται εδώ ενδεικτικά οι Ειδικοί Στόχοι που σχετίζονται ειδικότερα με τη μουσική έννοια «Μορφή», όπως διατυπώνονται απλά για την πρώτη σχολική ηλικία και όπως φθάνουν στη συνέχεια, πλήρως ανεπτυγμένοι, στο τέλος της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης:

*«Οι μαθητές να μπορούν...»:*

*«Να προσεγγίσουν διαισθητικά την έννοια ενός ολοκληρωμένου μουσικού νοήματος»,*

*«Να διακρίνουν την αρχή και το τέλος μιας μουσικής φράσης»,*

*«Να διακρίνουν ακουστικά τη διαδοχή των διαφορετικών μερών ενός έργου...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 1.3. Μορφή, Επίπεδο Νηπιαγωγείο – Τάξεις Α' - Β' Δημοτικού).*

*«Να αναγνωρίζουν τη διμερή μορφή, την τριμερή μορφή, τη μορφή ρόντο και τη μορφή Θέμα και Παραλλαγές σε μουσικά έργα» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 1.3. Μορφή, Επίπεδο Γ' Τάξη Γυμνασίου).*

<sup>64</sup> Οι Γενικοί Στόχοι του μαθήματος στο Ν.Π.Σ.Μ. ορίζονται ενιαία για όλη τη διάρκεια της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

### 6.4. Θεματική Οργάνωση

Όπως προαναφέρθηκε, οι Στόχοι του Ν.Π.Σ.Μ. αναπτύσσονται σπειροειδώς στο πλαίσιο των τεσσάρων Θεματικών Οργανωτών:

- i) Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής
- ii) Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά
- iii) Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες
- iv) Η Μουσική στη ζωή εντός και εκτός σχολείου

Στο «Θεωρητικό πλαίσιο – Εισαγωγή» του Ν.Π.Σ.Μ. αναλύονται οι στόχοι και οι άξονες ανάπτυξης της Θεματικής Οργάνωσής του που απορρέουν ουσιαστικά από την ολιστική θεώρηση του μουσικού φαινομένου:

*«Θεωρείται πολύ σημαντικό για τη μουσική παιδεία των μαθητών και των μαθητριών μας να οργανώνεται η διδασκαλία γύρω από θεματικές ενότητες που συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας, τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον), όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.5).*

### 6.5. Μαθητοκεντρικότητα

Ο άξονας της μαθητοκεντρικότητας είναι εμφανής στο Ν.Π.Σ.Μ. στη διατύπωση του Σκοπού του μαθήματος, η οποία δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και στη σημασία της δόμησης μιας δια βίου σχέσης του μαθητή με τη μουσική:

*«Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής είναι η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής. Η καλλιέργεια της μουσικότητας, της έμφυτης δυνατότητας του ανθρώπου για καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση, αποβλέπει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μαθητή και παράλληλα στη δημιουργία μιας δια βίου σχέσης του με την Τέχνη της Μουσικής» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.1. Σκοπός του μαθήματος)*

Υπάρχουν ακόμη γενικότερα πολλές αναφορές εστίασης στη σημασία των εμπειριών, γνώσεων, αναγκών, ενδιαφερόντων, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών καθώς και της αλληλεπίδρασής τους εντός κι εκτός σχολείου. Ειδικότερα, περιλαμβάνονται αναφορές σε διδακτικές προσεγγίσεις βιωματικής/ενεργητικής μάθησης, διερευνητικής μάθησης, έμμεσης διδασκαλίας, συνεργατικής - αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας, εξατομικευμένης διδασκαλίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι αναφορές αυτές μπορούν να ανιχνευθούν:

- στους Στόχους του μαθήματος, π.χ.:

*«Οι μαθητές... αναμένεται να...αναπτύξουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με*

τις μουσικές δραστηριότητες...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.3. Γενικοί Στόχοι)

- στις Επιδιώξεις του μαθήματος, π.χ.:

«...οι ικανότητες που στοχεύουμε να αναπτύξει ο/η μαθητής (-τρια)... είναι οι εξής:»

«να ακούει προσεκτικά τους ήχους και τη μουσική, να ανταποκρίνεται με ποικίλους τρόπους ... με αυξημένη ... εκφραστική ελευθερία και πρωτοβουλία, εκδηλώνοντας τα συναισθήματα και την αισθητική του συγκίνηση...»,

«... να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με άλλους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να προτείνει ιδέες και «λύσεις» συμμετέχοντας ενεργά και με αυτοπεποίθηση σε ατομικές, ομαδικές ή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παρουσιάσεις συνειδητοποιώντας σταδιακά - έστω και διαισθητικά - τον προσωπικό του ρόλο, τη συμβολή των άλλων και την ανάγκη σεβασμού και αποδοχής του άλλου...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.4. Οι Επιδιώξεις του μαθήματος).

- στις κατευθύνσεις μεθοδολογίας διδασκαλίας, π.χ.:

«...Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής βασίζεται στις αρχές της βιωματικής/ενεργητικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιδιώκεται η θεωρία να γίνεται κατανοητή μέσα από βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και κάθε νέα έννοια και δεξιότητα να κατακτάται αξιοποιώντας πάντοτε κατάλληλα και κτιζοντας πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η γνώση είναι καλύτερα να αποκτιέται μέσα από την εξερεύνηση και να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να αναλύσουν, να πειραματιστούν και να αναζητήσουν λύσεις μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων παιγνιώδη τύπου»,

«...Η μουσική διδασκαλία η οποία βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση επικεντρώνεται στη μουσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τους μαθητές προς τη σωστή κατεύθυνση, επιβλέποντας τη μάθηση και τις μουσικές διεργασίες, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως μοντέλο σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και μάθησης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού, αποτελούν μοντέλο ο ένας για τον άλλον, βοηθούν ο ένας τον άλλον ώστε να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες και γνώσεις (reciprocal teaching)...»,

«...Το περιεχόμενο και οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός επομένως, είναι καλό να διαφοροποιούνται και να εξατομικεύονται ανάλογα με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, τις μουσικές δεξιότητές τους καθώς και τις ανάγκες τους...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.7. Μεθοδολογία του μαθήματος: μερικές επισημάνσεις).

- στις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται, π.χ.:

«...Το κλειδί για την προετοιμασία ενός μαθήματος Μουσικής είναι το να κατανοήσει κανείς τις ποικίλες διαδικασίες που εμπλέκονται στο τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων της ακρόασης, της εκτέλεσης και της

σύνθεσης μουσικής και τους τρόπους με τους οποίους εκείνες συντίθενται σε μια μουσική εμπειρία...Οι μουσικές δραστηριότητες επιτελούνται μέσα από διαδικασίες ενεργούς μάθησης, έμμεσης διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής, ο οποίος ανιχνεύει κι ενθαρρύνει την ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων των μαθητών και φροντίζει για την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, αποδοχής, συλλογικότητας κι ευδαιμονίας στην τάξη»,

«...οι δραστηριότητες ακρόασης έχουν στόχο να προκαλέσουν την ανταπόκριση του παιδιού με τη χρήση της φαντασίας του και την σταδιακή ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας του...»,

«...είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν τη μουσική που ακούν και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.6. Το τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων).

- στις διαδικασίες αξιολόγησης που προτείνονται, π.χ.:

«...σκοπός της αξιολόγησης...είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει σε βάθος αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να μπορεί να πάρει παιδαγωγικές αποφάσεις...»

«...Η αξιολόγηση...περιλαμβάνει επίσης την παρακολούθηση της πορείας και της διαδικασίας προς το τελικό αποτέλεσμα καθώς και την ανατροφοδότηση των μαθητών για όλα αυτά.... Επίσης παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά... με τις δυσκολίες ή τις αδυναμίες των μαθητών του. Μια αποδοτική αξιολόγηση πρέπει ... να ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και τη θέλησή τους για μάθηση και να αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω μάθηση» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.7.Μεθοδολογία του μαθήματος: μερικές επισημάνσεις).

## 6.6. Ολιστική προσέγγιση

Η ολιστική προσέγγιση περιγράφεται με σαφήνεια στο Ν.Π.Σ.Μ., όπου δηλώνεται η άμεση σύνδεσή της με τους στόχους του μαθήματος της Μουσικής:

«...Οι στόχοι επίσης πηγάζουν από τις επιδιώξεις του μαθήματος της μουσικής ως προς την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του νέου, την καλλιέργεια στάσεων και αξιών και ακόμη από τη σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία του ανθρώπου και το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές). Η ολιστική αυτή προσέγγιση του μουσικού φαινομένου μέσα από την ενεργή συμμετοχή του μαθητή σε δημιουργικές και βιωματικές δράσεις σε όλο το φάσμα της μαθητικής ζωής του, μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας δια βίου σχέσης του με την τέχνη της μουσικής» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, 3<sup>η</sup> παράγραφος)

Οι Γενικοί Στόχοι στο Ν.Π.Σ.Μ. υποδηλώνουν ακόμη την ολιστική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία:

«Οι μαθητές... αναμένεται να:

- Αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης.

- Αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες.

- Αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής.

- Αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας.

- Αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, τονικό ύψος/μελωδία, μορφή, δυναμική αγωγή, ηχώχρωμα, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής.

- Αποκτήσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης.

- Αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου.

- Αποκτήσουν συνείδηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη μεταβιομηχανική και πολυπολιτισμική κοινωνία στο πλαίσιο της Εποχής της Πληροφορίας που διανύουμε σήμερα» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.3. Γενικοί Στόχοι).

Πέρα από τους Στόχους του Ν.Π.Σ.Μ., η ολιστική προσέγγιση της μάθησης υποδηλώνεται κι από τους ίδιους τους Θεματικούς Οργανωτές και τα Περιεχόμενά τους (βλέπε παραπάνω 4.2. και 6.4.) οι οποίοι «αγκαλιάζουν» όλα τα πεδία της γνώσης (UNESCO, 1992) και της εμπειρίας που συνδέονται με τη μουσική, π.χ.: «Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά», «Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες», «Η Μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.5. Στόχοι Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής – Θεματικοί Οργανωτές).

Η ολιστική προσέγγιση αναδύεται κι από την ενσωμάτωση στο Ν.Π.Σ.Μ μαθησιακών εμπειριών από όλα τα πεδία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το ψυχοκινητικό, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό πολλαπλές οδούς προσέγγισης των εννοιών και των δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή ακολουθείται σε πολλές από τις Ενδεικτικές Δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στον τετράστηλο Πίνακα, π.χ.:

- «Ενεργητική ακρόαση: Οι μαθητές ακούν τις «Χελώνες»... από το «Καρναβάλι των ζώων» του Camille Saint – Saëns... Προσεγγίζουν την πολύ αργή ρυθμική αγωγή των «Χελώνων» με το διαλεκτικό αντίθετο της κίνησης, την ακινησία. Ακούνε τη μουσική με κλειστά μάτια και φαντάζονται ένα όνειρο που μπορεί να βλέπουν εμπνεόμενοι από τη μουσική. Τη στιγμή του τέλους αγκαλιάζουν το σώμα τους. Έπειτα μοιράζονται το όνειρο που «είδαν» με τους συμμαθητές τους...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο

1.5. Ρυθμική Αγωγή, Επίπεδο Νηπιαγωγείο – Τάξεις Α΄ - Β΄ Δημοτικού).

- «Μουσικοκινητική: Ακούν το «Flute Concerto No.11 in C RV 443 (Largo) του Antonio Vivaldi και κινούνται ελεύθερα στο χώρο ως φύλλα που τα παίρνει ο αέρας.» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 3.1. Μουσική και άλλες τέχνες, Επίπεδο Τάξεις Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού).

- «Ενεργητική ακρόαση με χρήση ΤΠΕ: Αναζητούν στο Διαδίκτυο το trailer της κινηματογραφικής ταινίας Koyaanisqatsi του Godfrey Reggio και παρατηρώντας τη μουσική του Philip Glass και τις αντίστοιχες σκηνές, περιγράφουν τη σύνδεση των συναισθημάτων που δημιουργεί η μουσική με τα σοβαρά προβλήματα που δημιούργησε η ανάπτυξη των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 2.3. Λόγια Δυτική Μουσική, Επίπεδο Γ΄ Τάξη Γυμνασίου).

## 6.7. Διεπιστημονικότητα/Διαθεματικότητα

Στο Ν.Π.Σ.Μ. υπάρχουν αναφορές όσον αφορά τη διεπιστημονική προσέγγιση και τη διαθεματική προσέγγιση στο «Θεωρητικό Πλαίσιο – Εισαγωγή» του Ν.Π.Σ.Μ., όπου δηλώνεται ρητά ότι:

«Στόχο των σύγχρονων αναζητήσεων στην εκπαίδευση αποτελεί η διασύνδεση της σχολικής γνώσης με τη βιομαθητική εμπειρία του παιδιού την οποία αποκτά στον ενιαίο κόσμο όπου κινείται. Οι διαθεματικές και διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις επιχειρούν την υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων που έχουν θέσει οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι στη διάρκεια των ετών, ώστε να επιτευχθούν μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας από όλες τις δυνατές πλευρές»

«...Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποσαφηνίσει με επάρκεια τις έννοιες και να προσδιορίσει επακριβώς τους επιδιωκόμενους στόχους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ώστε να αποτραπεί η μονοσήμαντη και καλλωπιστική παρουσία της μουσικής» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.7. Μεθοδολογία Διδασκαλίας Μουσικής: μερικές επισημάνσεις).

Στο Πίνακα του Ν.Π.Σ.Μ. απαντώνται συνδέσεις μεταξύ Μουσικής κι άλλων γνωστικών αντικειμένων - τόσο σε συγκεκριμένα Περιεχόμενα των Θεματικών Οργανωτών -η σύνδεση αναδύεται αυτόκλητα από τον ίδιο τον τίτλο τους- όπως για παράδειγμα «Μουσική και άλλες τέχνες», «Μουσική και άλλα μαθήματα», «Εκδηλώσεις σχολικές»<sup>65</sup>, «Μουσικακή Αγωγή», κ.ά.,

<sup>65</sup> Στον Θεματικό Οργανωτή «Η μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου» περιλαμβάνονται ειδικότερα προτάσεις πολύτεχνων δράσεων, μουσικοθεατρικών παραστάσεων κ.ά. Ακόμη στον Οδηγό Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»

όσο και σε Ενδεικτικές Δραστηριότητες άλλων Περιεχομένων, π.χ.:

*«Ενεργητική ακρόαση: Ακούν μια φούγκα του Bach στο εκκλησιαστικό όργανο και αξιολογούν αν η αίσθηση που τους δημιουργήσει η ακρόαση μπορεί να συνδεθεί με τα συναισθήματα που τους δημιουργεί μια λιθογραφία του M.C.Eisher» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 3.1. Μουσική και άλλες τέχνες, Επίπεδο Α' Τάξη Γυμνασίου),*

*«Εκτέλεση - Ακρόαση Μουσικής: Μαθαίνουν δημοτικά τραγούδια από όλο τον ελλαδικό χώρο σε σχέση με ιστορικά γεγονότα, τα οποία, στη συνέχεια, πρέπει να ερευνήσουν και να μελετήσουν: π.χ. «Σημαίνει ο Θιός σημαίνει η γη», κλπ.» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 2.1. Ελληνική μουσική παράδοση, Επίπεδο Γ' Τάξη Γυμνασίου).*

### 6.8. Διαπολιτισμικότητα

Η κατεύθυνση της διαπολιτισμικής διάστασης κατά τη διδακτική διαδικασία και την εφαρμογή του Ν.Π.Σ.Μ. αναλύεται στο «Θεωρητικό πλαίσιο – Εισαγωγή» και διαχέεται σε συγκεκριμένα Περιεχόμενα και Ενδεικτικές Δραστηριότητες του Ν.Π.Σ.Μ.:

- «Η μουσική, ως μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι, εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την προώθηση της πολιτότητας και της ειρήνης ανάμεσα στους ανθρώπους σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, την εξάλειψη του φανατισμού και της βίας, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ίδια ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας...» «Μια ισορροπημένη μουσική παιδεία θα πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις μουσικής επικοινωνίας εντός και εκτός σχολικού χώρου, με τις οποίες να προάγει και να προωθεί το μουσικό πλουραλισμό...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.7. Μεθοδολογία Διδασκαλίας Μουσικής: μερικές επισημάνσεις).

Το Ν.Π.Σ.Μ. ακόμη δίνει έμφαση στην ανάδειξη του μουσικού πλουραλισμού και της μουσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών ειδικότερα μέσα από τους Στόχους που ορίζονται στο Περιεχόμενο «Μουσικές του κόσμου», π.χ.:

*«Οι μαθητές να μπορούν...»*

*«Να κατανοήσουν ότι η μουσική ταυτότητα ενός λαού προσδιορίζεται και δέχεται επιδράσεις από διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία...»,*

*«...Να αντιληφθούν τις διαστάσεις του σύγχρονου ρεύματος της World Music και τη σημασία της για τη συνεργασία και την επικοινωνία των ανθρώπων...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο,*

*2011, Περιεχόμενο 2.4. Μουσικές του κόσμου, Επίπεδο Γ' Τάξη Γυμνασίου)*

### 6.9. Άνοιγμα στην κοινωνία

Το Ν.Π.Σ.Μ. εστιάζει στον κοινωνικό ρόλο της μουσικής, στη σημασία της για την πολιτιστική ζωή του σχολείου κι ενθαρρύνει επαφές και συνεργασίες στο σχολικό περιβάλλον καθώς και το «άνοιγμα» των μαθητών και του σχολείου στην κοινωνία. Ο προσανατολισμός αυτός του Ν.Π.Σ.Μ. είναι ιδιαίτερα εμφανής στην ύπαρξη του 4<sup>ου</sup> Θεματικού Οργανωτή «Η Μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου», ο οποίος περιλαμβάνει: Στόχους, Περιεχόμενα και προτάσεις ενδεικτικών δραστηριοτήτων αλλά και δράσεων που προάγουν τον κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο της μουσικής εντός κι εκτός σχολείου .π.χ.:

*«Οι μαθητές να μπορούν...»*

*«...Να νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση που προσφέρει η παρουσίαση μιας εκδήλωσης, γενικότερα, με μουσική που εκτελείται ζωντανά και σε πραγματικό χρόνο ενώπιον κοινού...»,*

*«...Να παρακολουθούν ποικιλία μουσικών δρώμενων (συναυλίες, κοντσέρτα, κτλ.) και να συμπεριφέρονται ανάλογα με την περίσταση...» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενα 4.1. Εκδηλώσεις σχολικές, 4.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης, Επίπεδο Γ' Τάξη Γυμνασίου).*

### 6.10. Χρήση Μουσικής Τεχνολογίας και Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε)

Η σημασία της χρήσης των -νέων σχετικά- εργαλείων της Μουσικής Τεχνολογίας και των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία της μουσικής δηλώνεται ρητά στο «Θεωρητικό Πλαίσιο – Εισαγωγή» του Ν.Π.Σ.Μ., όπου προβάλλεται η παιδαγωγική διάσταση της κι επισημαίνεται ότι η χρήση των εργαλείων αυτών δεν συνιστά αυτοσκοπό, αλλά γίνεται για την εξυπηρέτηση των αναγκών του μαθήματος και την επίτευξη των στόχων του:

*«Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με τα ηλεκτρονικά μουσικά όργανα, τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των τηλεπικοινωνιών στη μουσική και γενικότερα, αποτελεί στόχο της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η χρήση των νέων τεχνολογιών γίνεται στο πλαίσιο εξυπηρέτησης των μουσικών στόχων του προγράμματος σπουδών και μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό.*

*Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες...ειδικά σε τσιμείζ που αφορούν στη δημιουργικότητα, στη διαθεματικότητα, στην ανάπτυξη κινητήρων, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, στην επικοινωνία με ακροατήρια εκτός τάξης και στην εξατομίκευση του μαθήματος... ενώ επιτρέπει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που επιβάλλει η*

περιλαμβάνονται προτάσεις Σχεδίων Εργασίας βάσει Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων από τον πίνακα του Ν.Π.Σ.Μ.

παραδοσιακή διδασκαλία και μάθηση όπως είναι ο συντονισμός των σωματικών κινήσεων» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, «Θεωρητικό πλαίσιο - Εισαγωγή», Ενότητα 1.7. Μεθοδολογία του μαθήματος: μερικές επισημάνσεις).

Ακόμη εφαρμογές χρήσης των νέων αυτών εργαλείων είναι διάχυτες στις Ενδεικτικές Προτάσεις του Ν.Π.Σ.Μ., π.χ.:

«Ενεργητική Ακρόαση με χρήση ΠΠΕ: Αναζητούν στο Διαδίκτυο και παρακολουθούν παράλληλα με την ακρόαση ενός έργου μια «γραφική παρτιτούρα» (*scrolling bargraph score*) που απεικονίζει τη διάρκεια του ήχου και σε διαφορετικά επίπεδα τις οικογένειες των μουσικών οργάνων» (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2011, Περιεχόμενο 1.3. Μορφή, Επίπεδο Α' Τάξη Γυμνασίου).

## 7. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η ανάλυση Περιεχομένου του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής ανέδειξε ότι *ως προς τη δομή του και την οργάνωσή του το Ν.Π.Σ.Μ.* ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά: της Στοχοκεντρικότητας, της Ανοικτότητας, της Σπειροειδούς Ανάπτυξης και της Θεματικής Οργάνωσης.

Ως προς το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του προσανατολίζεται στους άξονες: της Μαθητοκεντρικότητας, της Ολιστικής Προσέγγισης, της Διαθεματικότητας και Διεπιστημονικότητας, του Ανοίγματος στην κοινωνία και της Χρήσης Μουσικής Τεχνολογίας και Τ.Π.Ε.

## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η φιλοσοφία, το αξιακό πλαίσιο, το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός ενός Π.Σ. απηχεί τη γενικότερη εκπαιδευτική - και κοινωνική - πολιτική ενός κράτους. Στην Ελλάδα, παρά την έλλειψη υποδομών και υλικοτεχνικής υποδομής σε σχολικό επίπεδο (Κοκκίδου, 2006:314) υπάρχουν ωστόσο προϋποθέσεις προστιθέμενης αξίας για τη διδασκαλία της Μουσικής στο ελληνικό σχολείο- η θεσμοθετημένη διδασκαλία του μαθήματος από εκπαιδευτικό ειδικότητας είναι ένα από αυτά- κι έχουν ακόμη συντελεστεί σαφή βήματα για την αναμόρφωση και τη στήριξη της Μουσικής στο ελληνικό σχολείο: αύξηση ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, διδακτικά πακέτα και εκπαιδευτικά υλικά Μουσικής, κ.ά. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής σχεδιάστηκε ακριβώς στη βάση αυτού του εκπαιδευτικού εποικοδομήματος και φιλοδοξεί να αποτελέσει μια προσπάθεια για ανανέωση κι εξέλιξη της διδακτικής σκέψης και πρακτικής στην ελληνική μουσική εκπαίδευση.

## 9. ΠΗΓΕΣ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (2003). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής (2010). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης

Προγραμμάτων, Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2014, από [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/istoriko.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/istoriko.html)

Best, D. (1995). The Dangers of Generic Arts: Philosophical Confusions and Political Expediency. *Journal of Aesthetic Education*, 29(2), 79-91.

Blacking, J., (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (Μτφ.Μ.Γρηγόρης). Αθήνα: Νεφέλη .

Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1991). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Τόμος Α' - Γνωστικός τομέας, Τόμος Β' - Συναισθηματικός Τομέας*, (Μτφ.Α.Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (2003). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι.

Εισαγωγικό Κείμενο Α' Πρότασης (2011). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014, από

<http://ebooks.edu.gr/info/newsp/Τέχνες-Πολιτισμός> Εισαγωγικά Κείμενα Β' Πρότασης (2011). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι. . Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014, από <http://ebooks.edu.gr/info/newsp/Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης>

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (2000). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι.

Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο από χώρες/περιφέρειες της Ευρώπης*. Διδακτορική διατριβή Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κοκκίδου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκά Μουσικά Προγράμματα Σπουδών: Φιλοσοφικοί Προσανατολισμοί, Τάσεις και Συγκριτική Θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Κουκουνάρης - Λιάγκης Μ., (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: Νέα πολυτροπική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Χ.Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση- Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Χ.Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και Παραδείγματα Εφαρμογών από το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική- Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2004), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νέο Σχολείο – Μέρος Γ΄ - Από το «Σχολείο Αγγαρεία».....στο Νέο Σχολείο Δημιουργικής Μάθησης Συγκεκριμένα Μέτρα και Πολιτικές. (2012). Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου 2014, από <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html>
- N.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κι άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ. Α΄/30-9-1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- N.2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α΄). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» (2012). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ & Ι.Ε.Π., Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Τέχνες-Πολιτισμός>
- Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής (2000). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Π.Ι.
- Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο (2011). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. & Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014, από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Τέχνες-Πολιτισμός>
- Programm of Study: Music (1999). London: Department of Education and Employment.
- Rowntree, D. (1988), *Educational Technology in Curriculum Development*, London: Kogan Page.
- Σακκάς, Β. (Επιμ.) (2005). *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σέρρη, Λ. (1987). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1994), *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Swanwick, K. (2003). *Music, Mind and Education*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Υ.Α.υπ.αρ.124662 /Γ2/1-11-2011 με θέμα: «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική του Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». (ΦΕΚ 2666, τ. Β΄) Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Α.υπ.αρ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-ΕΑΕΠ» (ΦΕΚ 804, τ. Β΄). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- UNESCO (1992), *United Nations Conference on Environment and Development: Agenda 21*. Switzerland: UNESCO
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005), *Η Μουσική στην εκπαίδευση: το δίλλημα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας



# ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΕΑΕΠ). ΚΡΙΤΙΚΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρασκευή Σ. Μίχα

Τμήμα Μουσικής και Μουσικολογίας  
Σορβόνη - Παρίσι IV

## Περίληψη

Η μουσική αποτελεί εργαλείο για τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του «*Νέου Σχολείου*», λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του νέου προγράμματος σπουδών. Μια τέτοια προσέγγιση βασίζεται στην αντίληψη ότι η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής, προμηθεύει τον άνθρωπο με εφόδια που τον καθιστούν περισσότερο ικανό να αντιμετωπίσει το μέλλον ανοίγοντας του καινούργιους πνευματικούς δρόμους. Ο καθηγητής της μουσικής, έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά δυσκολίες όπως η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού της τάξης, η δομική οργάνωση του σχολείου, τα βιώματα του κάθε μαθητή κλπ. Ταυτόχρονα οι πολλές ώρες των μαθημάτων στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ*, με την χρονική τοποθέτηση του μαθήματος συνήθως τις τελευταίες ώρες του καθημερινού σχολικού προγράμματος, καθιστά το μάθημα της μουσικής πολλές φορές απαιτητικό και κουραστικό αντί να προσφέρει καλλιέργεια πνεύματος, φαντασία και ευχαρίστηση. Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των αιτιών που έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες του μαθήματος της μουσικής στο καθημερινό πρόγραμμα σπουδών, οδηγώντας το σε υποβάθμιση. Επιπλέον σχεδιάστηκαν και προτείνονται δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της ομαδικότητας, της δημιουργίας, την έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων, της φαντασίας και των προσωπικών αναγκών αλλά και τη σύνδεση του μαθήματος της μουσικής ως κλασικό μάθημα με την μουσική ως βίωμα στην ενότητα «*Βιοματικές Δράσεις*».

**Λέξεις κλειδιά:** Μουσική, Βιοματικές δράσεις, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να προταθούν πρωτότυπες ενδοσχολικές δραστηριότητες για παιδιά δημοτικού σχολείου για τη βελτίωση του μαθήματος της

μουσικής. Οι δραστηριότητες αυτές σχεδιάστηκαν στα πλαίσια της ενότητας «*Βιοματικές Δράσεις*» που εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ* (ΕΑΕΠ) (ανά ηλικιακή ομάδα) με σκοπό την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της δημιουργίας, την έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων, των συναισθημάτων, της φαντασίας και των προσωπικών αναγκών.

Θα διαπιστωθούν τα πλεονεκτήματα της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σύγχρονες έρευνες και τα μειονεκτήματα της καθημερινής πραγματικότητας που διαμορφώνονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Θα επισημάνουμε ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση και τη θέση που κατέχει στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Ολοήμερα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ*). Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα, η πολιτεία δημιουργεί, ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει τη βιοματική παιδαγωγική την αυτενέργεια, την ελεύθερη έκφραση αλλά και τη συνεργασία (Χριστοδούλου, 2009). Επιπλέον πλουτίζει το πρόγραμμα με νέα γνωστικά αντικείμενα και πολιτιστικά προγράμματα και αξιοποιεί δημιουργικά το χρόνο παραμονής των παιδιών στο σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2010<sup>α</sup> · ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2010<sup>β</sup>).

Επιπλέον θα προταθεί σύνδεση του μαθήματος της μουσικής ως κλασικό μάθημα με την μουσική ως βίωμα στην ενότητα «*Βιοματικές Δράσεις*». Έτσι ο καθηγητής μουσικής μπορεί να έχει τη δυνατότητα και την ευελιξία, εφαρμόζοντας τις δραστηριότητες αυτές, να προσφέρει στους μαθητές μια διδακτική ώρα εποικοδομητική, βιοματική και ευχάριστη δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια πνεύματος, δεξιοτήτων και στάσεων.

Τέλος, θα επισημάνουμε τις τυχόν ελλείψεις και δυσκολίες εφαρμογής του μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να γίνει πιο ελκυστικό και πιο ξεκούραστο για μαθητές και καθηγητές. Θα παρουσιαστούν κάποια πρώτα δείγματα συμπερασμάτων από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών σε τέσσερα δωδεκαθέσια δημοτικά σχολεία (με ΕΑΕΠ) τα σχολικά έτη 2012-2013 (1<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> Δ.Σ. Ναυπάκτου) και 2013-2014 (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αγ. Κωνσταντίνου Αγρίνιο). Δεν θα υπάρχουν εμπειριστατώματα αποτελέσματα γιατί θα επιθυμούσαμε να εφαρμοστεί η παρούσα έρευνα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε περισσότερα σχολεία και να έχει ολοκληρωθεί η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 *Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ*

## 2. ENNOΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1. Η μουσική αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση

Μια σύντομη ιστορική και γεωγραφική επισκόπηση της μουσικής αγωγής μας αποδεικνύει ότι η μουσική δεν αποτελεί μόνο μια καλλιτεχνική εκδήλωση, αλλά εξυπηρετεί καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου (Ψαλτοπούλου, 2005). Η μουσική, ως μορφή τέχνης αποτέλεσε μέσα από τους αιώνες έναν τρόπο ανθρώπινης έκφρασης, ένα αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και της ιστορίας των λαών, ενώ δεν αποτελεί μόνο ευρωπαϊκό, αλλά παγκόσμιο πολιτιστικό φαινόμενο. Η νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη των πρώτων δεκαετιών του εικοστού αιώνα αποδεικνύει, από τη μια πλευρά, το πνεύμα της προοδευτικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης και, από την άλλη, τονίζει το σημαντικό ρόλο μουσικής στην εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού, με κυριότερους εκπροσώπους τους John Dewey, Jerome Bruner, Abraham Maslow, Howard Gardner. Ο τελευταίος αποδεικνύει (Gardner, 1985), σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ότι η συστηματική και οργανωμένη επαφή με τη μουσική, δηλαδή μέσα από την αντιληπτική και παραγωγική της εμπειρία, μπορεί να ενισχύσει την αισθητική απόλαυση, να εμπλουτίσει τη συναισθηματική τους ζωή, ν' αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες, να επικυρώσει τους πολιτιστικούς και θρησκευτικούς θεσμούς, να συμβάλει στη σωματική ανάπτυξη, να ισχυροποιήσει τη μνήμη και την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και να ενδυναμώσει την ανάπτυξη του εγκεφάλου (νοητική ανάπτυξη) (Gardner, 1985). Αυτή η θεωρία μας βοηθά να δημιουργήσουμε τους δικούς μας εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να είναι πρωτότυποι, ποικίλοι και εφαρμόσιμοι ακόμα και σε μη ιδανικές συνθήκες καλύπτοντας νοητικά και συναισθηματικά όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές.

Έρευνες (Drafer και Gayle, 1987), ενισχύουν τις παραπάνω θέσεις και η μουσική αγωγή αποτελεί πλέον ένα γνωστικό αντικείμενο άξιο συμπερίληψης στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001α) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής Αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001β), η μουσική αγωγή αποσαφηνίστηκε ως γνωστικό αντικείμενο. Ο γενικός σκοπός της Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση ενώ οι βασικοί άξονες του γνωστικού περιεχομένου είναι τρεις: δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης. Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και σχετίζονται άμεσα με τον ψυχοκινητικό τομέα (δεξιότητες), το γνωσιολογικό τομέα (γνώσεις, αντίληψη) και το συναισθηματικό τομέα μάθησης (στάσεις, αξίες). Οι εξειδικευμένοι στόχοι αναφέρονται σε σαφείς, άμεσα πραγματοποιήσιμες και κυρίως ελέγξιμες γνώσεις και νοητικές ικανότητες. Τέλος, ο έλεγχος της επίτευξης των

διδακτικών στόχων θα πρέπει να έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα και η αξιολόγηση να εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως στο γνωστικό τομέα.

### 2.2. Ο θεσμός των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ

Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2010-2011 μια νέα μορφή Ολοήμερου Σχολείου, η οποία υιοθετήθηκε αρχικά από 800 Δημοτικά Σχολεία (ΥΠΕΠΘ, 2010β· ΥΠΕΠΘ, 2010γ). Τα σχολεία αυτά εφαρμόζουν ένα αναμορφωμένο πρόγραμμα και ονομάζονται «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα - ΕΑΕΠ». Από το σχολικό έτος 2010 μέχρι σήμερα, ορίστηκαν χίλια τριακόσια τριάντα (1330) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, τα οποία εφαρμόζουν διευρυμένο πρωινό ωράριο, έχουν βελτιωμένα προγράμματα σπουδών και εμπλουτισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα με νέα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες που ενισχύουν την επαφή με πολιτισμικά θέματα, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων κ.λ.π (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

Στο πρόγραμμα σπουδών, το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, συναποτελούν το μάθημα της Μουσικής, των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής. Βασική προϋπόθεση είναι η σύνδεση των τριών αυτών μαθημάτων μεταξύ τους έτσι ώστε ν' αναδειχτούν οι ποικίλες εκφραστικές ικανότητες των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και του σχολικού προγράμματος.

### 2.3. Οι «Βιωματικές Δράσεις» στα σχολεία με ΕΑΕΠ

Στα σχολεία αυτά το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στο ημερήσιο πρόγραμμα της ενότητας «Βιωματικές δράσεις» (Εικόνα 1).

Ο κάθε εκπαιδευτικός ο οποίος που συμμετέχει στις βιωματικές δράσεις μπορεί να υλοποιήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανάλογα με το αντικείμενο του ή τα ενδιαφέροντα του, χωρίς να αντικαθιστά τα μαθήματα που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών. Στην έρευνά μας σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δραστηριότητες οι οποίες είναι μεν βασισμένες στο μάθημα της μουσικής αγωγής αλλά σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν ή υποκαθιστούν το μάθημα της μουσικής που διδάσκονται οι μαθητές, ίσως και από άλλον εκπαιδευτικό της ειδικότητας αυτής. Οι δραστηριότητες αυτές συμπληρώσουν την παρούσα διδακτέα ύλη και δεν την αντικαθιστούν.

Οι βιωματικές δράσεις αρχίζουν με παλιότερες ή τρέχουσες εμπειρίες των μαθητών από το χώρο της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου και της κοινότητας ή με εμπειρίες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός χωρίς όμως ταυτόχρονα να καταργείται ο διδακτικός και καθοδηγητικός ρόλος του (Χατζηρήστου, κ.α., 2011α).

Βασίζονται στη βιωματική παιδαγωγική, όπου δίνεται έμφαση στην δυναμική της ομάδας, θεωρώντας ότι η

μάθηση διευκολύνεται, όταν οι ισχύουσες αντιλήψεις του μαθητή έρχονται σε σύγκρουση με τις εμπειρίες του, και διευρύνεται και ενδυναμώνεται όταν οι μαθητές ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις (Θεωρία της Κοινωνικής ψυχολογίας πεδίου του Κ. Lewin (Lewin, 1943).

Από την άλλη μεριά ο μετασχηματισμός των εμπειριών αυτών είναι μια ενεργητική διαδικασία, που διασφαλίζει στο παιδί την κατανόηση των εμπειριών και μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη των παραγωγικών και δημιουργικών ικανοτήτων του (Piaget, 1971). Στην αναπτυξιακή τους πορεία τα παιδιά αλλάζουν τρόπο νοηματοδότησης των εμπειριών τους, που σημαίνει ότι νέες ιδέες, ερμηνείες και λύσεις προκύπτουν από την επεξεργασία των ίδιων ή παρόμοιων εμπειριών (Piaget, 1972).



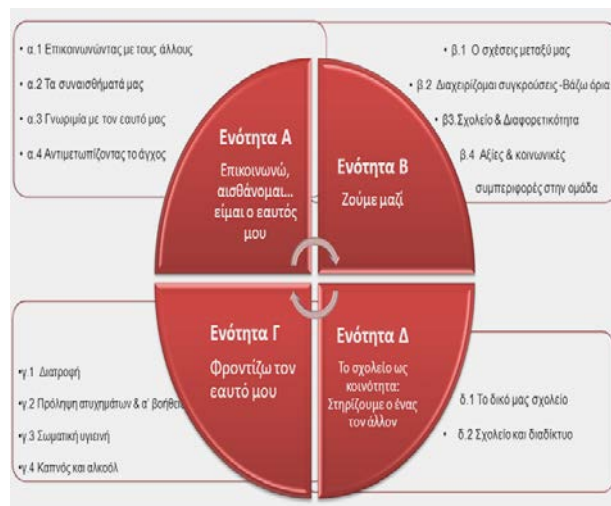
Εικόνα 1: Εμπλεκόμενα «μάθημα» στις Βιωματικές Δράσεις

Η διδασκαλία μας θα ήταν πιο ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική εάν κινητοποιεί την κριτική ικανότητα των μαθητών και άπτεται των ενδιαφερόντων τους. Από παιδαγωγικής πλευράς είναι πρωταρχικής σημασίας να ξέρει κανείς πώς σκέπτεται και πως αισθάνεται ο μαθητής στο σχολείο και να φροντίσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του, όσον το δυνατό, σύμφωνα με τις ανάγκες του. Όταν η συμμετοχή του στη ζωή του σχολείου ανταποκρίνεται σε υπαρκτές προσωπικές του ανάγκες, τότε δημιουργούνται οι συνθήκες για να αισθάνεται ο μαθητής ευχάριστα στο σχολείο του. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να ζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο τους παρέχει πολλές αφορμές για δράση, σε ένα περιβάλλον που να τα ερεθίζει και να τα παρακινεί σε απασχόληση.

**2.3.1. Η Σχολική Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ) στις Βιωματικές Δράσεις**

Μια από τις ενότητες που εμπλέκονται ως «μάθημα», στις βιωματικές δράσεις είναι η Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Δεν αποτελεί «μάθημα» υπό τη συνήθη έννοια του όρου αλλά τομέα δράσεων και δραστηριοτήτων βασιζόμενων στη βιωματική προσέγγιση, την εργασία σε

ομάδες, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, κ.α., 2011β). Περιλαμβάνει τέσσερις Θεματικές Ενότητες (Ενότητα Α έως Δ) οι οποίες συνίστανται σε επιμέρους υποενότητες (Εικόνα 2) και αφορούν την επικοινωνία, την αναγνώριση, την έκφραση, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη σωματική υγεία και υγιεινή, την καλλιέργεια της συλλογικότητας κ.ά.



Εικόνα 2 : Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή

Επιπλέον, για κάθε υποενότητα έχουν δομηθεί Σχέδια Εργασίας (projects), ανά ηλικιακό κύκλο (Χατζηχρήστου, κ.α. 2011α). Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνονται τα παρακάτω σχέδια εργασίας:

- Σχέδιο Εργασίας 1: Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας (για τις υποενότητες α1..α4).
- Σχέδιο Εργασίας 2: Γινόμαστε καλύτεροι ( επίσης για τις υποενότητες α1..α4).
- Σχέδιο Εργασίας 3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας (για τις υποενότητες β1..β4).
- Σχέδιο Εργασίας 4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου –Βάζω όρια (επίσης για τις υποενότητες β1..β4).
- Σχέδιο Εργασίας 5: Είμαστε κοινότητα (για τις υποενότητες δ1 και δ2).
- Σχέδιο Εργασίας 6: Φροντίζω τον εαυτό μου (για τις υποενότητες γ1..γ4).

Τέλος για την υλοποίηση των Σχεδίων Εργασίας, ο κάθε εκπαιδευτικός προτείνει, σχεδιάζει και εφαρμόζει δραστηριότητες, οι οποίες καλύπτουν τα βασικά θέματα και τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που περιλαμβάνονται σε κάθε σχέδιο εργασίας (Χατζηχρήστου, κ.α. 2011α).

**3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ξεκινάει με την παρατήρηση και την επικύρωση της επιλογής του τόπου, των πρωταγωνιστών (καθηγητών και μαθητών), των χρησιμοποιούμενων παιδαγωγικών μεθόδων και του

εκπαιδευτικού υλικού, για να εμβαθύνουμε καλύτερα, να οριοθετήσουμε το θέμα της έρευνας και να διατυπώσουμε την προβληματική (ερωτήσεις και υποθέσεις). Η παρατήρηση μας οδήγησε στην επιτόπια έρευνα και μας βοήθησε να συλλέξουμε, να κατηγοριοποιήσουμε και να αναλύσουμε τα στοιχεία της έρευνας (όπως οι ζωγραφιές και οι διάφορες ιστορίες των μαθητών) με τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου.

Δεν θα υπάρχουν εμπειριστατωμένα αποτελέσματα γιατί θα επιθυμούσαμε να εφαρμοστεί η παρούσα έρευνα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε περισσότερα σχολεία και να έχει ολοκληρωθεί η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων.

### 3.1. Προβληματική - Ερωτήσεις και Υποθέσεις

Για την έρευνα μας θέσαμε τις παρακάτω ερωτήσεις και υποθέσεις.:

#### A. Ερωτήσεις

- Ερώτηση 1: Πως μπορεί το μάθημα της μουσικής αγωγής να γίνει πιο ελκυστικό για μαθητές και καθηγητές παρ' όλες τις καθημερινές αντιξοότητες;
- Ερώτηση 2: Μπορεί ν' αποτελέσει το έναυσμα για την αναγνώριση εσωτερικών στοιχείων της προσωπικότητας (προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, δυνατότητες, αδυναμίες) ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους;
- Ερώτηση 3: Μπορεί να δημιουργήσει το ερέθισμα για την αποδοχή θετικών στοιχείων όχι μόνο στους φίλους αλλά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους με την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα τους χαρακτηρίζει;
- Ερώτηση 4: Υπάρχει απόκλιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς τις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών;
- Ερώτηση 5: Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες συνδέονται με την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, και καθιστούν αναγκαίο ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς;

#### B. Υπόθεση

Εάν οι μαθητές:

- μάθουν να εκλαμβάνουν την καθημερινότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον τους ως αφορμή για κατανόηση του εαυτού τους και εμπλουτισμό της προσωπικότητάς τους, για την έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων, των συναισθημάτων, της φαντασίας και των προσωπικών αναγκών τους,
- μάθουν να υιοθετούν απόψεις και συμπεριφορές που προάγουν το κοινό καλό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη,
- μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται τα άτομα, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, που απαρτίζουν την τάξη τους, εφόσον η τάξη αποτελεί ένα διευρυμένο ζωντανό κοινωνικό κύτταρο και

Εάν οι εκπαιδευτικοί:

- εξοικειωθούν με το πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιώντας το με ευελιξία, συνδυασμούς και πρωτοτυπία προς όφελος των μαθητών και της εκπαιδευτικής πράξης,

τότε:

μπορούν όλοι μαζί να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά χωρίς προβλήματα, με σκοπό τη δημιουργία υγιών σχέσεων αλληλοεπικοινωνίας και συνεργασίας και κατ' επέκταση την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και του καθημερινού προγράμματος.

### 3.2. Στατιστικό δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, σε τέσσερα Δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα στο 1<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε τμήματα των τάξεων Ε' και ΣΤ' και στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγίου Κωνσταντίνου Αγρινίου σε τμήματα των τάξεων Α' - Β' - Δ' τη σχολική χρονιά 2013-2014. Η επιλογή των τμημάτων έγινε με σκοπό να εφαρμοστούν οι δραστηριότητες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Το συνολικό δείγμα περιελάμβανε περίπου 180 μαθητές.

### 3.3. Μεταβλητές/Παράμετροι

Η εύρυθμη λειτουργία της τάξης και ο βαθμός δυσκολίας εφαρμογής και κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου της μουσικής εξετάζονται από τις μεταβλητές/παράμετρους που αναδείχθηκαν από την επιτόπια παρατήρηση και έρευνα στις τάξεις, τη σχετική βιβλιογραφία και ελήφθησαν υπόψη κατά τη σύλληψη και τη δημιουργία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

1) *Η στάση του εκπαιδευτικού*: Το μορφωτικό επίπεδο, οι προσωπικές εμπειρίες και τα στερεότυπα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την τάξη και διεξάγει τη διδασκαλία. (Khmelnkov και Hallinan, 1999).

2) *Η εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών*: Η δυσκολία προσαρμογής σε καινούργια δεδομένα ενισχύεται με την πάροδο της ηλικίας. Οι μαθητές του Δημοτικού (Α' έως Γ' τάξη), εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί σε αλλαγές όσον αφορά το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα και τις καινούργιες δραστηριότητες σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ' έως ΣΤ' τάξη) (McGlothlin κ.ά, 2005).

3) *Το φύλο των μαθητών*: Οι μαθητές εμφανίζονται να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, σε σύγκριση με τις μαθήτριες, οι οποίες προσαρμόζονται πιο εύκολα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Graham και Cohen, 1997).

4) *Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης*: Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις πρέπει να χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής όλων των εκπαιδευτικών και προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού με στόχο να συμπεριλαμβάνουν εύστοχα και συχνά τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Graham και Cohen, 1997).

5) *Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων*: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (μόρφωση και κοινωνική υπόσταση) εμφανίζεται να επηρεάζει το βαθμό αποδοχής των

παιδιών τους απέναντι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Μόρφωση και πολιτισμός είναι μεγέθη ανάλογα (Παπαγεωργίου, 2008).



Εικόνα 3 : Μεταβλητές/ Παράμετροι

6) *Το είδος του σχολείου*: Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, «εκμεταλλευόμενοι» την παρουσία εκπαιδευτικών που διδάσκουν αισθητική αγωγή, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πλήθος εικαστικών εμπειριών (όπως συμμετοχή σε εκθέσεις ζωγραφικής), θεατρικών εμπειριών (όπως διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων) καθώς και μουσικών εμπειριών (όπως συμμετοχή / διοργάνωση ορχηστρικών και χορωδιακών συναυλιών). Αποτέλεσμα να εκφράζονται σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή τέχνης. (Hallinan και Teixeira, 1987).

#### 4. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Ένας καθηγητής μουσικής έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα και δυσκολίες με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται πολλές φορές οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος και η Μουσική Αγωγή να υποβαθμίζεται ως γνωστικό αντικείμενο και να μετατρέπεται σε «δευτερεύον» μάθημα. Επίσης, υποβιβάζονται οι εκπαιδευτικοί και το πρόγραμμα σπουδών της μουσικής αγωγής και αμφισβητείται σταδιακά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του.

Από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, σχετικών ερευνών (Γρόλλιος, και Λιάμπας, 2012· Εμβλωτής, κ.α., 2011) αλλά κυρίως από την πολυετή εκπαιδευτική μου εμπειρία παρουσιάζονται οι ελλείψεις, οι δυσκολίες και τα προβλήματα του μαθήματος της μουσικής αγωγής τόσο σε σχολεία με ΕΑΕΠ όσο και σε αυτά με το κλασικό πρόγραμμα σπουδών:

- Η ασαφής ή συγκεχυμένη διατύπωση των πολύπλοκων στόχων του αναλυτικού προγράμματος (σύντομες οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα για πολύπλοκες θεματικές ενότητες που δεν εφαρμόζονται στην καθημερινότητα του

σχολικού προγράμματος) όχι μόνο δε βοηθούν στην επίτευξή τους, αλλά δημιουργούν στον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν είναι τις περισσότερες φορές κατάλληλα καταρτισμένος, σύγχυση και προβληματισμό.

- Η μειωμένη ή ανύπαρκτη πολλές φορές υλικοτεχνική υποδομή και υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση της διδακτικής πράξης (όπως η αίθουσα μουσικής κατάλληλα διαμορφωμένη για μουσικοκινητική αγωγή, τα κρουστά μουσικά όργανα, τον πίνακα με πεντάγραμμα, το CD-player, το πιάνο ή το αρμόνιο, πρόσθετα βιβλία μουσικής όλων των τάξεων).
- Εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλα διαμορφωμένης αίθουσας, το μάθημα της μουσικής πραγματοποιείται συχνά μέσα στην αίθουσα της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πλήθους προβλημάτων, όπως για παράδειγμα τη μεταφορά εκπαιδευτικού υλικού από αίθουσα σε αίθουσα σε κάθε διδακτική ώρα. Υπό τέτοιες συνθήκες είναι δύσκολη η οργάνωση του μαθήματος και η εφαρμογή κατάλληλα επιλεγμένων δραστηριοτήτων.
- Το oligώρο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των διδακτικών ωρών της μουσικής ακόμα και για τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ στις τάξεις Ε' και ΣΤ' (Μια διδακτική ώρα διάρκειας 35', 40' ή 45', ανάλογα με τη θέση που έχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα). Συνήθως δε, το μάθημα της μουσικής τοποθετείται τις τελευταίες ώρες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2010α) και εφόσον τα παιδιά είναι κουρασμένα δεν μπορούν να αποδώσουν στα κύρια μαθήματα Αυτό βέβαια σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της μουσικής που θα ήθελε να ασχοληθεί με κάποια θεματική ενότητα η οποία απαιτεί λίγο περισσότερη προσοχή και προσπάθεια από τους μαθητές του δεν πρόκειται να επιτύχει το στόχο του.
- Οι εκπαιδευτικοί μουσικής εκλαμβάνουν oligώροη εξωσχολική επιμόρφωση για νέα σχολικά εγχειρίδια και για καινοτόμους θεσμούς όπως η βιοματικές δράσεις ή η ευέλικτη ζώνη (κυρίως μέσω των ΠΕΚ), ενώ η ουσιαστικότερη ενδοσχολική επιμόρφωση πραγματοποιείται μέσα από μεμονωμένες πρωτοβουλίες σχ. Συμβούλων.
- Σε περίπτωση απουσίας δασκάλου ή καθηγητή ειδικότητας, οι αναγκαστικές συνδιδασκαλίες, για να καλυφθεί το κενό, πραγματοποιούνται επί το πλείστον τις διδακτικές ώρες των μαθημάτων ειδικότητας με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του μαθήματος.
- Σε (ελάχιστα) σχολεία που δεν έχουν ενταχθεί στο «Νέο Σχολείο» με αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών ή δεν διορίζεται καν εκπαιδευτικός μουσικής ή η τοποθέτηση του γίνεται καθυστερημένα, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες διδακτικές ώρες να θυσιάζονται στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα σύμφωνα με την κρίση του εκάστοτε δασκάλου.

Έχοντας λοιπόν ν' αντιμετωπίσει όλα τα παραπάνω χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια ώστε ο ρόλος καθηγητή μουσικής να είναι πολυδιάστατος αλλά ταυτόχρονα και απαιτητικός τόσο ως προς τον απαραίτητο για το μάθημα γνωστικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό όσο και ως προς την ενδοσχολική επιμόρφωση του με καινοτόμα επιμορφωτικά δια βίου προγράμματα. Η δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος στο σχολείο, η συνεργασία με γονείς και με καθηγητές / δασκάλους άλλων ειδικοτήτων, θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για να γίνει εφικτή η εποικοδομητική η συμμετοχή των μαθητών στις μουσικές δραστηριότητες .

## 5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται πάνω στο γνωστό παιδαγωγικό τρίγωνο μάθησης και αλληλεπίδρασης, το οποίο περιλαμβάνει τον *μαθητή*, το *δάσκαλο* και το συγκεκριμένο *γνωστικό αντικείμενο*. Οι τρεις «πρωταγωνιστές» αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους αλλά και με το *περιβάλλον* στο οποίο διαδραματίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Houssaye, 1996).

Ο σχεδιασμός των προτεινόμενων δραστηριοτήτων για το μάθημα της μουσικής αγωγής, στηρίχθηκε στην παραπάνω θεωρία αλλά προήλθε και από τον προβληματισμό στο πως θα επιλύσουμε τα προαναφερθέντα προβλήματα και στο πως θ' αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες.

Ακολουθήθηκαν τρεις εμπειρικοί κανόνες:

- Να παρουσιάζουμε και να συνδυάζουμε τα στοιχεία μιας θεματικής ενότητας από το βιβλίο με καινούργιους δελεαστικούς τρόπους για τα παιδιά, δίνοντας πρωτοβουλίες στους μαθητές.
- Να ενώνουμε τα στοιχεία μιας ή και περισσότερων θεματικών εννοιών μέσα από μία δραστηριότητα.
- Τέλος να ανταλλάσουμε πληροφορίες, ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό με άλλους συναδέλφους της ενότητας αισθητικής αγωγής (θεατρολόγους και καθηγητές εικαστικών).

Εκτός των παραπάνω, οι προτεινόμενες δραστηριότητες,, σχεδιάστηκαν και με βάση: α) τις ερωτήσεις, β) την υπόθεση και γ) τις μεταβλητές. Που παρουσιάστηκαν στην παράγραφο 3.1

Οι δραστηριότητες ασχολούνται με την προσέγγιση μίας μουσικής θεωρητικής έννοιας κάθε φορά, παρουσιάζοντάς την με διάφορους τρόπους, δίνοντας πολλές πιθανές μορφές, προσεγγίζοντας έτσι περισσότερους μαθητές. Επίσης εκτός από δημιουργικές είναι και βιωματικές γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο μαθητής όταν πραγματοποιεί μια δραστηριότητα βιώνει μια εμπειρία η οποία του προκαλεί ποικίλα συναισθήματα (Wudinger, 2005).

Ανήκουν σε δύο από τις τέσσερις θεματικές ενότητες Την ενότητα Α («*Επικοινωνώ αισθάνομαι .... Είμαι ο εαυτός μου*») και στην ενότητα Δ («*Το σχολείο ως κοινότητα : Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον*») (Εικόνα 2):

Οι στόχοι των προτάσεων είναι:

- Να βελτιωθεί το μάθημα της μουσικής αγωγής, να ικανοποιηθούν οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών και να επιτύχει η εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να δώσουν το έναυσμα για συνεχή αναζήτηση και πρωτότυπο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης.
- Να μάθουν οι μαθητές να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα, επισημαίνοντας τις επιπτώσεις των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων προς άτομα, ομάδες και πολιτισμούς διαφορετικούς από τον δικό μας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον οδηγό εκπαιδευτικού «*Σχολική και Κοινωνική Ζωή στο Νέο Σχολείο-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*», του Υπουργείου Παιδείας (Χατζηχρήστου, κ.α. 2011α) η συντριπτική πλειοψηφία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προς τους εκπαιδευτικούς για το μάθημα της Αισθητικής αγωγής, έχουν σχέση με τις ενότητες των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής ενώ μόνο μια δραστηριότητα έχει σχέση αμιγώς με την μουσική.

Η μέθοδος που θα πρέπει να ακολουθηθεί στις δραστηριότητες είναι η ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2000). Πρωταγωνιστές είναι όλοι οι μαθητές, οι οποίοι προτείνουν, ερευνούν, αυτοσχεδιάζουν, οργανώνουν και παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη. Στόχος είναι να δοθεί η ευκαιρία σ' όλους τους μαθητές να αυτοπροβληθούν εμπλεκόμενοι σε διάφορες δραστηριότητες.

Στους Πίνακες 1 έως 7 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι προτεινόμενες δραστηριότητες Για κάθε μία, εκτός από το θέμα της, αναφέρονται: η ενότητα, η υποενότητα και το σχέδιο εργασίας ( project), στο οποίο ενσωματώνονται στις βιωματικές δράσεις, η προτεινόμενη διάρκεια σε διδακτικές ώρες και η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται (Α' ηλικιακή ομάδα Α' και Β' Δημοτικού και Β' ηλικιακή ομάδα Γ', Δ', Ε', Δημοτικού). Ακολουθεί μια σύνδεση με κεφάλαια των βιβλίων της μουσικής που διδάσκονται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, με την ένδειξη Σχετ. Βιβλιογραφία, ώστε κάποια από τα κεφάλαια αυτά να διδαχθούν με εναλλακτικό τρόπο, εφαρμόζοντας τις δραστηριότητες αυτές (χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό για τον εκπαιδευτικό). Τέλος υπάρχει μια σύντομη περιγραφή για το πώς ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να τις υλοποιήσει.

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα I**

<b>Θέμα</b>	«Μουσική Ακρόαση»
<b>Ενότητα :</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου».
<b>Υποενότητα :</b>	α2. «Τα συναισθήματα μας»
<b>Σχέδιο.</b>	2 <sup>ο</sup> : Γινόμαστε καλύτεροι
<b>Εργασίας</b>	
<b>Προτ.</b>	2 διδακτικές ώρες
<b>διάρκεια</b>	
<b>Ηλικιακή.</b>	A' και B'
<b>ομάδα</b>	
<b>Σχετική</b>	Σχ. βιβλία A' και B' Τάξης σχεδόν σε όλα τα κεφάλαια
<b>βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο Γ' και Δ' Τάξης Κεφ. 21 Σχ. βιβλίο E' Τάξης Κεφ. 3, 15, 21 Σχ. βιβλίο ΣΤ' Τάξης Κεφ. 4, 15
<b>Περιγραφή</b>	<p>Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο άκουσμα του μουσικού αποσπάσματος κατά προτίμηση χωρίς λόγια (π.χ. κλασική μουσική). Μετά από λίγα λεπτά καλούνται να ονομάσουν το συναίσθημα/συναίσθημα που ένιωσαν καθώς άκουγαν το μουσικό κομμάτι. Στη συνέχεια ακούγοντας το ίδιο μουσικό κομμάτι καλούνται να χρωματίσουν τα συναισθήματά τους και να τα αποτυπώσουν σε ελεύθερη ζωγραφική (A' ηλικιακή ομάδα). Η ζωγραφική μπορεί να είναι ένα πρόσωπο που εκφράζει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, ή ελεύθερο σχέδιο όπου κάθε συναίσθημα αντιστοιχεί σε ένα χρώμα. Κατά τη διάρκεια μουσικών ακροάσεων, οι μαθητές αναπαριστούν εικόνες (A' ηλικιακή ομάδα) και κατασκευάζουν ιστορίες (B' ηλικιακή ομάδα) από την καθημερινότητά τους.</p> <p>Ολοκληρώνοντας αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές μας μπορούν πιο ευχάριστα να επισκεφτούν κάποιους συναυλιακούς χώρους ή ακόμα και να παρακολουθήσουν διάφορες συναυλίες (B' ηλικιακή ομάδα).</p> <p>Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες μορφές τέχνης, όπως η κεραμική.</p>

Πίνακας 1 . Προτεινόμενη δραστηριότητα I

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα II**

<b>Θέμα</b>	«Διαφορετικά μουσικά είδη»
<b>Ενότητα:</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου».
<b>Υποενότητα:</b>	α1. «Επικοινωνώντας με τους άλλους»
<b>Σχέδιο</b>	1 <sup>ο</sup> : Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
<b>Εργασίας</b>	
<b>Προτ.</b>	4 διδακτικές ώρες
<b>διάρκεια</b>	
<b>Ηλικιακή.</b>	B'
<b>ομάδα</b>	
<b>Σχετική</b>	Σχ. βιβλίο Γ' και Δ' Τάξης Κεφ. 24
<b>βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο E' Τάξης Κεφ. 23 Σχ. βιβλίο ΣΤ' Τάξης Κεφ.12,13, 14, 17
<b>Περιγραφή</b>	<p>Στο πρώτο μάθημα ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές διαφορετικά μουσικά είδη από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και cd. Στο τέλος του μαθήματος, ζητάει από τους μαθητές να φέρουν στο επόμενο μάθημα δύο αγαπημένα τους τραγούδια Στο δεύτερο και στο τρίτο μάθημα, ο κάθε μαθητής τα παρουσιάζει στην τάξη, εντοπίζοντας σε πιο μουσικό είδος ανήκουν, τι χαρακτηριστικά στοιχεία έχουν (ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία), τι συναισθήματα του προκαλούν και για ποιους λόγους τα επέλεξε. Ακούν λοιπόν όλοι μαζί τα αγαπημένα της τραγούδια και συζητούν σε μικρές ομάδες για της συνήθειες και τα ενδιαφέροντα της. Στο τέταρτο μάθημα και μετά από ψηφοφορία επιλέγεται το πιο δημοφιλές τραγούδι.</p>

Πίνακας 2 . Προτεινόμενη δραστηριότητα II

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα III**

<b>Θέμα</b>	«Οργανογνωσία»
<b>Ενότητα:</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου».
<b>Υποενότητα:</b>	α1. «Επικοινωνώντας με τους άλλους»
<b>Σχέδιο Εργασίας</b>	1 <sup>ο</sup> : Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
<b>Προτ. διάρκεια</b>	4 – 5 διδακτικές ώρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	B'
<b>Σχετική βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο Γ' και Δ' Τάξης Κεφ. 2, 16, 17, 18, 22 Σχ. βιβλίο Ε' Τάξης Κεφ. 10, 12, 21, 24 Σχ. βιβλίο ΣΤ' Τάξης Κεφ. 1, 4, 5, 11, 13, 16, 18, 21, 22
<b>Περιγραφή</b>	<p>Στο πρώτο μάθημα ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές διαφορετικά μουσικά όργανα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και cd. Στο τέλος του μαθήματος, δημιουργεί ομάδες εργασίας και ζητάει από τις μαθητές να βρουν πληροφορίες, ιστορικά στοιχεία, οπτικό-ακουστικό υλικό για συγκεκριμένες κατηγορίες μουσικών οργάνων, επισημαίνοντας ότι είναι ευπρόσδεκτες οι πληροφορίες οργάνων που προέρχονται από ποικίλες χώρες. Με διακριτικό τρόπο ζητά από τους αλλοδαπούς μαθητές να φέρουν πληροφορίες ή ακόμα και όργανα από την πατρίδα τους και να τα παρουσιάσουν. Στα επόμενα μαθήματα, οι ομάδες εργασίας παρουσιάζουν στην τάξη το υλικό που ετοίμασαν και δέχονται τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις των συμμαθητών τους. Στο τελευταίο μάθημα, ο καθηγητής ζητά να ζωγραφίσουν το μουσικό όργανο που τους έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση και να συλλέξουν τις πληροφορίες με σκοπό να φτιάξουν ένα βιβλίο οργανογνωσίας. Το βιβλίο αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί με τη βοήθεια του δασκάλου της τάξης και του καθηγητή των εικαστικών. Ολοκληρώνοντας το μάθημα της οργανογνωσίας ανά εποχή, χώρα και πολιτισμό, οι μαθητές κατασκευάζουν τουλάχιστον ένα όργανο για την κάθε ομάδα οργάνων (ένα έγχορδο, ένα πνευστό και ένα κρουστό)</p>

Πίνακας 3 . Προτεινόμενη δραστηριότητα III

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα IV**

<b>Θέμα</b>	«Μουσικά παιχνίδια»
<b>Ενότητα:</b>	Δ. «Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον»
<b>Υποενότητα:</b>	δ1. «Το δικό μας σχολείο», δ1α. « Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο»
<b>Σχέδιο Εργασίας</b>	5 <sup>ο</sup> : Είμαστε κοινότητα
<b>Προτ. διάρκεια</b>	3 – 4 διδακτικές ώρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	A'
<b>Σχετική βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλία Α' και Β' Τάξης σχεδόν σε όλα τα κεφάλαια
<b>Περιγραφή</b>	<p>Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο και χτυπώντας ρυθμικά το τύμπανο λέγοντας ο καθένας το όνομα του. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στον κάθε μαθητή ένα κρουστό οργανάκι (τρίγωνα, μαράκες, ξύστρα, κασετίνα, κουδουνάκια, κ.α.) και τους καλεί να μιμηθούν τα ρυθμικά μοτίβα που θα τους παρουσιάσει. Στη συνέχεια, ζητά από τον κάθε μαθητή να τραγουδήσει ένα από τα αγαπημένα του τραγούδια δίνοντας έμφαση σε στιδήποτε πρωτότυπο και διαφορετικό. Τελικά, ο εκπαιδευτικός τους μαθαίνει το τραγούδι «<i>Αν όλα τα παιδιά τους γης</i>» από το βιβλίο τους, κάνοντας εκτενή αναφορά στο νόημα των στίχων του τραγουδιού. Αφού το μάθουν καλά, ζητά από τον κάθε μαθητή ως μαέστρο να ηγηθεί της ομάδας.</p>

Πίνακας 4 . Προτεινόμενη δραστηριότητα IV



**Προτεινόμενη Δραστηριότητα V**

<b>Θέμα</b>	«Ήθη και έθιμα της χώρας μου και άλλων χωρών»
<b>Ενότητα:</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... Είμαι ο εαυτός μου»
<b>Υποενότητα:</b>	α1. «Επικοινωνώντας με τους άλλους»
<b>Σχέδιο</b>	2 <sup>ο</sup> : Γινόμαστε καλύτεροι
<b>Εργασίας</b>	
<b>Προτ. διάρκεια</b>	4 διδακτικές ώρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	A'
<b>Σχετική βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο A' Τάξης Κεφ.6, 13 Σχ. βιβλίο B' Τάξης Κεφ. 4, 5, 9, 10, 11,13,17, 20, 22, 23
<b>Περιγραφή</b>	Εφαρμογή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα της χώρας μας και άλλων χωρών σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα της χρονιάς αλλά και σε συνδυασμό με μουσικά αποσπάσματα κλασσικής δυτικοευρωπαϊκής μουσικής (υπάρχουν ποικίλα παραδείγματα στα σχολικά βιβλία και στα ηχογραφημένα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ). Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο, συζητούν το μουσικοκινητικό παιχνίδι, εξηγώντας τους κανόνες και χωρίζονται σε ομάδες. Τραγουδώντας λαχνίσματα επιλέγονται οι ομάδες και οι αρχηγοί τους. Μπορούμε να επαναλάβουμε το παιχνίδι τόσες φορές όσες βλέπουμε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών είναι ζωνφό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούμε ν' αναβιώσουμε παραδοσιακά τραγούδια και παιχνίδια της αυλής (πχ. «Περνά περνά η μέλισσα», «Δεν περνάς κυρά-Μαρία», «Πούντο το δαχτυλίδι», κτλ.) τα οποία καλλιεργούν τη φαντασία και την ευγενή άμμυλα.

Πίνακας 5 . Προτεινόμενη δραστηριότητα V

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα VI**

<b>Θέμα</b>	«Η όπερα μέσα από το παραμύθι»
<b>Ενότητα:</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου».
<b>Υποενότητα:</b>	α3. «Γνωριμία μες τον εαυτό μας»
<b>Σχέδιο</b>	2 <sup>ο</sup> : Γινόμαστε καλύτεροι
<b>Εργασίας</b>	
<b>Προτ. διάρκεια</b>	4 διδακτικές ώρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	A' και B'
<b>Σχετική βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο A', B' Οι «Ηχοϊστορίες» Σχ. βιβλίο Γ' και Δ' Τάξης Κεφ. 14 Σχ. βιβλίο ΣΤ' Τάξης Κεφ. 2
<b>Περιγραφή</b>	Η όπερα μέσα από το παραμύθι είναι μια δραστηριότητα για όλες τις ηλικιακές ομάδες στο βαθμό που μπορεί η καθεμία να ευχαριστηθεί, να συμμετάσχει και ν' αποκομίσει ακουστικές, οπτικές και βιωματικές εμπειρίες. Όλα τα είδη των τεχνών ενσωματώνονται ή μπορούν να συμπεριληφθούν στην όπερα. Μουσική, δράμα, χορός, εικαστικές και τόσες άλλες τέχνες αποτελούν μέρος μιας παράστασης δημιουργώντας ισχυρά συναισθήματα. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο. Διαβάζουν το παραμύθι (μελόδραμα / μπαλέτο), προσπαθώντας να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και να κάνουν μια επικοινωνιακή συζήτηση. Με τη συνεργασία του θεατρολόγου, θα μπορούν να αναπαρασταθούν κάποια κομμάτια του έργου και να μάθουν τα παιδιά κάποια εύκολα και χαρακτηριστικά κομμάτια του. Μπορούν επίσης να ανατρέξουν στη βιογραφία του κάθε συνθέτη και να μάθουν σημαντικά στοιχεία για τον ίδιο και για την εποχή που έζησε. Η θεματολογία μπορεί να είναι παρμένη από τις ηχοϊστορίες των σχολικών βιβλίων και από υποθέσεις έργων του διεθνούς μελοδράματος και μπαλέτου πχ. Ο κουρέας της Σεβίλλης (Γζ. Ροσσίνι), Τα παραμύθια του Χόφμαν (Ζακ Όφενμπαχ), Μαγικός Αυλός (Wolfgang Amadeus Mozart), Το καρναβάλι των ζώων (Camille Saint Saëns), Ο Καρνοθραύστης (Π. Ιλιτς Τσαϊκόφσκι) κ.α..

Πίνακας 6 . Προτεινόμενη δραστηριότητα VI

**Προτεινόμενη Δραστηριότητα VII**

<b>Θέμα</b>	«Η ορχήστρα»
<b>Ενότητα:</b>	A. «Επικοινωνώ αισθάνομαι... Είμαι ο εαυτός μου»
<b>Υποενότητα:</b>	α1. «Επικοινωνώντας με τους άλλους»
<b>Σχέδιο</b>	1 <sup>ο</sup> : Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
<b>Εργασίας</b>	
<b>Προτ. διάρκεια</b>	4 διδακτικές ώρες
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	A' και B'
<b>Σχετική βιβλιογραφία</b>	Σχ. βιβλίο A' Τάξης Κεφ. 8, 10, 15 Σχ. βιβλίο B' Τάξης Κεφ. 6, 9, 11 Σχ. βιβλίο Γ' και Δ' Τάξης Κεφ. 2, 16, 17, 18, 22 Σχ. βιβλίο E' Τάξης Κεφ. 10, 12, 21, 24 Σχ. βιβλίο ΣΤ' Τάξης Κεφ. 1, 4, 5, 11, 13, 16, 18, 21,22
<b>Περιγραφή</b>	Υπάρχουν κάποια ορχηστρικά κομμάτια της κλασικής μουσικής στα οποία διαφαίνονται χαρακτηριστικά οι τρεις μεγάλες κατηγορίες των εγχόρδων, των πνευστών και των κρουστών οργάνων (ξύλινων, δερμάτινων και μεταλλικών). Σημειώνουμε δε, ότι πρέπει να έχει προηγηθεί μάθημα σχετικό με τη λειτουργία, την κατασκευή και τις κατηγορίες οργάνων.  Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο, ακούν αρκετές φορές το μουσικό απόσπασμα, συζητούν και αναγνωρίζουν τις ομάδες οργάνων που άκουσαν και τα χαρακτηριστικά τους και με τη σειρά τους χωρίζονται και αυτοί σε αντίστοιχες ομάδες. Σταδιακά ο εκπαιδευτικός τους υποδεικνύει πότε μπαίνει, πόση ώρα παίζει και με ποιες ηχητικές διακυμάνσεις (forte, fortissimo, piano) η κάθε ομάδα και πότε ενώνονται ή όχι όλες μαζί. Αφού η κάθε ομάδα μάθει πολύ καλά το μέρος της, ενώνονται σταδιακά όλες μαζί ενώ ο εκπαιδευτικός ως μάεστρος πλέον συντονίζει όλες τις ομάδες. Πραγματοποιούμε λοιπόν την αναπάρσταση μιας ορχήστρας παίζοντας κρούστα όργανα τα οποία είτε υπάρχουν στην τάξη είτε μπορούμε να τα κατασκευάσουμε με τα παιδιά. Αφού το μάθουν πολύ καλά, ζητά από μαθητές ως μάεστρους πλέον να ηγηθούν των ομάδων.

Πίνακας 7 . Προτεινόμενη δραστηριότητα VII

**5.1. Προσδοκώμενα Αποτελέσματα**

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την έρευνα και από την εφαρμογή των προτάσεων αυτών σε σχέση με τους μαθητές συνοψίζονται στα εξής:

- Ν' αναγνωρίσουν βασικά εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, δυνατότητες και αδυναμίες, ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους.
- Ν' αναπτύξουν την ομαδικότητα και τη δημιουργία, την έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων, των συναισθημάτων, της φαντασίας και των προσωπικών αναγκών.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη όλων μας να έχουμε μία ταυτότητα (πχ. ατομική, κοινωνική, εθνική, θρησκευτική) που διαφέρει από των άλλων, ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν εμποδίζουν την επικοινωνία και τη σχέση μας με αυτούς.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς συνοψίζονται στα εξής:

- Να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό μουσικής τη δυνατότητα και την ευελιξία να βιώσει με τους μαθητές μια διδακτική ώρα εποικοδομητική, βιωματική και ευχάριστη δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια πνεύματος, δεξιοτήτων και στάσεων.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών συνοψίζονται στα εξής

- Να αναβαθμιστεί και να είναι άρτια συνδεδεμένη η ύλη του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής

αγωγής τόσο στο κύριο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα όσο και στις βιωματικές δράσεις.

- Να ληφθούν υπόψη τόσο οι ελλείψεις και οι δυσκολίες όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες ώστε να γίνει το γνωστικό αντικείμενο πιο προσιτό, πιο ελκυστικό και πιο ξεκούραστο για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

**6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη δύο σχολικές χρονιές και την επιτόπια παρατήρηση, εξάγαμε χρήσιμα συμπεράσματα.

Η σωστή στάση του εκπαιδευτικού, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για συλλογική εργασία, ανάληψη ρόλων και έρευνα, η λειτουργική οργάνωση των σχεδίων εργασίας στα οποία εντάσσονται οι προτάσεις μας, καθώς και η απαιτούμενη δομική οργάνωση των σχολείων, βοήθησαν έτσι ώστε να κινητοποιηθεί το μαθητικό ενδιαφέρον, να βελτιωθεί ο βαθμός γνωριμίας και συναναστροφής καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών προς όφελος της καθημερινής ενδοσχολικής ζωής.

Επίσης οι δυνατότητες και οι ψυχολογικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας επέβαλλαν διαφοροποιήσεις στην επιλογή και εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο εμπάθυσης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της κάθε δραστηριότητας.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε θα μπορέσουν να είναι αποτελεσματικές εάν δε δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό (Βοσνιάδου, 2001· Χατζηχρήστου, κ.α., 2001), δίνοντάς τους ευκαιρίες συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια τους για τις σκέψεις, τους προβληματισμούς ή ακόμα και για τους φόβους τους για το μάθημα. Έτσι θα τους βοηθήσει να λύνουν τα ζητήματα που αφορούν το καθημερινό σχολικό περιβάλλον, τη σχέση τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και δασκάλους τους.

Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, λόγω του μεγάλου όγκου των συλλεγμένων στοιχείων της έρευνας και της απουσίας συνεντεύξεων, τα συμπεράσματα δεν είναι επιστημονικώς εμπεριστατωμένα γιατί ούτε το χρονικό διάστημα ήταν αρκετό αλλά ούτε η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων έχει ολοκληρωθεί. Στόχος είναι να εφαρμοστούν αυτές οι δραστηριότητες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εξετάζοντας ταυτόχρονα τις ερωτήσεις που τέθηκαν, την υπόθεση και τις μεταβλητές.

## 7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κκ. Διευθυντές των τεσσάρων Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, για την βοήθεια τους, τους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους και τους γονείς τους, για το ενδιαφέρον που επέδειξαν.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Draper, T.W., & Gayle, C. (1987). An analysis of historical reasons for teaching music to young children: is it the same old song? In: Peery J.C., Peery I.W., & Draper T.W. (Eds.), *Music and child development*. New York: Springer-Verlag.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Graham, J., & Cohen, R. (1997). Race and sex factors in children's sociometric rating and friendship choices. *Social Development*, 6(3), 355-372.
- Hallinan, M., & Teixeira, R. (1987). Student's interracial friendships: Individual characteristics, structural effects and racial differences. *American Journal of Education*, 95(4), 565-583.
- Houssaye, J., (Ed.) (1996). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : Les Editions Sociales Françaises (ESF).
- Khmelnkov, V., & Hallinan, M. (1999). Organizational effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, 55(4), 627-645.
- Lewin, K. (1943). Defining the "Field at a Given Time". *Psychological Review*, 50(3), 292-310.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Mcglouthin, H., Killen, M., & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British journal of Developmental Psychology*, 23(2), 227-249.
- Piaget, J. (1971). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press
- Piaget, J. (1972). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wurdinger, S. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom*. Maryland: Scarecrow Education.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. *Educational Practices Series. International Bureau of Education (UNESCO) and the International Academy of Education*, 7, 27-57. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2014 από [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Γρόλλιος, Γ. και Λιάμπας, Τ. (2012). Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 5, 85-97.
- Εμβλωτής, Α., Ανδρουλάκης, Γ., Μπινίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ. και Κακλαμάνη Σ. (2011). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Παρουσίαση των ερημάτων πανελλαδικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2014 από <http://www.doe.gr>
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαγεωργίου, Χ. (2008) *Ο Ρόλος της οικογένειας στη Σχολική επίδοση των παιδιών*. Αθήνα: Παπαγεωργίου.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). *Υ.Α. Φ.50/108/83787/Γ1/28-5-2014 με θέμα: «Προγραμματισμός λειτουργίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) για το σχολικό έτος 2014-15»*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Αρ. φύλλον 1366,1373 και 1376 τ. Β' (18/10/2001)*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Αρ. φύλλον 303 και 304, τ. Β' (13/03/2003)*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010α). *Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/ τ.Β' 9-6-2010) με θέμα «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010β). *Υ.Α. Φ.3/609/60745/Γ1/28-5-2010 με θέμα: "Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα" (Φ.Ε.Κ. 804/ τ. Β' / 9-6-2010)*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010γ). *Υ.Α. Φ.12/879/88413/Γ1/20-7-2010 με θέμα: «Διδασκαλία-πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)-επανεξέταση και επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Χατζηχρήστου, Χ., Αξιωτάκης, Α., Γκαρή, Α., Δημητροπούλου, Π., Θωίδης, Ι., Ιωάννου, Σ., Καρακίτσα, Τ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκίτσάκου, Α., Μπακοπούλου, Α., Πατυχάκη, Α., Πνευματικός, Δ. και Τσούμας, Α. (2011α). *Νέο Σχολείο: Σχολική και κοινωνική ζωή - Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Αξιωτάκης, Α., Γκαρή, Α., Δημητροπούλου, Π., Θωίδης, Ι., Ιωάννου, Σ., Καρακίτσα, Τ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκίτσάκου, Αικ., Μπακοπούλου, Α., Πατυχάκη, Α., Πνευματικός, Δ. και Τσούμας, Α. (2011β). *Νέο Σχολείο: Σχολική και κοινωνική ζωή – Πρόγραμμα Σπουδών*. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκίτσάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτη, Α. και Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο: Ι. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. ΙΙ. Αξιολόγηση του προγράμματος Ψυχολογικής - Συμβουλευτικής Παρέμβασης. *Νέα Παιδεία*, 99, 13-36.
- Χριστοδούλου, Γ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Π. Γεωργιαννής (Επ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα: ΚΕΔΕ.
- Ψαλτοπούλου, Ν. (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

# Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Ελισσάβητ Μερκούρη**

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον έχει αλλάξει ριζικά τους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας. Οι μαθητές λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διδακτική του μαθήματος, στην έρευνα και επεξεργασία του υλικού και συνδέουν στο νου και στη φαντασία τους τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα πεδία αυτά, στην παρούσα εργασία, σχετίζονται με την Τέχνη και τη Μουσική που μπορούν να διδαχθούν με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, στην Προσχολική Αγωγή, στην Πρωτοβάθμια, αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Διδακτική της Μουσικής, εκπαιδευτικό λογισμικό, προσχολική αγωγή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαδίκτυο.

## ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως παράδειγμα της καινούριας οπτικής παρουσιάζονται τρία άρθρα ερευνητικού χαρακτήρα με θέμα τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Τέχνης και πιο συγκεκριμένα μέσα από το μάθημα της Μουσικής. Τα άρθρα αυτά είναι:

- i. «Μουσικές Εφαρμογές του Η/Υ στο σχολείο» (2<sup>ο</sup> Συνέδριο, Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση, Σύρος).
- ii. «Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα από όλο τον κόσμο. Ένα Μουσικό ταξίδι στις 5 ηπείρους με μερικά κλικ. Διαθεματική προσέγγιση με τη χρήση Η/Υ» (3<sup>ο</sup> Συνέδριο, Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Σύρος).
- iii. «Μουσική, Μάθηση και Επικοινωνία: Χρήση του Διαδικτύου στη Δευτεροβάθμια Μουσική Εκπαίδευση» (2<sup>ο</sup> Συνέδριο, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, Σύρος).

Στην παρουσίαση αυτή:

- Επιχειρείται η κριτική ανάλυση της ερευνητικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται σε καθένα από τα άρθρα αυτά, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης, επαναδιατυπωμένες για να ανταποκριθούν στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

- Η κατάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων των διδακτικών αλλαγών, αλλά πιθανόν και αρνητικών στοιχείων που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή των καινοτόμων αυτών ιδεών.

Το πεδίο της έρευνας αγγίζει την Τέχνη και την επιστήμη της Μουσικής. Η ανάλυση των παραπάνω εννοιών συναρτάται με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα και συνθετικές μελέτες που αφορούν στα παραπάνω αντικείμενα, οι οποίες αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο.

## 1. ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ εντυπωσιάζουν και γοητεύουν με τις άπειρες δυνατότητες και ποικίλες εφαρμογές τους. Η επαφή και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μ' αυτές κρίνεται αναγκαία για την ουσιαστική συμμετοχή τους στο σύγχρονο σχολείο. Παράλληλα, η επιλογή της θεματολογίας των άρθρων έγινε με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την επιστημονική ιδιότητα του καθενός από την ομάδα. Η Τέχνη, η οποία συγκινεί και καλλιεργεί την αισθητική αντίληψη μέσα από τη Μουσική παίρνει ταυτότητα, ουσία, και αποκρυσταλλώνει τον πολιτισμό κάθε εποχής.

Πιο συγκεκριμένα τα άρθρα επιλέχθηκαν γιατί:

- Περιέχουν διδακτικές προτάσεις, καινοτόμες απόπειρες μάθησης με το συνδυασμό κλασικών και τεχνολογικών μεθόδων.
- Η λειτουργικότητα της εφαρμογής, δηλαδή η επίτευξη των διδακτικών στόχων, καθώς και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών εξασφαλίζονται μέσα από την πορεία διδασκαλίας που εφαρμόζουν, η οποία εστιάζει σε βασικές παιδαγωγικές αρχές και διδακτική μεθοδολογία.

## 2. ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΟΡΩΝ

### 2.1. Η έννοια της Τέχνης

Η Τέχνη είναι ενέργεια του ανθρώπου που αποκαλύπτει το ωραίο. Είναι κάτι ολωσδιόλου καινούριο, δημιουργία αληθινή, πρωτότυπη του ανθρώπου, οντότητα πνευματική, πέρα από τον κόσμο των αισθήσεων και των κοινών παραστάσεων (Θεοδωρακόπουλος, 1965). Είναι μία πραγματικότητα που ο δημιουργός με στοιχεία που δανείζεται τις πιο πολλές φορές από τη φύση συνθέτει, μεταγγίζοντας όμως τη δική του προσωπικότητα. Ο καλλιτέχνης

μεταμορφώνει μία πραγματικότητα με τη βοήθεια της φαντασίας.

Η *φαντασία* είναι η ψυχική ικανότητα να συνδυάζει αισθητηριακές εμπειρίες σε καινούριες καταστάσεις, είναι η δυνατότητα ελεύθερου συνδυασμού των δεδομένων των αισθήσεων. Δημιουργείται έτσι μία άλλη πραγματικότητα, μεταμόρφωσης της υπάρχουσας και ορατής και με αυτόν τον τρόπο καταξιώνεται ο καλλιτέχνης. Το καλλιτεχνικό έργο είναι αποτέλεσμα του διαλόγου με την εποχή του και η μετουσίωση της τελευταίας σε εικόνα, ήχο, μουσική (Τσάτσος, 1981).

Πώς ένας άνθρωπος θα πλησιάσει ένα έργο τέχνης, θα αισθανθεί τη χαρά και την αισθητική συγκίνηση είναι ένα ζητούμενο όλων των εποχών που έχει σχέση με θέματα που αφορούν στην ιδεολογία κάθε εποχής και στις σχέσεις της κοινωνίας με τον καλλιτέχνη. Σήμερα, που ο τρόπος πληροφόρησης έχει αλλάξει και η επαφή και η γνωριμία με κάθε είδους τέχνη είναι εφικτή, κυρίως, στους τομείς της διδακτικής και της εκπαίδευσης, γίνονται προσπάθειες να μυηθούν οι μαθητές στην ομορφιά και τη γοητεία της με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

## 2.2. Η έννοια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Η σημερινή κοινωνία είναι πλέον μια ανοιχτή ανταγωνιστική κοινωνία, μια «Κοινωνία της Γνώσης», η οποία εξαρτά τις πιο σημαντικές διεργασίες για την ανάπτυξη της, από το βαθμό που είναι ικανή να εκμεταλλεύεται την πληροφορία για την πρόδοό της. Οι ΤΠΕ εκμεταλλεύονται τα τεχνολογικά επιτεύγματα προς όφελος της διασποράς της πληροφορίας και της ταχύτητας της επικοινωνίας.

Η *χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση* και γενικότερα στη ζωή συνεπάγεται νέους τρόπους δημιουργίας γνώσεων, διάδοσης πληροφορίας και εκπαίδευσης των ανθρώπων. Βασικός σκοπός τους είναι ο μετασχηματισμός της διδακτικής πρακτικής προς μαθητοκεντρικές, ενεργητικές, διερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. Η συνειδητή επιλογή διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να επιλεγούν με βάση την ανάλυση των παιδαγωγικών στόχων αποτελεί την ορθή χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η μάθηση δεν είναι πια καθοδήγηση, αλλά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις, μια κατασκευασμένη μάθηση, η οποία διαφέρει από το προκαθορισμένο μαθησιακό περιβάλλον των σχολικών εγχειριδίων (Kron και Sofos, 2002:73-82). Οι ΤΠΕ εφαρμόζονται σε κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής παρακολουθούμε όλο και περισσότερα εργαλεία εκπαιδευτικού λογισμικού να εισάγονται στις σχολικές τάξεις, και να συντελούν στη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων, προσφέροντας εκπαιδευτικές εμπειρίες που μεταβάλλουν το μαθητή από απλό δέκτη γνώσης σε άτομο με ενεργό συμμετοχή στην εκπαίδευσή του.

Οι νέες τεχνολογίες «είναι ένα διαμεσολαβητικό, πολιτισμικό εργαλείο, που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αφομοιώσουν τη γνώση» (Crawford, Kathryn και Vygotskian, 1986:43-62). Η

μάθηση γίνεται πιο ενεργητική και επικοινωνιακή. Αναθεωρούνται οι μαθησιακοί στόχοι, διαμορφώνονται νέοι (επίλυση προβλήματος, συνεργατική εργασία σε σύνθετα έργα) για την επίτευξη των οποίων απαιτείται εφαρμογή δημιουργικής και ευέλικτης γνώσης (Δημητρακοπούλου, 2001).

## 2.3. Η έννοια της Μουσικής

*Μουσική* είναι η τέχνη του συνδυασμού των ήχων που προκαλεί την αίσθηση της αρμονίας. Πρόκειται για έναν τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων του ανθρώπου, που ίχνη του μπορούν να βρεθούν ακόμα και στα προϊστορικά χρόνια, γεγονός που μαρτυρείται από άμπαλα ευρήματα, όπως κρόταλα, κύμβαλα και πολλά άλλα μουσικά όργανα που ήρθαν στο φως με την αρχαιολογική σκαπάνη.

Οι αρχαίοι Έλληνες τοποθέτησαν σε πολύ ψηλό σημείο την τέχνη της μουσικής και ανάθεσαν στις μυθικές θεότητες τους την προστασία της και την προάσπισή της. Έτσι ο Απόλλωνας, θεός του φωτός και της μουσικής, διδάσκει με τη λύρα του σε θεούς και ημίθεους και ο Πάνας με τον αυλό του ημερεύει όλη την κτίση.

Στα Βυζαντινά χρόνια το ενδιαφέρον των ανθρώπων στράφηκε στην εκκλησιαστική μουσική. Στη Δύση, εκτός από την εκκλησιαστική μουσική, αρχίζει να αναπτύσσεται η τέχνη των τροβαδούρων και, σταδιακά, η μουσική εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία και νέες θεωρητικές βάσεις.

Η *Μουσική*, σαν επιστήμη, χωρίζεται σε δύο μαθησιακές περιοχές: i) Στη Θεωρητική Μουσική που ασχολείται με την εξέλιξή της, στο πέρασμα του χρόνου, τη μελέτη της αρμονίας και άλλων πολλών πολύπλοκων μορφών συνθέσεων και ii) Στην εκτέλεση μουσικών συνθέσεων από τη μεγάλη γκάμα των μουσικών οργάνων. Τα μουσικά όργανα χωρίζονται, με τη σειρά τους, σε κρουστά, έγχορδα και πνευστά. Η διάκριση της ονομασίας τους οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο παραγωγής του ήχου τους.

Η *Μουσική*, ως μάθημα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχει κάποιες ιδιαιτερότητες. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αφορούν στη θέση του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο περιεχόμενό του.

Πιο συγκεκριμένα: Η μουσική είναι ένα μονόωρο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να είναι συγκεκριμένος, περιεκτικός και συνοπτικός στη διδασκαλία του προκειμένου να καλύψει το γνωστικό εύρος του μαθήματος ουσιαστικά. Επιπρόσθετα, ο διδακτικός χρόνος θα πρέπει να αξιοποιηθεί, έτσι, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να επενδυθούν, μουσικά, οι σχολικές γιορτές και οι εκδηλώσεις.

Ο ήχος είναι το κύριο συστατικό του μαθήματος. Μουσική δεν είναι τίποτα άλλο, από την οργάνωση των ήχων. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών, απέναντι στη μουσική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μόνο με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων μέσων. Τα μέσα αυτά σχετίζονται, άμεσα με την παραγωγή του ήχου, είτε αναφορικά με την εκτέλεση και ερμηνεία της μουσικής (φωνή, μουσικά όργανα), είτε με τη μουσική ακρόαση (κασετόφωνα, CD player).

Η *Μουσική*, σήμερα, έχει υποστεί πολλές επιδράσεις από την τεχνολογική εξέλιξη, σχετικά με τον τρόπο της παραγωγής των ιδεών (σύνθεση-ενορχήστρωση MIDI-ηχογράφηση) και της διακίνησης της μουσικής πληροφορίας (CD, mp3).

Η χρήση των νέων μέσων Πληροφορίας και Επικοινωνίας, στη διδασκαλία της Μουσικής, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να διευρύνει τις περιορισμένες δυνατότητες του μονόωρου μαθήματος και να διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών και ανάληψη κοινών projects μεταξύ μουσικών σχολείων και γενικότερα σχολείων που βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους.

Στην προσχολική αγωγή παρουσιάζει ενδιαφέρον πώς μπορεί να επιτευχθεί η ηχητική επένδυση του μουσικού παιχνιδιού. Επίσης, προκαλεί εντύπωση η δυνατότητα που παρέχεται μέσα από τις νέες αυτές μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας, να γίνεται πραγματικότητα η διαθεματική προσέγγιση των προαναγνωστικών και προμαθηματικών εννοιών.

Χρησιμοποιώντας αυτές τις μεθόδους, παρουσιάζει ενδιαφέρον, το πώς μπορεί να εξελιχθεί η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε.

#### 2.4. Η έννοια της χρήσης του διαδικτύου στη μουσική

Η μουσική εκπαίδευση, για να είναι ισορροπημένη και ολοκληρωμένη, πρέπει κατά τον K.Swanwick να περιλαμβάνει τους τομείς: σύνθεση, εκτέλεση, ακρόαση, φιλολογία και τεχνική-δεξιότητα. Από τους παραπάνω τομείς η σύνθεση, η εκτέλεση και η ακρόαση αποτελούν το δημιουργικό κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης, ενώ η φιλολογία, ιστορικές-μουσικολογικές γνώσεις, και η εξάσκηση της δεξιότητας στοχεύουν στην υποστήριξη των προηγούμενων.

Σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι η απόσταση: διδάσκων και διδασκόμενος δε μοιράζονται τον ίδιο χώρο, που είναι η σχολική τάξη, αλλά επικοινωνούν έμμεσα (Keegan, 2001:47). Αυτός είναι κι ένας βασικός λόγος που η μουσική δεν αποτέλεσε αντικείμενο που προσφερόταν στις πρώτες εφαρμογές προγραμμάτων εξ αποστάσεως μάθησης. Η Μουσική είναι κάτι το ζωντανό, είναι ο ήχος που συνδέεται, άμεσα με την παραδοσιακή μορφή μάθησης, όπου ο δάσκαλος εκτελεί κάτι με το μουσικό όργανο ή τραγουδά και ο μαθητής καλείται να το αναπαραστήσει, είτε φωνητικά είτε εκτελώντας το αντίστοιχο μουσικό όργανο. Πώς λοιπόν μπορεί να γίνει εφικτή η μάθηση των ήχων μέσα από την αλληλογραφία;

Είναι προφανές ότι από τις προαναφερθείσες παραμέτρους της διδασκαλίας της μουσικής, σύνθεση, ακρόαση, εκτέλεση, φιλολογία της μουσικής και δεξιότητα, εκείνη που φαίνεται να προσφέρεται, ιδιαίτερα, για μάθηση από απόσταση είναι οι φιλολογικές γνώσεις γύρω από τη μουσική. Ο δάσκαλος, για παράδειγμα, μπορεί να ορίσει ένα θέμα θεωρητικού-ιστορικού περιεχομένου, να προτείνει πηγές, να ορίσει και να περιχαρακώσει τα στάδια οργάνωσης της μελέτης. Ο μαθητής ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις μιας

εργασίας που θα του προταθεί κερδίζει τη γνώση και αποκομίζει το θεωρητικό υπόβαθρο που θα του επιτρέψει να υποστηρίξει και τις άλλες περιοχές της μουσικής, όπως αυτή της σύνθεσης, της ακρόασης και της εκτέλεσης. Με την ολοκλήρωση μιας ενότητας ο μαθητής μπορεί να γράψει μια εργασία που θα στείλει στο διδάσκοντα για να αξιολογηθεί ή να συμπληρώσει ασκήσεις αυτοαξιολόγησης (Ματραλής, 1998:71-103). Ο μαθητής μπορεί να « μπει στον κόσμο του συνθέτη που καλείται να εκτελέσει μουσικά, μόνον όταν τον γνωρίσει πολύ καλά». Όσα περισσότερα βιογραφικά, στοιχεία του γνωρίζει τόσο περισσότερο είναι σε θέση να τον ερμηνεύσει και να τον «ξεδιπλώσει».

Η παράμετρος της μουσικής εκμάθησης που φαίνεται να είναι, ασυμβίβαστη, αρχικά, με την εξ αποστάσεως μάθηση, είναι η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Σε αυτήν την περίπτωση, η φυσική παρουσία του δασκάλου, που θα διορθώσει, άμεσα, το μαθητή του, που θα εκτελέσει ο ίδιος το αντίστοιχο μουσικό κομμάτι και που θα προτείνει τρόπους εύκολης εκμάθησής του φαντάζει κάτι παραπάνω από αναγκαία και απαραίτητη.

Σήμερα, όμως, η τεχνολογία που συνδέεται με το διαδίκτυο έχει αυξήσει, κατά πολύ, τις δυνατότητες που προσφέρονται στους μαθητές. Με το διαδίκτυο είναι δυνατή η ανταλλαγή γραπτών κειμένων, παρτιτούρων, τρισδιάστατων γραφικών και φωτογραφιών, ηχογραφημένης μουσικής και video. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα online «ζωντανής» συνομιλίας που μπορεί να είναι γραπτή αλλά να έχει φωνή και εικόνα. Τέλος, με την τηλεδιάσκεψη έχει γίνει πλέον δυνατή και η διδασκαλία μουσικού οργάνου από απόσταση.

### 3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

#### 3.1 Άρθρο 1

«Μουσική, Μάθηση και Επικοινωνία: Χρήση του Διαδικτύου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» της Ξανθούλας Παπαναγιώτου.

Στο άρθρο αυτό ερευνώνται οι δυνατότητες χρήσης του διαδικτύου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την εφαρμογή μοντέλων μάθησης που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως μάθηση, συνεργατική μάθηση και μάθηση μέσω projects. Η αρθρογράφος, αφού αναφέρει ότι το διαδίκτυο διευρύνει τις περιορισμένες δυνατότητες του περιορισμένου, χρονικά, μαθήματος και διευκολύνει στην επικοινωνία των μαθητών με ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδεύοντάς τους σε σύγχρονους τρόπους μάθησης, θέτει, στη συνέχεια, το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές θα ανταποκρίνονταν σε ένα πρόγραμμα μάθησης με χρήση της νέας τεχνολογίας πληροφορίας και επικοινωνίας. Τονίζεται ότι τα περισσότερα προγράμματα μάθησης που θα συνδύαζαν μουσική και τεχνολογία της πληροφορικής και του διαδικτύου, θα τραβούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Στους σημερινούς εφήβους η έννοια του περιεχομένου και πώς αυτή προσφέρεται αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση.

Αναφέρονται τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας πιλοτικού χαρακτήρα. Η έρευνα αποσκοπούσε

στην καταγραφή της εμπειρίας και του ενδιαφέροντος στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου, σχετικά με τις μουσικές αναζητήσεις των μαθητών. Συμμετείχαν 65 μαθητές Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου από δημόσια αστικά σχολεία του Βόλου, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Το 84% των παιδιών έχουν κάποιο βαθμό εξοικείωσης με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, το 48% έχουν υπολογιστή στο σπίτι, το 27% έχουν δοκιμάσει κάποια μουσική εφαρμογή στον υπολογιστή, ενώ στην πλειονότητά τους (98,5% των μαθητών) επιθυμούν να εισαχθεί η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διαδικασία της μουσικής μάθησης.

Η εξ αποστάσεως μάθηση μέσω projects φαίνεται να διευκολύνει και να εξυπηρετεί τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τους παρακάτω λόγους:

Το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο και το Λύκειο βασίζεται, σχεδόν, αποκλειστικά, στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων που αφορούν στη μουσική διαφόρων εποχών και πολιτισμών. Το ίδιο ισχύει και για το μάθημα της ιστορίας της μουσικής των Μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων. Οι εργασίες θεωρητικού και ιστορικού περιεχομένου προωθούνται με επιτυχία στη μάθηση από απόσταση. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας το περιβάλλον της μάθησης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν στην εργασία τους φωτογραφικό υλικό, ηχητικά παραδείγματα και video clips.

Το μάθημα της μουσικής, στα γενικά σχολεία, είναι μονόωρο. Ο χρόνος της μίας διδακτικής ώρας αφήνει ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη των ειδικών ενδιαφερόντων των μαθητών, γύρω από τη μουσική και την αξιολόγησή τους. Για όλους αυτούς τους λόγους, προτείνεται η ανάληψη εργασιών από τους μαθητές, ώστε να προωθήσουν, καλύτερα, τα ενδιαφέροντά τους.

Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση μοντέλων εργασίας από απόσταση λύνει το πρόβλημα που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει στο σχολείο για την επίβλεψη μαθητικών εργασιών (Παπαναγιώτου, 1999).

Μέσα από τα ομαδικά σχολικά projects, εκτός από την εξυπηρέτηση των αναγκών της μουσικής, καλλιεργείται και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1995:17).

Η ανάγκη των εφήβων μαθητών να ανήκουν σε μια ισχυρή κοινωνική ομάδα υποστηρίζεται, συνήθως, μέσα από κοινές επιλογές στο ντύσιμο, στο χτένισμα, τη διασκέδαση το φαγητό και τη μουσική. Από έρευνες στο χώρο της Κοινωνικής ψυχολογίας, η μουσική φαίνεται να αποτελεί ένα ισχυρό κρίκο στην επικοινωνία τους. Επιπρόσθετα, τα projects μέσω του διαδικτύου και μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, διδασκόντων και σχολείων που βρίσκονται πραγματικά σε απόσταση μεταξύ τους, είτε αυτή ορίζεται σε διαφορετικές περιοχές των μεγαλουπόλεων, είτε σε διαφορετικά χωριά και πόλεις της χώρας μας, όπως συμβαίνει στα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μας, είτε σε διαφορετικές χώρες της Ευρώπης. Διευρύνοντας, πραγματικά, τα όρια της συνεργασίας και επικοινωνίας

προς σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών, δημιουργούνται και δυνατότητες οικονομικής υποστήριξης, εφόσον τα κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα προωθούνται και χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η σχολική μουσική μάθηση, όχι μόνο είναι συμβατή με τη χρήση του διαδικτύου, αλλά με δεδομένη την περιορισμένη παρουσία της στα αναλυτικά προγράμματα, δε θα ήταν υπερβολή να υποστηριχτεί ότι μόνο μέσα από την εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου μπορεί να αποδώσει.

Ταυτόχρονα, επειδή η μουσική συγκαταλέγεται στα πιο δημοφιλή αντικείμενα μάθησης, μεταξύ των εφήβων, η χρήση του διαδικτύου σε ένα project μουσικής μπορεί να αποτελέσει κι ένα ιδιαίτερα, πρόσφορο έδαφος για την εκπαίδευση των εφήβων σε νέα μοντέλα μάθησης που στόχο τους θα έχουν την προώθηση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Έτσι το τελικό έργο είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας και για την κατάκτηση της γνώσης οι μαθητές έχουν βοηθήσει ο ένας τον άλλον (Slavin, 1994:1-2). Επιπλέον, συνεργαζόμενοι για ένα ανοικτό project και επιλέγοντας μόνοι τους τις πηγές της πληροφορίας, οι μαθητές αναπτύσσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και σχολιάζουν, σε ένα μεγάλο βαθμό, οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους, γεγονός που συμβαδίζει με τις αρχές της ανοικτής εκπαίδευσης (Race, 1999:28).

### 3.2. Άρθρο 2

«Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα από όλο τον κόσμο. Ένα μουσικό ταξίδι στις 5 ηπείρους με μερικά κλικ. Διαθεματική προσέγγιση με τη χρήση Η/Υ», της Κωνσταντίνας Ανδρεάκου.

Το άρθρο αυτό είναι μία διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής, προσεγγίζοντας θέματα από το μάθημα της γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιείται η εφαρμογή Power Point της Microsoft, η οποία επιτρέπει, μέσω της χρήσης συνδέσμων, την πλοήγηση μαθητών σε διάφορα μέρη της γης και τη γνωριμία τους με τα παραδοσιακά μουσικά όργανα. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μέσω φίλων εργασίας στο Microworlds Pro, τα οποία καλείται να συμπληρώσει, συλλέγοντας πληροφορίες από την πλοήγησή του στο πρόγραμμα. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση της οικουμενικότητας της μουσικής, αλλά και η εξοικείωση με τους Η/Υ, μέσω της διασκέδασης και της ευχαρίστησης που προσφέρει στους μαθητές η χρήση υπολογιστών.

Η αρθρογράφος αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων από όλο τον κόσμο σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού. Το υλικό παρουσιάζεται σε διευρυμένη μορφή. Με κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να γίνει αντιληπτό και από μικρότερες ηλικίες. Μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας ο μαθητής είναι σε θέση: i) να αναγνωρίσει ένα πλήθος μουσικών οργάνων που χρησιμοποιούν λαοί από διαφορετικά μέρη του πλανήτη, ii) να εξασκήσει την ακοή του σε διαφορετικά ηχοχρώματα, iii) να μπορεί, συνειδητά, να κατηγοριοποιήσει τα μουσικά όργανα,



ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου τους, iv) προσεγγίζει και θέματα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γεωγραφία και η πληροφορική.

Με αυτόν τον τρόπο, η προσέγγιση θεματικών αξόνων είναι και χαρακτηρίζεται ως διαθεματική. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές, ενώ μαθαίνουν μουσική, έρχονται αντιμέτωποι με έννοιες από άλλους γνωστικούς τομείς συνειδητοποιώντας και εμπειδώνοντας, καλύτερα το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της τάξης τους.

Το μαθησιακό περιβάλλον του υπολογιστή έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Πρωταρχικός στόχος του περιβάλλοντος αυτού είναι: i) η ενίσχυση της διαχείρισης πληροφοριακού υλικού και ii) η εξάσκηση διερευνητικής μάθησης. Σε καμιά περίπτωση δε γίνεται προσπάθεια να αντικατασταθεί ο δάσκαλος. Η παρουσία του δασκάλου είναι μοναδική και εξαιρετικά πολύτιμη. Καταβάλλεται προσπάθεια, μόνο να προωθηθεί η ανάπτυξη λογισμικών που θα στηρίζουν το έργο του δασκάλου και όχι που θα το υποκαταστήσουν.

Παράδειγμα διδασκαλίας μέσα από το άρθρο: Η διδασκαλία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές ξεναγούνται στο πρόγραμμα με την καθοδήγηση του δασκάλου, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη χρήση των δεσμών που χρησιμεύουν στην λειτουργία του προγράμματος και στο πέρασμα από τη μια διαφάνεια στην άλλη. Το λογισμικό στηρίζεται στην εφαρμογή Power Point της Microsoft. Περιλαμβάνει χάρτες και εικόνες, φωτογραφίες με μουσικά όργανα και οργανοπαίχτες. Επίσης ακροάσεις και video. Οι εικόνες είναι φωτογραφίες, για να υπάρχει πιστή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Τα video είναι μαγνητοσκοπήσεις που έγιναν ειδικά, γι' αυτόν το σκοπό, από μουσικούς και ντόπιους οργανοπαίχτες. Η διδασκαλία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ελληνική μουσική, γιατί η συλλογή στοιχείων από τον Ελλαδικό χώρο είναι πιο εύκολη, από άλλες περιοχές. Η διδασκαλία αρχίζει, παρουσιάζοντας τον παγκόσμιο χάρτη και επισημαίνοντας τις Ηπείρους της Αμερικής, της Αφρικής, της Ωκεανίας, ξεχωρίζοντας την Ευρώπη από την Ασία. Σε κάθε μια από αυτές τις περιοχές, υπάρχει δεσμός που οδηγεί σε μια συγκεκριμένη περιοχή και αυτή με τη σειρά της στο αντίστοιχο τοπικό παραδοσιακό όργανο. Σε ορισμένες περιοχές, σαν αυτή της Ελλάδας, τα μουσικά όργανα είναι ταξινομημένα σε μουσικές κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου τους. Έτσι, ταξινομούνται σε χορδόφωνα, μεμβρανόφωνα, ιδιόφωνα και νυκτά. Η δυνατότητα ακρόασης των ηχοχρωμάτων των μουσικών οργάνων ζωντανεύει την διδασκαλία τους και συντελεί, καίρια στην εμπέδωσή τους από τη μουσική τους πλευρά.

Ο δάσκαλος της μουσικής, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, συντονίζει, καθοδηγεί, αλλά και επιβραβεύει κάθε θετική προσπάθεια. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον των μαθητών σε θέματα που θεωρεί ότι είναι απαραίτητα και επισημαίνει εκείνα τα σημεία που θα τους απασχολήσουν στα φύλλα εργασίας. Συχνά, πυκνά, η δυνατότητα πλοήγησης σε προηγούμενες διαφάνειες δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ξαναδεί κάτι που δεν

είχε τον απαιτούμενο χρόνο να κατανοήσει. Στο τέλος του μαθήματος, ο μαθητής αφήνεται μόνος του να αυτενεργήσει σημειώνοντας ο,τιδήποτε του έκανε εντύπωση από τα μουσικά όργανα που το «μουσικό αυτό ταξίδι» του πρόσφερε.

Στο δεύτερο μέρος, περιλαμβάνονται φύλλα εργασίας, τα οποία καλείται να συμπληρώσει ο μαθητής, συλλέγοντας πληροφορίες από την παραπάνω παρουσίαση (τα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας στηρίζονται σε εφαρμογές του microworlds pro).

### 3.3. Άρθρο 3

«Μουσικές εφαρμογές του Η/Υ στο Σχολείο» του Γεωργίου Σιώζου.

Στο άρθρο αυτό εξετάζεται μία δέσμη μουσικών-ηχητικών εφαρμογών του Η/Υ. Συγκεκριμένα, προτείνεται η οργάνωση της εκπαιδευτικής δισκοθήκης, η ηχητική επένδυση μουσικού παιχνιδιού και μία διαθεματική προσέγγιση των προαναγνωστικών και προμαθηματικών εννοιών, που υλοποιήθηκαν πιλοτικά και φιλοδοξούν να προσφέρουν βοήθεια στον εκπαιδευτικό της προσχολικής και πρωτοσχολικής βαθμίδας. Στόχος της παρουσίασης αυτής ήταν η δημιουργία απλών εφαρμογών, που δεν απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που προσφέρουν προγράμματα ευρέως διαδεδομένα («Ηχογράφηση» των Windows, M.S. Word-Powerpoint, και μερικά από τα γνωστότερα M.P.3 rippers/players της αγοράς).

### 3.4. Οργάνωση εκπαιδευτικής ηχοθήκης-Δισκοθήκης

Μια πλούσια δισκοθήκη είναι το κύριο μέλημα για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής-πρωτοσχολικής ηλικίας. Αποτελεί, όμως, κοινό μυστικό ότι όταν αγοράζουμε ένα CD, δεν ανταποκρίνονται εξίσου όλα τα τραγούδια του στις προσδοκίες μας. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο νόμος της αγοράς. Υπάρχουν τραγούδια που είναι ενδιαφέροντα και αφομοιώσιμα αλλά και κάποια άλλα που το αισθητικό κριτήριο ενός εκπαιδευτικού και η πείρα του δεν υπαγορεύουν.

Η πρόταση που διατυπώνεται στο άρθρο είναι η εξής: Επιλέγονται από όλα τα CD και τις κασέτες εκείνα τα τραγούδια και τα ηχητικά παραδείγματα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη μας. Στη συνέχεια, μεταφέρονται όλα στο σκληρό δίσκο του Η/Υ σε συμπιεσμένη μορφή mp3, οργανώνοντας, έτσι, την εκπαιδευτική μας δισκοθήκη, κάνοντάς την λειτουργική και άμεσα προσπελάσιμη.

### 3.5. Ηχητική επένδυση μουσικού παιχνιδιού

Προτείνεται, στη συνέχεια του άρθρου, ένα διασκεδαστικό μοντέλο μάθησης, με το οποίο τα μικρά παιδιά, επεξεργάζονται και κατανοούν τις έννοιες αλλαγής της ταχύτητας και της έντασης αναπαραγωγής του ήχου. Καταstrώνεται ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι ελεύθερης κίνησης στο χώρο που στοχεύει στη συνειδητοποίηση των εννοιών «αργά-γρήγορα»-

«σιγανά-δυνατά» (Για παράδειγμα, στο Cool Edit: Transform time and fade in-fade out).

### 3.6 Διαθεματική προσέγγιση προμαθηματικών εννοιών.

Δημιουργείται αρχείο PowerPoint: Εισάγεται η εικόνα ενός, δύο και τριών πουλιών. Κάθε εικόνα συνδέεται με ένα αρχείο ήχου ισάριθμων κελαηδημάτων. Δίπλα από τις εικόνες, υπάρχουν οι αριθμοί, που θέλουμε να διδάξουμε, με συνδεδεμένες τις εκφωνήσεις τους: «ένα», «δύο», «τρία».

### 3.7 Διαθεματική προσέγγιση προαναγνωστικών εννοιών.

Δημιουργείται ένα έγγραφο WORD με ήχο και εικόνα. Ο στόχος αυτού του εγγράφου είναι να επιτευχθεί σύνδεση διαθεματική «Γλώσσα»-Μαθαίνω τον κόσμο»). Γράφεται το όνομα ενός ζώου, εισάγεται η εικόνα του και δημιουργούνται δύο «υπερ-συνδέσεις»: α) πατώντας με το ποντίκι του Η/Υ την εικόνα, ακούγεται η φωνή του ζώου. β) πατώντας το όνομά του, ακούγεται η προφορά της λέξης (οπτικοακουστική γραμματική άσκηση).

## 4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

### 4.1. Σχετικά με το πρώτο άρθρο

Παρουσιάζει τις δυνατότητες που δίνει η χρησιμοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τονίζεται ότι πλέον αποτελεί μία εκπαιδευτική αναγκαιότητα η εισαγωγή του διαδικτύου στη διαδικασία της εκπαίδευσης, γιατί ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, προωθεί την διερευνητική διαδικασία της γνώσης, καλύπτει την εξαιρετικά περιορισμένη παρουσία της Μουσικής στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γυμνασίου-Λυκείου μέσω του περιβάλλοντος μάθησης στο χώρο του διαδικτύου. Έτσι, υπάρχει ένας χώρος, ο οποίος δέχεται τις εργασίες της ομάδας μαθητών, παρέχοντας, ταυτόχρονα, τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-μουσικό να κάνει τις αναγκαίες παρεμβάσεις του.

Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η εξ αποστάσεως μάθηση μέσω projects φαίνεται να διευκολύνει τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος στα παρακάτω σημεία:

- i) Επιτυχής προώθηση θεωρητικών και ιστορικών εργασιών μέσα από περιβάλλοντα μάθησης στο χώρο του διαδικτύου.
- ii) Η συνδρομή του διαδικτύου καίρια για την υλοποίηση στόχων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που έχουν να κάνουν με τη συνεργατική μάθηση και την προώθηση επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.

### 4.2. Σχετικά με το δεύτερο άρθρο

Στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής, αντλώντας θεματογραφία από το μάθημα της Γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού. Οι μαθητές, μέσω του

προγράμματος Power Point, καλούνται να γνωρίσουν τα παραδοσιακά μουσικά όργανα, να εξασκήσουν την ακοή τους σε διαφορετικά ηχοχρώματα μουσικών οργάνων και να είναι σε θέση να διακρίνουν τα ποικίλα μουσικά όργανα σε κατηγορίες, ανάλογα με το πώς παράγεται ο ήχος τους.

Η όλη διδασκαλία είναι απολαυστική, γιατί στηρίζεται στην παροχή οπτικοακουστικών μέσων. Ο μαθητής ακούει και συγχρόνως βλέπει. Έτσι η γνώση είναι εύληπτη και η πρόσβαση σε αυτήν γίνεται αβίαστα και ολοκληρωμένα και αποδεικνύεται η πλήρη εμπέδωσή της με τη διανομή φύλλων εργασίας, τα οποία ο κάθε μαθητής συμπληρώνει, εφόσον πρώτα έχει συγκεντρώσει όλες τις πληροφορίες που ήταν απαραίτητες για τη συμπλήρωση των διατυπωμένων ερωτημάτων.

Ο αρθρογράφος ολοκληρώνει τη μελέτη του συνοψίζοντας τα θετικά στοιχεία που προσφέρει ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας Μουσικής, μέσα από τη Γεωγραφία σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού στα παρακάτω αξιοπρόσεκτα σημεία: i) Χαμηλό κόστος, ii) Ελαχιστοποίηση του χρόνου ενασχόλησης (διδασκτικού), iii) Απεριόριστες δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, iv) Δυνατότητα στο μαθητή ατομικής εξερεύνησης και εξαγωγής προσωπικών συμπερασμάτων μέσα από την αναζήτηση και τη σύγκριση πηγών.

### 4.3. Σχετικά με το τρίτο άρθρο

Ασχολείται με την εφαρμογή προγραμμάτων που διακρίνονται από τις μουσικές και ηχητικές παραμέτρους τους και στόχο τους έχουν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά της προσχολικής ηλικίας ώστε:

- Να εξοικειωθούν με τους ήχους του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν.
- Να έχουν τη δυνατότητα της ακουστικής αποτύπωσης του προφορικού λόγου.
- Να ακούν ένα μουσικό κομμάτι και να μπορούν να συνδυάζουν την κίνησή τους με το ρυθμό.
- Να είναι σε θέση να κατανοούν παραμέτρους, που έχουν να κάνουν με την ένταση, τη διάρκεια και την ταχύτητα του ήχου.
- Να μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία του αριθμού και τι ο κάθε αριθμός δηλώνει με την προσθήκη ανάλογου αρχείου παρουσίασης που επενδύεται ηχητικά.
- Να βοηθηθούν, κατάλληλα, ώστε να προσανατολίζονται στο χώρο, δεξιά-αριστερά και να διακρίνουν το διαφορετικό ηχοχρώμα των μουσικών οργάνων (Παράδειγμα: Το σπιτάκι με τα Μουσικά Όργανα).

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση και η σύγκριση των άρθρων καταδεικνύει για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής ως Τέχνης, μέσα στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ότι:

1. Με τη χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων αναπτύσσονται δεξιότητες, τόσο για το ηλεκτρονικό περιβάλλον, όσο και για την κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας της Μουσικής ως Τέχνης. Ειδικότερα, έγιναν εφικτά:

- Καλλιέργεια μέσω της μουσικής του αισθητικού κριτηρίου. Ο μαθητής, μέσα από τη διδασκαλία, αντιλαμβάνεται ήχους, διακρίνει ηχοχρώματα παραδοσιακών μουσικών οργάνων, αποκτά αίσθηση της αρμονίας της μουσικής, εφόσον αυτό το οποίο διδάσκεται, είναι σε θέση να το ακούει και να το αξιολογεί.
- Η αναζήτηση του θεωρητικού-ιστορικού μουσικού υλικού. Οι χώροι αναζήτησης ήταν το διαδίκτυο και πολυμεσικοί τίτλοι (Λογισμικό που επιτρέπει στο χρήστη να αλληλεπιδρά σε ένα καθορισμένο πλαίσιο ενεργειών, να επιλέγει ο ίδιος τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν και να καθορίζει τη σειρά της παρουσίασης. Η παρουσίαση συνδυάζει κείμενο, ήχο και εικόνα.

2. Προτείνονται ως διδακτικά εργαλεία, μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας και πολλά εποπτικά υλικά (Ματσαγγούρας,1995). Εγκαταλείπεται η μεμονωμένη θεωρητική προσέγγιση, γιατί η διδασκαλία γίνεται με παρέμβαση τεχνητών τρόπων.

3. Η εμφάνιση του ελληνικού διαδικτύου καθιστά πια άμεση τη δυνατότητα πρόσβασης του ελληνικού σχολείου σε αυτό, ενώ οι δυνατότητες του μέσου δημιουργούν νέες προοπτικές για το μάθημα της Μουσικής.

4. Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να αποτελέσει μία καινοτομία στην εκπαίδευση, γιατί, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αυτονομηθεί, όσον αφορά στην αναζήτηση της γνώσης, δημιουργεί νέα κανάλια επικοινωνίας και δίνει τη δυνατότητα νέων διδακτικών προσεγγίσεων.

5. Οι Τ.Π.Ε συμβάλλουν και είναι το απαραίτητο εργαλείο για τη διδασκαλία, γιατί το μάθημα γίνεται ευχάριστο, η μάθηση γίνεται βίωμα, αφού οι μαθητές συμμετέχουν, μαθαίνουν να αναζητούν και να βρίσκουν την πληροφορία, όταν μάλιστα αξιοποιούν το διαδίκτυο. Η ομαδοσυνεργασία συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους. Ο καθηγητής, εκτός από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, έχει στη διάθεσή του ένα σύγχρονο μέσο μετάδοσης της πληροφορίας, το οποίο του δίνει αμέτρητες δυνατότητες παροχής και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού με το χαμηλότερο δυνατό κόστος.

6. Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η προτεινόμενη διδασκαλία της μουσικής, με τη συμβολή της γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν φύλλα εργασίας που περιέχουν αντιστοιχίσεις, συναρμολόγηση μουσικών οργάνων και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

7. Η αναζήτηση συγκεκριμένων μουσικών οργάνων αναγκάζει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τους χάρτες και να «ταξιδέψουν» σε αυτούς μετατρέποντάς τους σε μικρούς εξερευνητές και κάνοντας την αναζήτηση συναρπαστική. Τα φύλλα εργασίας είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνειδητοποιούνται τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν ανάμεσα στα μουσικά όργανα από διάφορα μέρη της γης και το πόσο κοινή είναι η ανάγκη των ανθρώπων, σε όλον τον πλανήτη, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από τη μουσική.

8. Η χρήση των υπολογιστών, όπως προκύπτει από την ανάλυση των άρθρων, δεν αποτελεί τη λύση κάθε

μαθησιακού προβλήματος ούτε από μόνα τους τα τεχνολογικά μέσα ικανοποιούν παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες. Γι' αυτό απαιτείται να διατυπωθούν και οι αμφιβολίες, τα προβλήματα και τα εμπόδια που φαίνεται ότι προκύπτουν από την αλόγιστη χρήση τους. Έτσι:

i) Για να επιτευχθούν οι σκοποί του μαθήματος, ειδικά, με τη χρήση λογισμικού σε μια παρουσίαση, πρέπει να πληρούνται κάποιες αρχές, όπως της αυτενέργειας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της τροποποίησης του αρχικού διδακτικού υλικού, της συνεργατικότητας. Διαφορετικά, συντελείται και επιτυγχάνεται ένας στείρος εντυπωσιασμός, που δεν οδηγεί στην ικανοποίηση μαθησιακών στόχων.

ii) Η πληθώρα των πληροφοριών σε συνδυασμό με την αυτονομία του μαθητή, δεν είναι αρκετά για την ανανέωση των μαθημάτων. Διαχέεται το ερώτημα αν και πόσο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι και έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν, γόνιμα και αποτελεσματικά, τα νέα μέσα πληροφορίας και επικοινωνίας. Δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία η τεχνολογική υποδομή των σχολείων και η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, όσο η ίδια διδακτική των μαθημάτων, λαμβάνοντας υπόψη την απομνημόνευση και την τυποποίηση που μέχρι σήμερα κυριαρχούν. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η ανάπτυξη διδακτικών μοντέλων και δραστηριοτήτων που θα βασίζονται στην ανάλυση, τη σύνθεση, τη σύγκριση και την αντιπαραβολή της πληροφορίας.

iii) Τίθεται το ερώτημα, αν τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν από τον υπολογιστή. Οι περισσότερες διευθύνσεις έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα, ενώ δεν απαιτείται, ιδιαίτερα, η ενεργή-διαδραστική συμμετοχή του χρήστη. Το διαδίκτυο λειτουργεί, περισσότερο, ως πηγή πληροφόρησης και λιγότερο ως μέσον επικοινωνίας, επεξεργασίας, ανάλυσης και διερεύνησης.

## 6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το σύγχρονο Σχολείο χαρακτηρίζεται από την ανάγκη οι μαθητές να «ξεδιπλώνουν» τον εαυτό τους και να αξιοποιούν τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους και σε άλλους τομείς και όχι μόνο να περιορίζονται στη στείρα απομνημόνευση και στα στενά σχολικά δεδομένα, που η εκμάθηση κάποιων γνωστικών αντικειμένων υπαγορεύει.

Η ενασχόληση με την Τέχνη, στις διάφορες εκφάνσεις της, είτε αυτή είναι χορός, ζωγραφική ή μουσική καλό θα είναι να προτάσσεται μέσα στις επιταγές του καθημερινού σχολικού προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία της πνευματικής καλλιέργειας των μαθητών και διαπλάθονται οι προσωπικότητές τους πολύπλευρα. Με δεδομένη τη διδακτική επανάσταση στον τομέα της Τέχνης και στη μουσική ειδικότερα, χρειάζεται:

Αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, ώστε η Τέχνη να διδάσκεται συστηματικά μέσω άλλων μαθημάτων ή αυτοτελώς. Η αξία της Τέχνης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, στη δημιουργία αισθητικού κριτηρίου και στην ψυχική και πνευματική ισορροπία έχει επισημανθεί από τη δημιουργία των πρώτων παιδαγωγικών θεωριών, έως τους σύγχρονους

φιλοσόφους της παιδείας). Με τη σωστή αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και τη δημιουργικότητα του δασκάλου τους σήμερα οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι το έργο τέχνης αποτελεί τεκμήριο και αποτυπώνει τις αισθητικές αναζητήσεις των ανθρώπων κάθε εποχής.

Δε νοείται, σήμερα, συστηματική διδασκαλία της Μουσικής στην εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, αν δεν επεκταθεί η χρήση των νέων μέσων τεχνολογίας, πληροφορίας και επικοινωνίας. Μόνο, έτσι, ο κάθε μαθητής θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με εύληπτο και παραστατικό τρόπο ό,τι του προσφέρεται στη σχολική τάξη από το δάσκαλο και θα έχει τη δυνατότητα της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλίας για την κατάκτηση της γνώσης. Χρειάζεται, λοιπόν να χρησιμοποιηθούν τα σωστά τεχνολογικά μέσα, το κατάλληλο λογισμικό, να υπάρξει βελτίωση και αναβάθμιση των διαδικτυακών τόπων με στόχο την εναρμόνιση των παρεχόμενων πληροφοριών προς το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Η πρόσβαση στη γνώση δεν πρέπει να περιορίζεται στην κατοχή ενός λογισμικού, αλλά στην ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο.

## 7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι νέες διδακτικές προσπάθειες, οι άπειρες δυνατότητες των σύγχρονων μέσων της τεχνολογίας και της πληροφορίας και ο ζήλος των εκπαιδευτικών που επιχειρούν την υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών εντυπωσιάζουν. Δεν πρέπει, ωστόσο, να ξεχνάμε ότι οι διαδικασίες αυτές απαιτούν χρόνο, δοκιμή και ωριμότητα από την πλευρά των διδασκόντων, ταυτόχρονα με την αξιοποίηση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και την ενεργοποίηση όλων των γνωστικών πηγών με σκοπό τη γνώση και την απόλαυση της μαθησιακής διαδικασίας.

## 8. ΠΗΓΕΣ

- Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Το επιστημονικό πεδίο των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η σχέση τους με την Εκπαίδευση από απόσταση: Βασικές θεωρήσεις, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 27-28 Μαΐου.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. Ν. (1995). *Σύστημα Φιλοσοφικής ηθικής*. Αθήνα: Εκδ. Καραβάκου.
- Κρον, F. και Sofos, A. (2002). Νέα μέσα στη διδασκαλία. Στο Β.Κόμης (Επιμ.), Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ματραλής, Χ. (1998). Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Μητροπούλου, Β. (2005). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναγιώτου Ξ. (1999). *Η Μουσική της Αμερικής*. Μουσική Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Τόμ. Α & Β. Αθήνα.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική Αγωγή. Η επίδραση της Μουσικής, μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σγουροπούλου, Κ. και Κουτουμάνος, Α. (2006). *Ενεργητική μαθητεία με Υπολογιστές*. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.netschoolbook.gr>
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Α. (2001). *Μουσική Αφύπνιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χαραλάμπους, Α. (2001). *Μουσικά Παιχνίδια: Το κόκκινο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31.
- Encyclopedie de la Pleiade (1979). *Ιστορία και μέθοδοι της*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Crawford, K. (1986). Vygotskian approaches to human decelopment in the information era. *Educational Studies in Mathematics*, 31.
- Gagne, R. (1985). *Essential of Learning for Instruction*. Hinsdale: The Dyden Press.
- Henry, J. (1994). *Teaching Through Projects*. London, Kogan Page.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Slavin, R. E. (1994). *A Practical Guide to Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: NFER Nelson.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence, In: D.J.Hargreavew & A.C.North (Eds.), *The Social Psychology of Music*. Oxford, University Press.

# Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αγγελική Κωνσταντακοπούλου  
Τμήμα Μουσικών Σπουδών  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

Στο τραγούδι ανταμώνονται οι δυο σημαντικότεροι κώδικες επικοινωνίας του ανθρώπου, η Γλώσσα και η Μουσική. Τις εγγενείς συνάψεις των δυο κωδίκων που το συναποτελούν δείχνουν οι επιστήμες της νευροφυσιολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εθνομουσικολογίας και της μουσικοπαιδαγωγικής. Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται και ερευνητικά η ευεργετική χρήση του ως εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείου στην κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, στην υποβοήθηση της μνήμης σειρών και ορολογιών, την αίσθηση ομαδικότητας και συμμετοχής, τη δημιουργία κινήτρων και ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη, κ.α. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση της θέσης του τραγουδιού στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) Η παρούσα έρευνα εξέτασε ποιοτικά τη θέση του τραγουδιού στα Ν.Π.Σ. της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, σε σχέση με τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ όλων των μαθημάτων και τις διεθνείς ερευνητικές και εκπαιδευτικές τάσεις. Τα ευρήματα δείχνουν πως υπάρχει μια τάση αξιοποίησης του τραγουδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην εκμάθηση της γλώσσας ως μητρικής αλλά και ως ξένης. Καθώς τα Ν.Π.Σ. δίνουν μια ελευθερία επιλογής κειμένων για την στοχευμένη αξιοποίησή τους, γεννιέται η αναγκαιότητα της δημιουργίας και αξιοποίησης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η επιμόρφωση - ευαισθητοποίηση των δασκάλων ως προς το ρόλο της μουσικής γενικότερα και του τραγουδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα στην πρώτη σχολική ηλικία.

**Λέξεις κλειδιά:** Τραγούδι, Νέα Προγράμματα Σπουδών, Δημοτική Εκπαίδευση, Πρώτη σχολική ηλικία.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τραγούδι ανταμώνονται οι δυο σημαντικότεροι κώδικες επικοινωνίας του ανθρώπου, η Γλώσσα και η Μουσική. Είναι όχημα Πολιτισμού μέσα στον Χρόνο, ενώ στην Ελληνική Αρχαιότητα το τρίπολο Γλώσσα-Μουσική-Χορός εννοούνταν ως ένα ενιαίο όλον (Μιχαηλίδης, 1982)

Οι νευροφυσιολόγοι ενισχύουν με τα ευρήματά τους τη στενή σχέση Γλώσσας και Μουσικής. Υποστηρίζουν πως η επεξεργασία του μουσικού και του γλωσσικού

ερεθίσματος συμβαίνει στην ίδια περιοχή του εγκεφάλου κι ότι υπάρχουν παράλληλες οδοί στην πρόσληψη του μουσικού και του γλωσσικού συντακτικού (Maess και Koelsch, 2001, όπ.αναφ.στο Κοκκίδου 2011).

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι συζητούν την παράλληλη ανάπτυξη του λόγου με ένα είδος «τραγουδιστού λόγου» (language bubble – rythme / tonal bubble) (Gordon χ.χ.), το οποίο, αργότερα, καθώς το παιδί κατακτά το λόγο, παίρνει τη μορφή του αυτοσχέδιου, αυθόρμητου παιδικού τραγουδιού (Moog, 1976· Hagneaves 2004). Το παιδί, βέβαια, δεν περνάει στο στάδιο της κατάκτησης της μουσικής, όπως συμβαίνει με τη γλώσσα, καθώς η μουσική δεν εξασκείται όπως η γλώσσα, αρχικώς στον οικογενειακό περίγυρο και στη συνέχεια στα σχολικά χρόνια.

Οι μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Orff, Kodaly, Suzuki κ.ά.) θεώρησαν πως το τραγούδι στη γλώσσα του λαού κάθε παιδιού (παραδοσιακά τραγούδια) γίνεται η μουσική μητρική του γλώσσα, η οποία προάγει τη μουσικότητα γενικότερα (Καραδήμου και Λιάτσου, 2003).

Σε όλες τις κοινωνίες πάντως το τραγούδι συνοδεύει κάθε σημαντικό γεγονός της ζωής του ανθρώπου, από τη γέννηση ως το θάνατό του (Μερακλής, 2004), ενώ στις πιο παραδοσιακές περιγράφεται η φυσική συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή θέσης, ακόμη και ταλέντου (Σμωλ, 1983).

Θα μπορούσε να πει κανείς πως όσο φυσικό είναι κάποιος να μιλάει άλλο τόσο είναι και το να τραγουδάει. Ο άνθρωπος είναι «μουσικό ον» το οποίο έχει φυσική προδιάθεση στη δημιουργία και την έκφραση (Welch, χ.χ.). Η αναγνώριση δε, πολλών τύπων νοημοσύνης, ανάμεσά τους και η μουσική (Gardner, 1993), μας υποδεικνύει πως είναι θέμα πλέον εκπαίδευσης αν θα βγουν στην επιφάνεια τα στοιχεία αυτά.

## 2. ΤΡΑΓΟΥΔΙ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

### 2.1. Το τραγούδι ως μνημοτεχνικό εργαλείο

Στην Αρχαιότητα, προκειμένου οι Κρήτες ελληνοπαιδες να μην ξεχνούν τους Νόμους της Πολιτείας, τους μάθαιναν τραγουδιστά ώστε να τους συγκρατούν στη μνήμη τους και να ψυχαγωγούνται (Αμωργιανάκης, 1997) ενώ τον 20<sup>ο</sup> αιώνα την ίδια μνημοτεχνική ιδιότητα του τραγουδιού χρησιμοποίησε ως όχημα πωλήσεων το σύγχρονο μάρκετινγκ με τη δημιουργία jingles, σύντομων διαφημιστικών τραγουδιών στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο, με τη

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

φίρμα του προς κατανάλωση προϊόντος. Η έρευνα έδειξε πως το επαναλαμβανόμενο μοτίβο των jingles ανακαλούσε ευκολότερα στη μνήμη το προϊόν, έναντι του αφηγηματικού λόγου (Yalch, 1991). Παρόμοιες έρευνες στην εκπαίδευση δείχνουν πως η ανάκληση σειρών, ορολογιών, λεξιλογίου μπορούν άνετα να εξυπηρετηθούν από την χρήση τραγουδιών ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Schuster και Mouzon 1982, όπ.αναφ.στο Kokkίδου 2009, Kern στο Aldridge, 2005, Walton, Canaday και Dixon (χ.χ) κ.α.).

Για τον Murphey (1990) αυτό το φαινόμενο που το ονόμασε “Song- stuck- in- my- head” -«το τραγούδι που κολλάει στο μυαλό μας»-, είναι κάτι που συμβαίνει σε όλους τους ανθρώπους ακούσια, εξαρτάται από το περιβάλλον και γι’ αυτό θεωρεί πως η χρήση του τραγουδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου ενεργοποιεί την πρόσληψη της ξένης γλώσσας και της γλώσσας γενικότερα. Η Fallioni (1993) σημειώνει πως πολλοί άνθρωποι συχνά θυμούνται το ρυθμό, το ρυθμό και /ή τη μελωδία περισσότερο από την προφορική ομιλία, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες τους λένε κάτι. Ο Greg Crowther (2006), πανεπιστημιακός δάσκαλος στο τμήμα Χημικών Μηχανικών του Πανεπιστημίου της Ουάσιγκτον, θυμάται τις παρωδίες των τραγουδιών που έφτιαχνε πάνω σε γνωστά τραγούδια για να απομνημονεύσει την ορολογία της Βιολογίας. Ο ίδιος, εφάρμοσε αυτή τη μέθοδο στο μάθημά του στο Πανεπιστήμιο, εμπλουτίζοντας το με ροκ τραγούδια, και έκανε μικρής κλίμακας έρευνα για να διαπιστώσει αν τα τραγούδια διασκέδασαν και βοήθησαν τους φοιτητές στη μάθηση της νέας γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως συνέβησαν και τα δυο σε μεγάλο ποσοστό. Ο ίδιος ενθαρρύνει τους δασκάλους να μη φοβηθούν εάν «δεν θεωρούν τους εαυτούς τους μουσικά ταλαντούχους», αλλά να χρησιμοποιούν υλικό που υπάρχει άφθονο στο διαδίκτυο, και μάλιστα εξειδικευμένο κατά κλάδους.

## 2.2. Τραγούδι και φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα, αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης και συνειδητοποίησης του χειρισμού διακριτών ήχων σε εκφερόμενες λέξεις (φωνήματα, συλλαβές, καταλήξεις). Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ένας ισχυρός δείκτης για την κατάκτηση της ανάγνωσης και σημαντικός παράγοντας σε κάθε πρόγραμμα γραμματισμού (Fisher, Lapp και Flood, 1999, Yopp και Yopp, 1997, όπ.αναφ. στο Kokkίδου 2011). Ο Bolduc (2009) μελέτησε την επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας. Το πειραματικό πρόγραμμα, στηριγμένο στις αρχές του συστήματος Orff και, εμπνευσμένο από τη μουσικοθεραπεία και τη μουσικοπαιδαγωγική, είχε στόχο να αυξήσει το ενδιαφέρον των νηπίων για γραφή και ανάγνωση. Το μουσικό πρόγραμμα εκπαίδευσης έδειξε να συνεισφέρει στην τονική και ρυθμική ακουστικότητα των παιδιών, τα οποία σημείωσαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου σε δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας και ιδιαίτερα στην αναγνώριση συλλαβών, στην ομοιοκαταληξία και την αναγνώριση φωνήματος. Παρόμοιες έρευνες (Standley και Hughes,

1997, Bolduc και Montesinos-Gelet 2005, Gromko, 2005, Lamb και Gregory, 1993, Register, 2001, Τροκανά, 2011, Anvari, Trainor, Woodside και Levy, 2002) δείχνουν στενή σχέση των μουσικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη των οποίων ενισχύει η μουσική εκπαίδευση με την χρήση τραγουδιών η οποία στοχεύει στην ακουστική πρόσληψη, τη φωνολογική μνήμη και επίγνωση, δεξιότητες που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

## 2.3. Τραγούδι και ανάγνωση

Οι Hurwitz, et al. (1975) μελέτησαν τις περιπτώσεις που η χρήση των τραγουδιών συμβάλει στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της πρώτης τάξης. Στο πείραμά τους η πειραματική ομάδα έκανε εξάσκηση με τη μέθοδο Kodaly, η οποία έχει ενσωματώσει παραδοσιακά τραγούδια για να δώσει έμφαση στα μελωδικά και ρυθμικά τραγούδια. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στο τραγούδι, την ανάπτυξη ρυθμικής αντίληψης και την εξοικείωση με τη μουσική σημειογραφία. Η ομάδα που δέχθηκε τη μουσική διδασκαλία είχε σημαντικά υψηλότερες αποδόσεις στην ανάγνωση από την ομάδα ελέγχου η οποία είχε κάνει περισσότερα μαθήματα ανάγνωσης. Ο Butzlaff (2000) επιχειρώντας μια μετα-ανάλυση 24 σχετικών ερευνών διαπίστωσε πως υπάρχει μια αξιόπιστη συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική διδασκαλία και την επίδοση της αναγνωστικής ικανότητας.

Η Hiebert και οι συνεργάτες της μελέτησαν τη σημασία της ομοιοκαταληξίας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται για την άσκηση της ανάγνωσης και διαπίστωσαν τη θετική συμβολή της, καθώς και ότι οι ομοιοκατάληκτες λέξεις ελκύουν την προσοχή των μαθητών (Hiebert, κ.ά., 1992, όπ.αναφ.στο Kokkίδου, 2011).

Το караόке –προβολή των στίχων ενός τραγουδιού με ταυτόχρονη μουσική υπόκρουση των μελωδικών μερών του- έχει χρησιμοποιηθεί επίσης ως εργαλείο ενίσχυσης συμπεριφοράς ανάγνωσης, όπως της ευχέρειας και της παρακίνησης, σε παιδιά που δυσκολεύονταν σ’ αυτό τον τομέα (Gurta, 2006).

## 2.4. Τραγούδι και εκμάθηση γλώσσας μητρικής-δεύτερης

Η μουσική και το τραγούδι αυξάνουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ακρόασης, καθώς βοηθούν το άτομο να εστιάσει στους ήχους που προσλαμβάνει και με τη σειρά τους, οι δεξιότητες ακρόασης είναι κομβικές όχι μόνο στο τραγούδι, αλλά σε όλα τα επίπεδα κατανόησης και παραγωγής του λόγου (Wolf, 1992, όπ.αναφ.στο Kokkίδου 2011).

Οι έρευνες έχουν καταδείξει το θετικό ρόλο του τραγουδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην κατάκτηση και πρόσληψη της μητρικής ή της ξένης γλώσσας (Kraus και Chandrasekaran, 2010, όπ.αναφ.στο Kokkίδου 2011), στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Medina, 2003, Χιωτάκη, 2011), και στην εξοικείωση με τον ιδιωματισμό και την προφορά των γλωσσών και των διαλέκτων (Fitzerald, 1994, Fischler, 2005).

Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με τη γλώσσα μέσω των τραγουδιών συνεισφέρει στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης εν γένει.

Η διδασκαλία δε μέσω της μουσικής και του τραγουδιού συνεισφέρει στην ευχαρίστηση ως κινητήρια δύναμη στην εκμάθηση της Γλώσσας (βλ.ενδεικτ. Zhouli, 2009· Κοκκίδου, 2011· Krashen, 1983 κ.ά.) αλλά και οποιουδήποτε αντικειμένου.

Τέλος, το τραγούδι και η Μουσική έχουν πλείστες ευεργετικές χρήσεις στην Ειδική Αγωγή, τόσο στην κατάκτηση της γλώσσας, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κίνησης, μνήμης, φώνησης, τη μουσικοθεραπεία κ.ά. (βλ.ενδεικτ: Καρτασίδου, 2004· Ζερβού και Δεληγιάννης, 2009 κ.α).

### 3. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΣΤΑ Ν.Π.Σ.

#### 3.1. Σκοπός – Ερωτήματα- Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή αφορά στη διερεύνηση της θέσης που αποδίδεται στο τραγούδι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2011) για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού σε όλα τα μαθήματα. Η έρευνα είναι ποιοτική. Αποδελτιώθηκαν τα σχετικά Ν.Π.Σ. και οι αντίστοιχοι οδηγοί για τον εκπαιδευτικό, ως προς τον όρο «τραγούδι». Στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν οι χρήσεις του ως προς κάθε μαθησιακό αντικείμενο και στόχο.

Τα βασικά ερωτήματα που θελήσαμε να απαντήσουμε ήταν ποια είναι η θέση του τραγουδιού στα Ν.Π.Σ. και αν διαφοροποιείται σε σχέση με τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού καθώς και αν αξιοποιούνται οι σχετικές έρευνες που καταδεικνύουν τον ευεργετικό του ρόλο, όχι μόνον ως μουσικό ή ποιητικό κείμενο με καλλιτεχνική αξία, αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ουσιαστικά αποτελεί επέκταση προηγούμενης έρευνας που αφορούσε στο ρόλο και τη θέση του τραγουδιού στα ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, τα οποία βρίσκονται σε ισχύ από το 2003 (ΦΕΚ 303Β,304Β/13-03-2003) έως σήμερα, στην πλειονότητα των Δημοτικών Σχολείων, και τα σχολικά εγχειρίδια που απορρέουν από αυτά και αφορούν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Κωνσταντακοπούλου, 2012).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εκδόθηκαν το 2011 για να στηρίξουν το «Νέο Σχολείο»<sup>66</sup> και βρίσκονται ακόμη σε πιλοτική εφαρμογή (από το σχολικό έτος 2012-13) σε περιορισμένο αριθμό σχολείων που έχουν χαρακτηριστεί ως πιλοτικά. Στην ιστοσελίδα όπου είναι αναρτημένα όλα τα προγράμματα σπουδών, τα ΝΠΣ χαρακτηρίζονται ως «συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών». Δεν έχει ανακοινωθεί έως τώρα η συγγραφή νέων εγχειριδίων.

#### 3.2. Η φιλοσοφία των Ν.Π.Σ.

Η φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα στηρίζεται «στην αρχή του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό

προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες» (Ν.Π.Σ. Γλώσσας:5). Λαμβάνει υπ' όψη τις νέες κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί (παγκοσμιοποίηση, αναγκαστικές μεταναστεύσεις, διεύρυνση οικονομικής ανισότητας κλπ), διαφοροποιείται από την κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση που είχαν προωθήσει τα προηγούμενα Π.Σ. (2003), έχει ως επίκεντρο το μαθητή και δίνει έμφαση στην καινοτομία και στα ψηφιακά μέσα, στη διερεύνηση της γνώσης καθώς και στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών (ό.π.σ.2-6). Προκειμένου δε να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις τέσσερις δεξιότητες –κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου- τα «κείμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοητικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης» (ό.π., σ.15). Λαμβάνεται επίσης υπ' όψη στη μεθοδολογία υλοποίησης των στόχων η αξιοποίηση του «πολυνοητικού δυναμικού των μαθητών και η ενεργοποίηση των ισχυρών τύπων νοημοσύνης», ανάμεσα στις οποίες αναφέρεται και η μουσική (ό.π., σ.19).

#### 3.3. Τα ευρήματα

##### 3.3.1. Γλώσσα και Τραγούδι

Στο Περιεχόμενο της Γλώσσας των Ν.Π.Σ. το τραγούδι, τα πεζοτραγούδα και τα ποιήματα αναφέρονται ως «κειμενικά είδη», ανάμεσα σε άλλα – αιτήσεις, βιογραφικά, παραμύθια, συνταγές, δελτία καιρού κ.ά. «Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ (Νέας Ελληνικής) είναι από τη φύση του ευρύτατο, γιατί εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν» (Ν.Π.Σ. Γλώσσας:12).

Ως «πολυτροπικό κείμενο» αναφέρεται και το τραγούδι, καθώς συνδυάζει ήχο και εικόνα στα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, και μαζί με άλλα πολυτροπικά κείμενα, όπως τα κόμιξ και οι κινηματογραφικές ταινίες, «που βρίσκονται στις παρυφές της λογοτεχνίας» μπορούν να «ελκύσουν και να ασκήσουν τους μαθητές σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy)» (ό.π. σ.25).

Το Ν.Π.Σ. της Γλώσσας για το Δημοτικό περιλαμβάνει Περιεχόμενα, Στόχους και Δραστηριότητες και για την Προσχολική ηλικία. Στην «κατανόηση προφορικών κειμένων» συναντάμε τα τραγούδια και τα ποιήματα ως κείμενα, με τα οποία «κατακτούν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική, εξοικειώνονται με την ανακάλυψη και τη χρήση των φθόγγων και των φωνημάτων της ΝΕ» αλλά και «κατακτούν το βασικό λεξιλόγιο», μέσα σε ένα πλαίσιο

<sup>66</sup> Βλ.σχ.:<http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=3> Ανακτήθηκε στις 12.08.2014.

δραστηριοτήτων που οι εκπαιδευτικοί «οργανώνουν παιχνίδια με λέξεις...στο πλαίσιο απλών προφορικών κειμένων με ρίμα και ομοιοκαταληξία» (Ν.Π.Σ.:44).

Στην «Κατανόηση προφορικών κειμένων» για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού, τα τραγούδια και τα ποιήματα αναφέρονται ως «κειμενικά είδη», ανάμεσα σε άλλα, όπου τα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» στοχεύουν στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των βασικών πληροφοριών των κειμένων –ποιος μιλάει, για ποιον λόγο, σε ποιον απευθύνεται, τι είδους κείμενο είναι. Η ρίμα εδώ αναφέρεται ως «γλωσσικό στοιχείο» το οποίο οι μαθητές πρέπει να αξιοποιούν ως «ένδειξη για επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων που έχουν διατυπώσει για το υπό ακρόαση επικοινωνιακό γεγονός ή το κειμενικό είδος» (σ.52). Η χρήση πολυτροπικών κειμένων, «κείμενα δηλαδή που συνδυάζουν ήχο/μουσική και εικόνα, π.χ. διαφημίσεις και συνταγές» (σ.52, 56) προτείνεται επίσης και για τις δυο τάξεις.

Στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό του Ν.Π.Σ. για τη Γλώσσα το τραγούδι προτείνεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε ξεχωριστό κεφάλαιο, που αφορά εξ ολοκλήρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: «Εξ ίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με έναν ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Για παράδειγμα, οι Ρωσόφωνοι μπορούν ν' ακούσουν και να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι «Θα με θυμηθείς» από το Γ.Πάριο, σε μουσική Γ.Σπανού, προκειμένου να εξασκηθούν στην άρθρωση του φθόγγου «θ» (σ.157).

Στο ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας δεν υπάρχει καμία σαφής αναφορά στον όρο «τραγούδι». Η παρουσία του ανιχνεύεται μέσα στις γενικές θεωρήσεις και τη φιλοσοφία για τη Γλώσσα που διακατέχει τα ΔΕΠΠΣ και αποτελούν επίσης χαρακτηριστικά του τραγουδιού: Έτσι, στα τραγούδια μπορούμε να πούμε πως συναντάμε τη «διαχρονική πλευρά της γλώσσας στο βαθμό που αυτή αντανακλάται στη συγχρονική διάστασή της, τα ειδικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας, τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας, τον ιδιοματικό λόγο και το λόγο ως έργο τέχνης» (ΔΕΠΠΣ Γλώσσας:14). Το τραγούδι ανιχνεύεται στους Γενικούς στόχους για τον Προφορικό λόγο, καθώς και αυτά αποτελούν «μορφές λόγου αισθητικά καταξιωμένες» (ό.π.,σ.15) όπου οι μαθητές «εκτιμούν και απολαμβάνουν», ενώ στους στόχους για τον Γραπτό λόγο, με τα τραγούδια μπορούμε να πούμε πως «αναπτύσσεται η φωνημική επίγνωση», καθώς αυτά αποτελούνται από λέξεις με συλλαβές και φωνήματα που διευκολύνουν το ρυθμό ανάγνωσης, εφόσον έχουν μέτρο και ομοιοκαταληξία.

Στο Α.Π.Σ. για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού ο όρος «τραγούδι» αναφέρεται ως «μια μορφή λεκτικής επικοινωνίας» ανάμεσα σε άλλες -αναδιηγήσεις, θεατρικό παιχνίδι κλπ- κατά την οποία δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έχουν μια «βιωματική εμπλοκή», ώστε να οργανωθεί λογικά ο προφορικός τους λόγος με την ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου».

Στη διδακτική μεθοδολογία της Γλώσσας το τραγούδι αναφέρεται ως «παραγωγικό μέσο» το οποίο «θα μπορούσε να εξασκήσει προφορικά κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές», ενώ για τους μαθητές με «ιδιαιτέρως εκπαιδευτικές ανάγκες» προτείνει εναλλακτικές διδασκαλίες που εμπλέκουν «περισσότερα αισθητηριακά κανάλια μάθησης», όπως το τραγούδι.

ΤΡΑΓΟΥΔΙ	ΕΙΔΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
1.Τραγούδι Μορφογιού	παραδοσιακό	ψυχαγωγία
2.Ανεβαίνω στη μηλιά	Παραδοσιακό λάχνισμα	- ψυχαγωγία
3.Πουπουλένια σύννεφα	Έντεχνο παιδικό	καμία
4.Κάλαντα Χριστουγέννων	Παραδοσιακό αγεργμικό	καμία
5.Μια Κυριακή του Μάρτη	Μελ. Ποίηση	καμία
6.Τα τζιτζίκια	Μελ. Ποίηση	καμία
7.Το κοχύλι	Μελ. Ποίηση	καμία

Πίνακας 8. Βιβλίο Γλώσσας Α΄ Δημοτικού

Το Βιβλίο Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού πάντως περιλαμβάνει επτά (7) μόνον κείμενα, φερόμενα ως «τραγούδια». Τα πέντε (5) από αυτά βρίσκονται στα Επαναληπτικά κεφάλαια και είναι προς ψυχαγωγία των μαθητών, χωρίς να προτείνεται καμία γλωσσική ή άλλη δραστηριότητα στο Βιβλίο του Μαθητή, στο Τετράδιο Εργασιών ή στο Βιβλίο του Δασκάλου (Β.Δ). Τα άλλα δύο τραγούδια περιλαμβάνονται στα «δευτερεύοντα κείμενα<sup>67</sup>», όπως τα ονομάζει το βιβλίο για το Δάσκαλο, τα οποία «δεν απαιτείται να διαβαστούν από τον μαθητή. Απλώς, αξιοποιείται η ρίμα, ως παιχνίδι και απόλαυση, αλλά και η δυναμική της για τον εντοπισμό λέξεων καθώς και συλλαβών στο τέλος της λέξης» (Β.Δ, Γλώσσα Α:16).

ΤΡΑΓΟΥΔΙ	ΕΙΔΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
1.Πάει ο παλιός ο χρόνος	απροσδιόριστο	Αντιγραφή, Ορθογραφία
2.Κάλαντα Χριστουγέννων	Παραδοσιακό αγεργμικό	Τραγούδι, συλλογή καλάντων
3.12 μήνες αθλητές	Έντεχνο παιδικό	Ονόματα μηνών, ορθογραφία
4.Η μικρή Ελένη	Παραδοσιακό παιχνιδιότραγούδο	Αποστήθιση ορθογραφία

Πίνακας 2. Βιβλίο Γλώσσας Β΄ Δημοτικού

<sup>67</sup> Πρόκειται για τετράστιχα, τα οποία περιέχουν κάποιες λέξεις με το γράμμα-στόχος. Τα τετράστιχα αυτά έχουν μελοποιηθεί και κυκλοφορούν στο ελεύθερο εμπόριο («Λάχανα και χάχανα», Τ. Ιωαννίδη, LEGEND 2009), αν και δεν αναφέρεται σε κανένα από τα βιβλία.



Αντιστοίχως, στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού υπάρχουν συνολικά τέσσερα (4) τραγούδια με προτεινόμενες δραστηριότητες την Αντιγραφή και Ορθογραφία κάποιων στίχων, το τραγούδι και τη συλλογή καλάντων και χριστουγεννιάτικων εθίμων, ενώ με ένα τραγούδι στο Τετράδιο Εργασιών επιδιώκεται η εκμάθηση και σωστή γραφή των ονομάτων των μηνών.

### 3.2.2. Λογοτεχνία και Τραγούδι

Στα Ν.Π.Σ. ειδικά για την Α΄ τάξη προτείνεται «η εναλλαγή πολλών αφηγηματικών, πολυτροπικών και ποιητικών κειμένων» (σ.115) και «μια ενιαία σκοποθεσία και δραστηριότητες για όλη την χρονιά» (σ.116). Προτείνει γι' αυτήν την τάξη ως περιεχόμενο ανάμεσα σε άλλα κειμενικά είδη, «τραγούδια, δημοτικά τραγούδια, ναουρίσματα και κάλαντα», με σκοποθεσία να κατανοήσουν οι μαθητές πως δημιουργείται ρυθμός με την χρήση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, να αναπτύξουν τη δεξιότητα να αναγνωρίζουν και να απολαμβάνουν το ρυθμό στα ποιήματα και οι προτεινόμενες σχετικές δραστηριότητες αφορούν στην ακρόαση αλλά και τα «ποιητικά παιχνίδια: μπερδεμένα ποιήματα, αλλαγή λέξεων, παιχνίδια με τις ομοιοκαταληξίες, σύνθεση ποιημάτων με βάση τις εικόνες, μελοποίηση ποιημάτων με απλά όργανα» (σ.118).

Για τη Β΄ Δημοτικού, η «Ποίηση και το Τραγούδι» είναι μια από τις 3 διδακτικές ενότητες που προτείνεται για αυτήν την τάξη: «Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει για την ποίηση η οποία έχει δεινοπαθήσει στην εκπαίδευση από την υπέρμετρη ανάλυση και γλωσσική επεξεργασία. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι πρέπει να τεθεί η διδασκαλία της σε νέες βάσεις γι' αυτό και, εκτός από τα ποιήματα και τα τραγούδια τα οποία περιλαμβάνονται σε όλες σχεδόν τις διδακτικές ενότητες, προτείνουμε δύο ενότητες εξ ολοκλήρου αφιερωμένες στην ποίηση, με ειδική σκοποθεσία που αναδεικνύει τη διαχρονική σχέση της ποίησης με το τραγούδι αλλά και τον παιγνιώδη χαρακτήρα της» (σ.117). Η σκοποθεσία αυτής της ενότητας είναι «να καλλιεργήσουν οι μαθητές την αγάπη για την ποίηση και το τραγούδι, να κατανοήσουν τη μουσικότητα της ποιητικής γλώσσας και το ρυθμό της, να εξοικειωθούν με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, να απομυθοποιήσουν τη δυσκολία της ποίησης και να εξοικειωθούν με διάφορα είδη ποίησης» (σ.117). Οι Δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές είναι το να «διαβάζουν ποιήματα με επιτόνιση, να αναγνωρίζουν την προσωπική φωνή (ποιός μιλάει), να δημιουργούν «εύκολα» και αστεία ποιήματα, να διαβάζουν σιωπηλά και δυνατά διαφόρων ειδών ποιήματα, να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη άποψη για τα ποιήματα που διαβάζουν, να απομνημονεύουν ποιήματα και να τα διαβάζουν στην τάξη, να συγκρίνουν τα ποιήματα με τα τραγούδια, να εντοπίζουν βασικά στοιχεία της στιχουργίας (επαναλήψεις λέξεων, αριθμός συλλαβών, ομοιοκαταληξία)».

Το Περιεχόμενο της ενότητας αποτελείται από «συλλογές παιδικής ποίησης, ανθολογίες τραγουδιών (π.χ. Ν.Γκάτσος), μεταφρασμένη ξένη ποίηση, τα ποιήματα για παιδιά γνωστών ποιητών (π.χ. Σεφέρης,

Ρίτσος, Βρεττάκος), δημοτικά τραγούδια, τραγούδια από παιδικές εκπομπές ή θεατρικά έργα για παιδιά (λ.χ. Λιλιπούπολη, Μυθολογία του Δ. Σαββόπουλου)» (σ.117). Το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται προέρχεται από «ποιήματα από τα σχολικά ανθολόγια, μελοποιημένα ποιήματα, συλλογές ποιημάτων, cd, τραγούδια από το you tube». Τέλος, οι προτεινόμενες δραστηριότητες της ενότητας είναι «η διαμόρφωση ποιητικής γωνιάς με βιβλία, cd, cd player, εγγραφή της ανάγνωσης σε ψηφιακό μέσο για αξιολόγηση και διόρθωση της ανάγνωσης, ανεύρεση των εικόνων, των αισθημάτων ενός ποιήματος, της μουσικής του (μήπως είναι η σιωπή;), μεταφορά του ποιήματος σε πεζό ή ζωγραφιά, άσκηση στη ρίμα παίζοντας με τις λέξεις, μετεγγραφής μιας ιστορίας σε ποίημα, «διαγωνισμός» συγγραφής ποιημάτων μόνο μεταξύ της τάξης ή και με διπλανές τάξεις, ακρόαση μελοποιημένων ποιημάτων, ανάγνωσή τους και συσχέτιση των εντυπώσεων της ακρόασης και της ανάγνωσης, ανάγνωση εικονογραφημένων ποιημάτων και εικονογράφηση ποιημάτων που επιλέγουν τα παιδιά, δημιουργία ποιητικής ανθολογίας με αγαπημένα ποιήματα της τάξης και εικονογράφησής της, δημιουργία ψηφιακής ανθολογίας με τίτλο «τα αγαπημένα μας τραγούδια», project για έναν ποιητή ή για ένα θέμα από πολλούς ποιητές ή για μια συστάδα ποιημάτων ή για ένα θεματικό άξονα» (σ.122).

Το Ν.Π.Σ. θεωρεί πως «το σχολικό ανθολόγιο δεν μπορεί να αποτελεί πια το αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας» (σ.23) και πως η επιλογή αναγνωσμάτων από άλλους στερεί από τους μαθητές την ανάπτυξη του ερευνητικού πνεύματος για κάτι που θα ενδιαφέρει τους ίδιους και την προσωπική τους σχέση με τη φιλιανγνωσία. Οπότε, «χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, δεν τα θεωρεί αποκλειστικά εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων. Αντίθετα, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια» (σ.25).

Στο ΔΕΠΠΣ για τη Λογοτεχνία προτείνεται η «χρήση μελοποιημένης ποίησης» (σ.44) και η σύνδεση της Λογοτεχνίας με τις υπόλοιπες τέχνες, ενώ αναφέρει πως τα Ανθολόγια περιλαμβάνουν ως εκπαιδευτικό υλικό «δημοτικά τραγούδια» και ποιήματα, πού, «ειδικά για τις κατώτερες τάξεις πρέπει να είναι έμμετρα, ομοιοκατάληκτα και ρυθμικά» (σ.46). Αναγνωρίζεται επίσης ο ρόλος της ανάγνωσης ποιημάτων «με ανάλογη ρύθμιση της έντασης, της χροιάς, του τόνου και του ρυθμού φωνής» (σ.22) και προτείνεται ως δραστηριότητα «για την απόκτηση φωνημικής επίγνωσης, ώστε ο μαθητής να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων αλλά και την ευρύτερα φωνημική

επίγνωση ώστε να επιτυγχάνει ορθή και αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαιτούμενο ρυθμό και προσωδία» (σ.22).

Στο ισχύον Ανθολόγιο πάντως, που προορίζεται για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού καταγράφηκαν μόλις έξι τραγούδια -τέσσερα παραδοσιακά, ένα έντεχο παιδικό και ένα μελοποιημένη παιδική ποίηση, ανάμεσα στα 64 κείμενα που περιλαμβάνει συνολικά το βιβλίο. Αναφορικά με τις δραστηριότητες, επιχειρείται η διασύνδεσή τους με τα Εικαστικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Θρησκευτικά, η συλλογή νανουρισμάτων, η δραματοποίηση-αναπαράσταση και μια γλωσσική δραστηριότητα σύνθεσης λέξεων και παράτρηση για τη σύνθεση αντίστοιχου ποιήματος. Η πρόταση για ακρόαση των τραγουδιών από τους αντίστοιχους δίσκους συνοδεύεται συχνά από την προτροπή «εάν υπάρχει το cd στο σχολείο, να το ακούσεις».

ΤΡΑΓΟΥΔΙ	ΕΙΔΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
1.Αρετούσα	παραδοσιακό	Ακρόαση, Εικαστικά
2.νανουρίσματα ταχαρίσματα	Παραδοσιακό	Λεξιλόγιο, Εικαστικά, Γεωγραφία καλάντων
3.Ο παπαγάλος	Έντεχο παιδικό (μελοπ. ποίηση)	Κατανόηση, Ακρόαση, Παιχνίδι
4.Πινεζοβροχή	Έντεχο παιδικό	Αποστήθιση ορθογραφία
5. Κάλαντα Πρωτοχρονιάς (Σωζόπολη)	Παραδοσιακό αγερμικό	Θρησκευτικά
6.Χελιδόνισμα	Παραδοσιακό αγερμικό	Εικαστικά, τραγούδισμα, ακρόαση, συλλογή, ομοιοκαταληξία

Πίνακας 3. Ανθολόγιο Α΄ - Β΄ Δημοτικού

### 3.2.3. Μαθηματικά και Τραγούδι

Στο ΝΠΣ των Μαθηματικών δεν υπάρχει καμία αναφορά του όρου, ενώ στον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό, στις ενδεικτικές δραστηριότητες για την Α΄ Δημοτικού που είναι σχετικές με «ιδέες για επαναλαμβανόμενα μοτίβα», προτρέπει στη «δημιουργία ρυθμού στη τάξη χρησιμοποιώντας απλά (ή και αυτοσχέδια) μουσικά όργανα». «Όταν δημιουργηθεί ο επιθυμητός ρυθμός, τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν με κάποιον τρόπο το «τραγούδι» που έφτιαξαν ώστε να μπορούν να το αναπαράγουν την άλλη μέρα ή για να το δώσουν και σε μια άλλη τάξη» (σ.59).

Ομοίως, δεν γίνεται καμία αναφορά στο ΔΕΠΠΣ, το ΑΠΣ ή τα βιβλία των Μαθηματικών σχετική με τραγούδια ή μουσική. Η μοναδική συσχέτιση απαντάται στα βιβλία Δασκάλου των δυο τάξεων, όπου για τη μεν Α΄ Δημοτικού παροτρύνει στο τραγούδισμα τραγουδιών ή ποιημάτων που περιέχουν τους αριθμούς 6-10 (ΒΔ

Μαθ. Α΄:45), ενώ στη Β΄ Δημοτικού, στο κεφάλαιο «Μοτίβα», υπάρχει ως προτεινόμενη δραστηριότητα η ανάγνωση του «Ντίλι ντίλι», «που έχει ρυθμό, αλλά και τραγούδια με έντονο ρυθμό» (ΒΔ Μαθ.Β΄:75).

### 3.2.4. Μελέτη Περιβάλλοντος και Τραγούδι

Στο Ν.Π.Σ. συναντάμε τα «τραγούδια για τον ήχο» ως εκπαιδευτικό υλικό στην ενότητα που αναφέρεται στις ιδιότητες του ήχου για την Α΄ Δημοτικού (σ.26) και στην αντίστοιχη ενότητα για την Β΄ Δημοτικού ως δραστηριότητα εμπειρίας παραγωγής ήχων με το τραγούδισμα (σ.49).

Ο όρος «τραγούδι» δεν υπάρχει σε κανένα σημείο του ΔΕΠΠΣ. Αναφέρεται μόνο στο ΑΠΣ για την Α΄ Δημοτικού, ως μέρος της θεματικής ενότητας «Λαϊκή παράδοση» (σ.316), για την οποία προτείνονται συνολικά 4 ώρες διδασκαλίας.

Στο βιβλίο για την Α΄ Δημοτικού, παρ' όλα αυτά, αναφέρονται συνολικά 16 τραγούδια –οκτώ παραδοσιακά και οκτώ έντεχνα, από τα οποία τα δύο είναι γραμμένα ολόκληρα, ενώ τα υπόλοιπα αναφέρονται με έναν έως τέσσερις στίχους. Οι δραστηριότητες που αφορούν σ' αυτά τα τραγούδια είναι συνήθως η ακρόαση, το τραγούδισμα και η συλλογή τραγουδιών σχετικών με την ενότητα, ενώ με το παιδικό «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά» επιδιώκεται η «αναγνώριση των μερών του σώματος». Στο Βιβλίο Δασκάλου συσχετίζει τα τραγούδια με την ευαισθητοποίηση στον εορτασμό «επετείων», τη «γνωριμία με την τοπική ιστορία και τη λαϊκή παράδοση», την «ευαισθητοποίηση με τα έργα τέχνης και πολιτισμού».

Στο βιβλίο για τη Β΄ Δημοτικού καταγράφηκαν μόλις δύο τραγούδια – παραδοσιακά - με τα οποία «οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ζώων» (ΒΔ:48) και «των φυτών μέσα από παροιμίες, αινίγματα, λαϊκά τραγούδια» (ΒΔ:57). Χαρακτηριστικό και αξιοσημείωτο το γεγονός πως έξι τίτλοι αντίστοιχων ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου προέρχονται από γνωστούς στίχους τραγουδιών, χωρίς όμως να γίνεται κάποια διασύνδεση ή άλλη αναφορά σ' αυτά, είτε στο βιβλίο του Δασκάλου, είτε στο βιβλίο του Μαθητή.

### 3.2.5. Εικαστικά και Τραγούδι

Καμία διασύνδεση με τον όρο «τραγούδι» ή το γενικότερο όρο «μουσική» δεν συναντάται στο Ν.Π.Σ. για τα Εικαστικά και τον αντίστοιχο Οδηγό του Εκπαιδευτικού.

Ομοίως, δεν υπάρχει καμία αναφορά του όρου «τραγούδι» στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ των Εικαστικών, στο Βιβλίο του Μαθητή ή στο αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών, τα οποία αφορούν από κοινού την Α΄ και τη Β΄ Δημοτικού.

### 3.2.6. Μουσική και Τραγούδι

Στο Ν.Π.Σ. για τη Μουσική το τραγούδι έχει πρωτεύοντα ρόλο καθώς «η φωνή, το πρώτο και το πιο εύκολα προσβάσιμο όργανο που διαθέτει ο άνθρωπος και το τραγούδι, μια από τις πρώτες δραστηριότητες που παιδιού, προκαλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση και

ταυτόχρονα αποτελούν μέσο για την απόκτηση και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων. Το τραγούδι αφορά όλους τους μαθητές και πρέπει να μπορούν να το χρησιμοποιούν ως μέσο κοινωνικοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής» (σ.7). Αναφέρεται πως η κατάλληλη επιλογή των τραγουδιών είναι αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση φωνημικών δεξιοτήτων, γεγονός που εξαρτάται από την τονικότητα, το βαθμό δυσκολίας και το περιεχόμενο, που πρέπει να ανταποκρίνεται στην παιδική ηλικία. «Πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του μαθήματος και οι νέες τεχνολογίες (π.χ. διαδίκτυο, караόке, караόке με ηλεκτρονικά παιχνίδια, κ.ά.) που δίνουν μια άλλη διάσταση στο παιδικό τραγούδι. Ο ρόλος, βέβαια του δασκάλου ως καλό πρότυπο προς μίμηση παραμένει αναντικατάστατος» (σ.7).

Το τραγούδι υπάρχει ως βασικό υλικό και ως εργαλείο και στους τέσσερις μαθησιακούς «οργανωτές» του Ν.Π.Σ.. Στον 1<sup>ο</sup> οργανωτή, για την προσέγγιση της έννοιας του ρυθμού, η προτεινόμενη δραστηριότητα είναι ο χορός και το τραγούδι ενός παραδοσιακού τραγουδιού σε 7/8. Στον 2<sup>ο</sup> οργανωτή, περιεχόμενο αποτελεί «η ελληνική μουσική παράδοση, η Δημοτική και η Βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική», όπου οι μαθησιακοί στόχοι είναι να τραγουδήσουν με ακρίβεια, να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά με τα αγεργμικά τραγούδια και τα έθιμα, να γνωρίσουν τα θρησκευτικά παραδοσιακά τραγούδια, να σεβαστούν και να εκτιμήσουν τη μουσική μας κληρονομιά που καθορίζει και την πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή. Επίσης υπάρχει και η μελοποιημένη ποίηση και τραγούδια από την αστική λαϊκή μουσική αλλά και σύγχρονων ελλήνων τραγουδοποιών, με στόχους τη σύνδεση με την ελληνική ιστορία, την αισθητική αποτίμηση του ωραίου αλλά και την εκφορά λόγου με σωστή άρθρωση, ακρίβεια και ρυθμό. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν τη συμμετοχή στις γιορτές, ενώ δεν παραλείπονται και οι μουσικές του κόσμου με τραγούδι τραγουδιών άλλων λαών, ώστε «να αναπτυχθεί ο σεβασμός στην παράδοση των άλλων». Στον 3<sup>ο</sup> οργανωτή, συνδέεται τη μουσική με τις άλλες τέχνες, και τα άλλα μαθήματα. Εκεί ένας από τους στόχους είναι «να βιώσουν ότι η μουσική και ο χορός συνδέονται οργανικά και να συνδυάσουν τη «μουσική, το λόγο, την κίνηση, το θεατρικό παιχνίδι και τα εικαστικά σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό». Στη σύνδεσή του με τη Γλώσσα και τη Μελέτη Περιβάλλοντος το τραγούδι μετατρέπεται σε ηχοϊστορία ενώ στον 4<sup>ο</sup> οργανωτή το τραγούδι πρωταγωνιστεί στις σχολικές εκδηλώσεις (Ν.Π.Σ. Μουσικής:14-29).

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα περισσότερα συνολικά τραγούδια καταγράφηκαν στα βιβλία της Μουσικής των δυο τάξεων, ενώ η αναφορά στον όρο, τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο ΑΠΣ της Μουσικής, δεν ήταν τόσο εκτενής όσο αναμενόταν.

Πιο συγκεκριμένα: Ως προς το ΔΕΠΠΣ το τραγούδι αποτελεί «μέσον για τον έλεγχο των ήχων», ενώ στους «Γενικούς Στόχους» του 1ου επιπέδου που αφορά το

Νηπιαγωγείο, την Α' και Β' Δημοτικού, επιδιώκεται οι μαθητές «να τραγουδούν ομαδικά διάφορα τραγούδια».

Ανθολογώντας τις αναφορές που κάνει το ΑΠΣ της Μουσικής για το τραγούδι στην Α' και Β' Δημοτικού, φαίνεται πως με αυτό επιδιώκεται η ανάπτυξη της φωνητικής ικανότητας, ο έλεγχος των ήχων και η εκφραστική χρήση των φωνών σε τραγούδια και ρίμες. Επίσης, άλλος στόχος είναι να εκφράζουν συναισθήματα τραγουδώντας «ένα φάσμα τραγουδιών που προέρχονται από διαφορετικές ηχητικές πηγές, δίνοντας προσοχή στην ένταση και την ορθοφωνία», και να τραγουδούν τραγούδια «της περιοχής τους, παραδοσιακά και έντεχνα» (σ.340) που να «σχετίζονται με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων (Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα κλπ)».

Επίσης, ως δραστηριότητα «που ταιριάζει με το νόημα των στίχων ενός τραγουδιού» (σ.341) προτείνει την περιγραφική κίνηση με το σώμα, αλλά και τη συζήτηση «με απλούς όρους για τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της μουσικής που έχουν τραγουδήσει και χορέψει» (σ.342). Τέλος, στις δραστηριότητες προτείνουν να τραγουδούν οι μαθητές «σε ένα κατάλληλης έντασης επίπεδο και με καθαρή άρθρωση και να παίρνουν αναπνοές στα κατάλληλα σημεία ώστε να δώσουν την αίσθηση της μουσικής φράσης» (σ. 341), δραστηριότητα που αποσκοπεί στο σωστό τεχνικά τραγούδι.

Παρ' όλα αυτά, ο κύριος ρόλος του τραγουδιού στο μάθημα της Μουσικής, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, φαίνεται πως είναι η ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων και κυρίως το «ορθό τραγούδι», ώστε «να υπάρχει μεγαλύτερη ευχαρίστηση, με ακούσματα από τις «παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής», κάνοντας μνεία ιδιαίτερη στο «δημοτικό τραγούδι και το εκκλησιαστικό μέλος»(σ.340).

Αν και οι αναφορές δεν είναι τόσο συχνές, όσο περιμέναμε, ανθολογώντας στοιχεία από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη Μουσική της Α' και Β' Δημοτικού, το τραγούδι διαφαίνεται πως είναι βασικό εργαλείο στο μάθημα της Μουσικής και μάλιστα το σχετίζει με την κίνηση του σώματος, με το νόημα των στίχων και τη μουσική έκφραση.

Όσον αφορά στα βιβλία που απευθύνονται στο μαθητή, τα τραγούδια που είναι γραμμένα στη ροή των μαθημάτων είναι ελάχιστα. Σε μορφή παραρτήματος, όμως, στις τελευταίες σελίδες του Τετραδίου Εργασιών, υπάρχουν γραμμένοι οι στίχοι 24 τραγουδιών στο ΤΕ της Α' Δημοτικού και 25 στο ΤΕ της Β' Δημοτικού, μέσα σε καλαίσθητα πλαίσια, σημειώνοντας πληροφορίες για τον τόπο προέλευσης και τη λειτουργική τους χρήση (π.χ. νανούρισμα, τραγούδι της κούνιας κλπ).

Παρατηρείται ότι τα 25 από τα 29 συνολικά τραγούδια που περιέχονται στο Παράρτημα του Τετραδίου Εργασιών για την Α' Δημοτικού ανήκουν στον κύκλο των παραδοσιακών τραγουδιών, από τα οποία άλλα είναι αγεργμικά, άλλα παιδικά, άλλα ανήκουν στον εθιμικό κύκλο ή είναι παιχνιδιότραγούδα. Ομοίως και στο Τετράδιο Εργασιών για τη Β' Δημοτικού.

Σχετικά με τις δραστηριότητες που προτείνονται σε σχέση με τα τραγούδια, τόσο στα βιβλία του μαθητή, όσο και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, παρατηρείται πως υπάρχουν δραστηριότητες που τα σχετίζουν τόσο με τη Γλώσσα όσο και με τη Μουσική, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά του τραγουδιού και μάλιστα αποσκοπώντας στην κατανόηση, μέσω της συσχέτισης και των δυο γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, συσχετίζει το ρυθμό των 5/8 με δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις ώστε τα παιδιά «να μπορούν βιωματικά να κατανοήσουν και το συγκεκριμένο ρυθμό και τη φωνολογική δομή της γλώσσας μας» (Αργυρίου, Τσούτσια Λουλάκη και Μαγαλιού, 2010c:76). Οδηγίες, όπως, «επιμένουμε στη σωστή άρθρωση», «σύζητάμε για τις ντοπιολαλιές» (Αργυρίου, Τσούτσια Λουλάκη και Μαγαλιού, 2010c:47) κλπ, μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως τα τραγούδια αξιοποιούνται και για τη φωνημική επίγνωση της γλώσσας, αλλά και για τη γνωριμία με τους ιδιοματισμούς της γλώσσας και τις τοπικές διαλέκτους. Συχνά τα τραγούδια συνοδεύονται από κινήσεις αναγνωρίζοντας το τρισυπόστατο της έννοιας της Μουσικής. Επιπλέον, με τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιδιώκεται και η σωστή τοποθέτηση της φωνής, η προσαρμογή στο ρυθμό και στην τονικότητα, δηλαδή, τα πιο «τεχνικά» στοιχεία του τραγουδιού.

Η επιλογή παραδοσιακών τραγουδιών απ' όλη την Ελλάδα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν και να συσχετίσουν στοιχεία του Πολιτισμού, όπως είναι η Γλώσσα, η Μουσική, οι στάσεις και οι αξίες των ανθρώπων, η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος. Αν και τα τραγούδια που αναφέρονται σε άλλους πολιτισμούς είναι λίγα, είναι ταυτόχρονα και αρκετά για αυτές τις δυο πρώτες τάξεις, προκειμένου να υπάρξει η αντίστοιχη πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών για άλλους πολιτισμούς.

### 3.2.7. Φυσική Αγωγή και Τραγούδι

Στο Ν.Π.Σ. για τη Φυσική Αγωγή δεν υπάρχει καμία αναφορά στον όρο «τραγούδι». Η Μουσική αναφέρεται ως εργαλείο στα Πλάνα Μαθημάτων και στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό, ενώ στις «καινοτομίες του ΠΣ» αναφέρεται στη «συστηματική συνεργασία του καθηγητή ΦΑ με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων (π.χ. Μουσικής, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών)», χωρίς περαιτέρω αναφορές ή σχετικά πλάνα μαθημάτων.

Η Μουσικοκινητική αγωγή ανήκει στους άξονες γνωστικού περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο ΑΠΣ για την Α' και Β' δημοτικού, όπως και «η ρυθμική αγωγή μέσω τραγουδιών με ρυθμική και κινητική συνοδεία» (σ.559) και οι Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί. Στους Γενικούς στόχους του μαθήματος αναφέρεται πως σκοπός είναι «να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο», ενώ στο ΑΠΣ για τις δυο πρώτες τάξεις, τα τραγούδια με ρυθμική και κινητική συνοδεία, ο λόγος και η κίνηση και η ρυθμική αγωγή αποτελούν θεματικές ενότητες της Μουσικοκινητικής Αγωγής με αντίστοιχες ενδεικτικές δραστηριότητες.

Το Βιβλίο Φυσικής Αγωγής για τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού και το αντίστοιχο βιβλίο δασκάλου, είναι τα πρώτα που κυκλοφορούν και αφορούν το συγκεκριμένο μάθημα, που, πρακτικά διδάσκεται στην αυλή, γεγονός που αποτελούσε «πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής» (ΒΔ:9). Στα κεφάλαια που αφορούν στις θεματικές ενότητες «Μουσικοκινητική Αγωγή» και «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός», αναφέρεται πως «η μουσική, η κίνηση και ο λόγος» (Γενικοί στόχοι μουσικοκινητικής αγωγής), ή, με διαφορετικά λόγια, «ο χορός, η μουσική και η ποίηση (ΒΔ:129, Γενικοί στόχοι «Ελληνικού Παραδοσιακού χορού») βρίσκονταν σε μια οργανική ενότητα στο παρελθόν, η οποία ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα και συντρόφευε τον άνθρωπο σε όλες τις στιγμές της ζωής του. Ο διαχωρισμός τους στη συνέχεια σε αυτοτελείς τέχνες και η χρονική απομάκρυνση από παραδοσιακές κοινωνίες οδήγησε σε αποσπασματικές μελέτες», στις οποίες «αγνοήθηκε στην πλειονότητά του το τραγούδι «ως πύλη εισόδου» στην κατανόηση του αναπαριστώμενου και από εκεί στον τρόπο σκέψης της συγκεκριμένης ομάδας» (σ.133).

Στους διδακτικούς στόχους και τη μεθοδολογία της ενότητας «Ελληνικός Παραδοσιακός χορός» το βιβλίο Δασκάλου προτείνει στον εκπαιδευτικό «να εισαγάγει τους μαθητές στο συνταίριασμα του ρυθμικού και κινητικού προτύπου με τους στίχους του τραγουδιού», καθώς, «το τραγούδι συνδυάζοντας ρυθμό και λόγο, συμβάλλει όχι μόνο στο συνταίριασμα με την κίνηση του σώματος, αλλά και στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας, εισάγοντας τα παιδιά στη σχέση του χορού με την κοινωνική ομάδα.» (σ.135).

Στο βιβλίο του μαθητή υπάρχουν πέντε τραγούδια. Τα τέσσερα από αυτά είναι παραδοσιακά, τρία παιδικά, ένα αγερμικό («το Χελιδόνισμα»), ένα εθιμικό («η Περπερούνα») και ένα αυτοσχέδιο τραγούδι, όπως αυτά που συνηθίζουν να τραγουδάνε τα παιδιά όταν παίζουν ομαδικά παιχνίδια.

Στο βιβλίο για το Δάσκαλο είναι καταγραμμένα δέκα τέσσερα (14) ακόμη τραγούδια ως μέρη Σχεδίων Εργασίας, με ειδική στοχοθεσία και πορεία διδασκαλίας και δεν σχετίζονται με τα μαθήματα του βιβλίου για το μαθητή. Τα περισσότερα από αυτά (11) είναι παραδοσιακά, και περιλαμβάνονται στις θεματικές ενότητες «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός», «Παιχνίδια» και «Μουσικοκινητική αγωγή». Τα υπόλοιπα τρία τραγούδια βρίσκονται επίσης στην ενότητα της Μουσικοκινητικής αγωγής, από τα οποία το ένα είναι απροσδιόριστου είδους, το δεύτερο είναι αυτοσχέδιο και το τρίτο έντεχνο παιδικό.

### 3.2.7. Αγγλικά και Τραγούδι

Από τη σχολική χρονιά 2011-2012 εφαρμόστηκε στα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στη Πρώιμη σχολική ηλικία» (ΠΕΑΠ), το οποίο προβλέπει δύο ώρες διδασκαλίας των Αγγλικών στην Α' και Β' Δημοτικού και σχεδιάστηκε από ομάδα επιστημόνων που αποτελείται από μέλη ΔΕΠ των Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των

Πανεπιστημίων Αθηνών (ΕΚΠΑ) και Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και άλλους εμπειρογνώμονες του επιστημονικού χώρου της γλωσσικής εκπαίδευσης για μικρά παιδιά.

Στις Γενικές Διδακτικές Οδηγίες (Α.Π. Αγγλικών), τα «ποιηματάκια με ομοιοκαταληξίες (rhymes), τραγούδια, παιχνίδια, αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών» η χρήση κατασκευών ή DVD με κινούμενα σχέδια και «οτιδήποτε άλλο μπορεί να δημιουργήσει το πλαίσιο και την ανάγκη για να κατανοήσουν και παράγουν λόγο χρησιμοποιώντας την Αγγλική», αποτελούν βασικές γλωσσικές δραστηριότητες. Τα κείμενα αυτά αναφέρονται ως «πολυτροπικά» και θεωρούν ότι «παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα όταν κινητοποιούν τη φαντασία τους και τους δημιουργούν κίνητρα για δράση (μίμηση, κίνηση, κ.τ.λ.), για όλους μας, αλλά ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, έχει θετικά αποτελέσματα η χρήση πολυτροπικού λόγου και η αξιοποίηση άλλων τρόπων αναπαράστασης για την εκμάθηση της γλώσσας.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για κάθε μια από τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τα τραγούδια χρησιμοποιούνται για να «εξοικειώνονται με την ύπαρξη συγκεκριμένων συνηθειών («ρουτίνες») μέσα από την χρήση επαναλαμβανόμενων διαδικασιών, στιχομυθιών, τραγουδιών κλπ», για να «αποκτούν συντονισμό και έλεγχο των κινήσεων μέσα από μουσικοκινητικά τραγούδια», αλλά και για να «διασκεδάζουν παίζοντας και τραγουδώντας». Επίσης, για να «εξοικειώνονται με τον επιτονισμό και την προφορά των αγγλικών λέξεων», αλλά και «για να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους».

Το εκπαιδευτικό υλικό που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα έχει και ηχητικό υλικό με τα προτεινόμενα τραγούδια.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα ευρήματα που παρατέθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους διαφαίνεται πως, τουλάχιστον όσον αφορά τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία αλλά κυρίως τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, υπάρχει μια τάση αξιοποίησης του τραγουδιού ως γλωσσικού εκπαιδευτικού εργαλείου στα Ν.Π.Σ. σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ όπου οι αναφορές σ' αυτό είναι ελάχιστες. Στο Μάθημα της Μουσικής και στα δύο Π.Σ και στα αντίστοιχα εγχειρίδια των μαθητών το τραγούδι παίζει πρωτεύοντα ρόλο και χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό υλικό και εργαλείο με χρήση που αναδεικνύει τις ευεργετικές χρήσεις του σε όλα τα επίπεδα –γλωσσικό, μουσικό, πολιτισμικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό, ψυχολογικό. Στο Ν.Π.Σ. της Φυσικής Αγωγής όπως και της Μελέτης Περιβάλλοντος το τραγούδι δεν αναφέρεται πουθενά, ενώ στα σχετικά ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια το τραγούδι έχει σημαντική παρουσία, ιδιαίτερα δε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στη σχέση του με το Χορό. Τέλος απουσιάζει παντελώς από τα Μαθηματικά και τα Εικαστικά και στα δύο Π.Σ.

Πιο συγκεκριμένα: Ενώ στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γλώσσας αναφερόταν ως μια «μορφή λεκτικής επικοινωνίας» και «παραγλωσσικό μέσο», στα Ν.Π.Σ.

Γλώσσας και Αγγλικών αναγνωρίζεται η φύση του ως «κειμενικό είδος» και μάλιστα «πολυτροπικό», που συνδυάζει δηλαδή περισσότερους από έναν κώδικες (τρόπους/modes) (γλώσσα - μουσική και εικόνα - στην περίπτωση που τα τραγούδια είναι αναρτημένα στο You tube). Και στα δύο μαθήματα (Γλώσσα-Λογοτεχνία, Αγγλικά), όπου το τραγούδι αναφέρεται ως πολυτροπικό κείμενο, εστιάζει στην «ελκυστικότητα» του που θα οδηγήσει αφ' ενός σε «νέους γραμματισμούς» και αφ' ετέρου θα συμβάλει στο σωστό επιτονισμό και τη φωνολογική επίγνωση αλλά και τη σωστή προφορά είτε της ελληνικής ως ξένης γλώσσας - απευθυνόμενο σε αλλόγλωσσους μαθητές - είτε της ξένης γλώσσας, όπως δείχνουν πλήθος ερευνών.

Το τραγούδι αναφέρεται ως ένα από τα εργαλεία στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και του βασικού λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία (Νηπιαγωγείο), αλλά, στην Α΄ Δημοτικού, τάξη που πρακτικά ο βασικός στόχος είναι η φωνημική επίγνωση και η εκμάθηση πρώτης γραφής και ανάγνωσης, το τραγούδι το συναντάμε μόνο ως κειμενικό είδος που συνεισφέρει στην κατανόηση του προφορικού λόγου μέσω της ρίμας. Δεν υπάρχουν άλλες αναφορές που να σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, όπως αναφέρεται στις σχετικές έρευνες που δείχνουν ότι τα τραγούδια και οι ρίμες βοηθάνε στη φωνημική επίγνωση και την ευχερή ανάγνωση όλους τους μαθητές και κυρίως αυτούς που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στα αντίστοιχα εγχειρίδια της Γλώσσας για τις δυο πρώτες τάξεις, τα τραγούδια που περιέχονται είναι ελάχιστα και οι δραστηριότητες που προτείνονται δεν φαίνεται να έχουν συγκεκριμένους και συστηματικούς γλωσσικούς ή άλλους στόχους, πέραν της ψυχαγωγίας και της αισθητικής απόλαυσης.

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Ν.Π.Σ. τα τραγούδια έχουν πιο έντονη παρουσία: Στην Α΄ Δημοτικού προτείνονται κυρίως τραγούδια του παραδοσιακού κύκλου ενώ στη Β΄ Δημοτικού αφιερώνεται μια ολόκληρη διδακτική ενότητα στην ποίηση και το τραγούδι, με στόχο την κατανόηση της μουσικότητας της ποιητικής γλώσσας -κυρίως μέσω της μελοποιημένης ποίησης- και την καλλιέργεια της αγάπης στα δυο αυτά είδη. Παράλληλα τονίζεται πως «οι δραστηριότητες δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικές» και πως λόγω των γλωσσικών ανισοτήτων στις μικρές αυτές τάξεις προτείνονται κι άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία και το video, με σκοπό «να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε παιδί, όποια κι αν είναι τα προβλήματά του, να αναδείξει τις ικανότητές του και, μέσα από τη συμμετοχή, να νιώσει ότι η λογοτεχνία δεν είναι μια τέχνη που έχει αυστηρούς κανόνες και απευθύνεται σε λίγους αλλά μια κατηγορία κειμένων που μας βοηθά να επεξεργαστούμε τις εμπειρίες μας, να βελτιώσουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους και να μάθουμε ένα σωρό πράγματα για τον κόσμο» (Ν.Π.Σ. Γλώσσας:117). Η Λογοτεχνία συνδέεται εδώ με τις υπόλοιπες Τέχνες απ' τις οποίες η Μουσική και το τραγούδι συγκεκριμένα υπερτερούν στη συγκεκριμένη ενότητα. Η πρόταση του Ν.Π.Σ. για την επιλογή μιας

ποικιλίας κειμένων έξω από το σχολικό Ανθολόγιο στο μάθημα της Λογοτεχνίας επιτρέπει στους διδάσκοντες και τους μαθητές να ασχοληθούν με περισσότερα τραγούδια - σε σχέση με αυτά που υπάρχουν στο ισχύον Ανθολόγιο (βλ. Πίνακα 3) - συνδέοντάς τα με διάφορα μαθησιακά αντικείμενα και στόχους.

Στη διδασκαλία των Αγγλικών, που για πρώτη φορά εισάγεται στην Α΄ τάξη του Δημοτικού, τα τραγούδια και οι ρίμες αποτελούν βασικό εκπαιδευτικό υλικό στις περισσότερες ενότητες και οι αντίστοιχες ηχογραφήσεις συνοδεύουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων, όπως έχει αναρτηθεί στη σχετική ιστοσελίδα. Τα τραγούδια που περιέχονται είναι συνήθως γνωστές μελωδίες παιδικών τραγουδιών που έχουν προσαρμοσμένα στιχάκια ανάλογα με το θέμα της ενότητας. Η απόκτηση σωστής προφοράς με διασκεδαστικό τρόπο και η ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση είναι ο βασικότερος στόχος της χρήσης αυτών των τραγουδιών.

Τόσο στα Ν.Π.Σ των Μαθηματικών, και των Εικαστικών όσο και στα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ απουσιάζει η διασύνδεσή τους με τη Μουσική ή ειδικότερα με το τραγούδι.

Ως προς το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, ενώ στα ισχύοντα εγχειρίδια υπάρχουν αρκετές αναφορές σε τραγούδια και συνδέονται με διάφορες θεματικές ενότητες που περιέχει το μάθημα, στο σχετικό Α.Π.Σ. το συνδέει μόνο με τον Λαϊκό Πολιτισμό. Στα Ν.Π.Σ. αναφέρεται μόνο ως μια από τις πηγές που δημιουργούν ήχο χωρίς να του δίνει θέση στο μάθημα είτε ως υλικό είτε ως εργαλείο.

Στο μάθημα της Μουσικής το τραγούδι έχει βασικό ρόλο. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα αντίστοιχα βιβλία που απορρέουν από αυτό, όπως και στα Ν.Π.Σ. φαίνεται πως η επιλογή κυρίως παραδοσιακών παιδικών τραγουδιών συνάδει με τις απόψεις των μουσικοπαιδαγωγών (Orff, Kodaly, κλπ) που θεωρούν τα παραδοσιακά τραγούδια κάθε λαού τη «μητρική μουσική γλώσσα», μια κληρονομιά που πρέπει να αναπτυχθεί από τη μικρή του ηλικία, όπως ακριβώς και η μητρική γλώσσα. Στο Ν.Π.Σ. συναντάμε ως Περιεχόμενο και τραγούδια άλλων λαών, προκειμένου να αναπτυχθεί ο σεβασμός στους άλλους, αλλά και πιο σύγχρονα ελληνικά τραγούδια που προέρχονται από τη μελοποιημένη ποίηση, την αστική λαϊκή μουσική ή σύγχρονους Έλληνες τραγουδοποιούς.

Το τραγούδι «με ακρίβεια» είναι στόχος και των δυο προγραμμάτων, στο Ν.Π.Σ. όμως δεν παραλείπεται να τονιστεί η ανάγκη συμμετοχής όλων των μαθητών προκειμένου να γίνει ένα μέσο κοινωνικοποίησης και να εκφραστούν συναισθηματικά. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, το διαδίκτυο, το καραόκε κλπ είναι επίσης ένα νέο στοιχείο στο Ν.Π.Σ. που «δίνει άλλη διάσταση στο παιδικό τραγούδι» εξαιρώντας ταυτόχρονα τον αναντικατάστατο ρόλο του εκπ/κου ως πρότυπο μίμησης.

Με το τραγούδι επίσης συνδέει τη Μουσική με τις άλλες Τέχνες στα Ν.Π.Σ. χωρίς να παραλείπεται η αναφορά στην οργανική σύνδεση του τραγουδιού με το Χορό, αλλά και με τα υπόλοιπα μαθήματα όπως τα

Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και βέβαια τη Γλώσσα.

Τέλος, για το μάθημα της Φυσικής αγωγής στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού το τραγούδι και ο χορός βρίσκονται σε μια οργανική ενότητα και η Μουσικοκινητική Αγωγή όπως και ο Παραδοσιακός Χορός αποτελούν διδακτικές ενότητες με επιμελημένα σχέδια εργασίας. Στα Ν.Π.Σ. αντιθέτως δεν υπάρχει καμία απολύτως αναφορά, αποσυνδέοντας έτσι ένα παραδοσιακό ενιαίο σύνολο. Σε ξεχωριστό μάλιστα πρόγραμμα σπουδών που αντικείμενο έχει εξ ολοκλήρου την «Παιδεία Χορού-Κίνησης» (στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Αισθητικής Αγωγής) αφιερώνει μόλις ένα δίωρο στις τάξεις Α΄ και Β΄ για την εκμάθηση του χορού «Έλα βρε Χαραλάμπη» και του αντίστοιχου παραδοσιακού τραγουδιού.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ιδιαιτερότητα της πρώτης σχολικής ηλικίας, που περιλαμβάνει τη μαθησιακή μετάβαση από το διαισθητικό Νηπιαγωγείο στη συνειδητή πρώτη γραφή κι ανάγνωση και διαμορφώνει ουσιαστικά το μαθησιακό αλλά και κοινωνικό-πολιτιστικό προφίλ που θα αναπτύξει ο μαθητής μαζί με την προσωπικότητά του, απαιτεί τάξεις χαρούμενες, συνεργατικές, γεμάτες κίνητρα και παράλληλα ευαισθητοποίηση και αναζήτηση λύσεων στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες που τότε βγαίνουν στην επιφάνεια. Οι έρευνες έδειξαν πως το τραγούδι - φύσει και θέσει - μπορεί να αποτελέσει ως υλικό ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που να ανταποκρίνεται σ' αυτές τις απαιτήσεις.

Τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ) αποτελούν ένα πλαίσιο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης για κάθε σχολική ηλικία. Τόσο τα προηγούμενα όσο και τα Νέα Π.Σ. έχουν αρχίσει να «ανοίγουν» - σε σχέση με παλαιότερων δεκαετιών - να αναγνωρίζουν τον ραγδαία διαμορφούμενο κόσμο μας και ευτυχώς να αφήνουν την ελευθερία στους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν κάθε ευφάνταστο μέσο προκειμένου να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους τα ζητούμενα. Η Περακάκη (2013, 2011) στην εφαρμογή ενσωμάτωσης των Παιδικών τραγουδιών της Μαριζας Κωχ στο μάθημα της Γλώσσας, ονόμασε το εγχείρημα - πρόκληση και παρατήρησης πως όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, ενώ δεν ήταν εξοικειωμένοι σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες - π.χ συμμετείχε δασκάλα χωρίς εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις- διασκεδάσαν, ενώ ταυτόχρονα ασχολούνταν με το μαθησιακό τους αντικείμενο, και, όλοι ζητούσαν να το επαναλάβουν, μεταλλάσσοντας τους αρχικούς δισταγμούς και επιφυλάξεις σε ενθουσιασμό.

Παίρνοντας αφορμές από το υλικό των θεσμοθετημένων βιβλίων και τα Π.Σ. που τα πλαισιώνουν, με καλή μελέτη και προετοιμασία, μπορεί ο δάσκαλος της τάξης να χρησιμοποιήσει τραγούδια διαλεγμένα κατάλληλα ως μέσον για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται και τις ιδιοσυγκρασιακές ανάγκες των μαθητών τους. Στο ίδιο πλαίσιο θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά και επιτυχημένα μέσω της συνεργασίας με το δάσκαλο Μουσικής. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια συζητείται

έντονα η συνεργασία των Τεχνών στη Γενική Εκπαίδευση στα πλαίσια της διαθεματικότητας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η στροφή προς μια ολική Παιδεία.

Η δημιουργία κατάλληλου ηχητικού και άλλου εκπαιδευτικού υλικού και η προώθηση ήδη υπαρχόντων θα ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο για το δάσκαλο της τάξης. Οι δυνατότητες που δίνει η εποχή μας, μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε τα τραγούδια στην καθημερινή μας πρακτική, συμμετέχοντας σε μια ουσιαστική Παιδεία και αξιοποιώντας το ελάχιστο ταλέντο που έχουμε εμείς και οι μαθητές μας, αφού «αν τραγουδούσαν μόνο τα πουλιά που έχουν ωραία φωνή, τότε τα δάση θα είχαν μείνει βουβά» (Αωνύμου).

## 6. ΠΗΓΕΣ

- Aldridge, D. (2005). *Case Study Designs in Music Therapy*. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.
- Bolduc, J., & Montesinos, G. (2005). Pitch processing and phonological awareness. *Psychomusicology*, 19, 3-14.
- Butzlaff, R., (2000). Can music be used to teach reading? *The journal of Aesthetic Education*, 34(3), 167-168.
- Crowther, G. (2006). Learning to the Beat of a Different Drum – Music as a component of classroom diversity. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2014 από [www.synergylearning.org](http://www.synergylearning.org)
- Faloni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 7, 97-108.
- Fischler, J. (2009). *The rap on stress: Teaching stress patterns to English language learners through rap music*. A thesis, Hamline University. Saint Paul, Minnesota. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11299/109937>
- Fitzgerald, L. (1994). *A Musical Approach for Teaching English Reading to Limited English Speakers*. Master's Thesis. National-Luis University. Διαθέσιμο στο <http://eric.ed.gov/?id=ED371571>
- Gardner H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gordon, (χ.χ). GIML – The Gordon Institute for Music Learning. Ανακτήθηκε στις 7.7.2014 από <http://giml.org/mlt/earlychildhood/>
- Gromko, J.E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
- Gupta,A. (2006). Karaoke: a tool for promoting reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 80-89.
- Hagreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. (Μτφρ.Έφη Μακροπούλου). Αθήνα: Fagotto books.
- Hurwitz, I., Wolff, R. H., Bortnick, B.D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Difficulties*, 8(3), 167-174.
- Krashen, S. D. (1983). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19-27.
- Medina, S. (2003). Acquiring Vocabulary through story-songs. *Mextesol Journal*, 26(1), 13-17.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London:Schott.
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A Melodic Din in the LAD? *System*, 18(1), 53-64.
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading /writing. *Journal of Music Therapy*, 28(3), 239-248.
- Standley, J. M., & Hughes, J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading / writing skills. *Music Therapy Perspectives*, 15, 79-85.
- Walton, P., Canaday, M., & Dixon, A. (χ.χ) *Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2014 από <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/Walton-FinalReport.pdf>
- Welch, G. (χ.χ). How is music learning celebrated and developed? A BERA Professional User Review. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο από <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/01/musicp1.pdf>
- Yalch, R. (1991). Memory in a jingle jungle: Music as a mnemonic device in communicating advertising slogans. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 268-275.
- Zhouli, H. (2009). Applying English songs in oral English classroom of primary school. *Foreign Language*, 7(10).
- Αμαργιανάκης Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Ελληνική Δημοτική Μουσική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Τμήμα Μουσικών Σπουδών. ΕΚΠΑ.
- Ζερβού, Μ. και Δεληγιάννης, Ι. (2009). Ο ρυθμός και το τραγούδι μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Down. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου ΤΕΙ Αθήνας, ΕΠΕΑΕΚ – ΑΡΧΙΜΗΔΗΣ (σσ.93-98). Ανακτήθηκε στις 10.08.2014 από [http://www.ionio.gr/~yiannis/publications/CO\\_N12\\_WIE\\_2009\\_music\\_learning\\_deliyannis.pdf](http://www.ionio.gr/~yiannis/publications/CO_N12_WIE_2009_music_learning_deliyannis.pdf)
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι*

- σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Καρτασιδου, Λ. (2004). *Μουσική και εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο Μ.Αργυρίου και Π.Καμπύλης (Επιμ), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Α) (σ.σ.98-106), 6-8 Μαΐου 2011, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εργαστήριο Τεχνης και Λόγου, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Κοκκίδου, Μ. και Στάμου, Λ. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Νύμφαιο Φλώρινας.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2012). *Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη*. ΤΕΕΑΠΗ. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5979>.
- Μερακλής, Μ. (2004). *Ελληνική Λαογραφία Κοινωνική συγκρότηση, Ήθη και Έθιμα, Λαϊκή Τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Μιχαηλίδης, Σ. (1982). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Περακάκη, Ε., Αγγουρά, Ε., Βότσου, Κότσαρη και Σαΐτη, Σ. (2011). *Μαθαίνουμε Γλώσσα...τραγουδώντας! τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ στο μάθημα της Γλώσσας*. Στο Μ.Αργυρίου και Π.Καμπύλης (Επιμ), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Β) (σ.σ.228-234), 6-8 Μαΐου 2011, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εργαστήριο Τεχνης και Λόγου, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Περακάκη, Ε. (2013). Η ενσωμάτωση των παιδικών τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο γλωσσικό μάθημα: Μια έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 68-89.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Παιδεία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τροκανά, Α. (2011). *Συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και της μουσικής ακουστικότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Χιωτάκη, Ε. (2011). Διδασκαλία νέου λεξιλογίου στο Νηπιαγωγείο μέσω αυτοσχέδιων τραγουδιών. Στο Μ.Αργυρίου και Π. Καμπύλης (Επιμ), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Α) (σ.σ.217-223), 6-8 Μαΐου 2011, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εργαστήριο Τεχνης και Λόγου, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

## 7. ΥΛΙΚΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

- ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, Εικαστικών, Μαθηματικών, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσικής, Φυσικής αγωγής. Ανακτημένο από το διαδίκτυο στις 7/2014 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>
- Νέα Προγράμματα Σπουδών. Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία για το Δημοτικό, ΠΣ Ξένων Γλωσσών, Μαθηματικά-Δημοτικό, Μελέτη Περιβάλλοντος, ΠΣ για Φυσική Αγωγή-Πρόλογος, Φυσική Αγωγή, Εικαστικά Δημοτικό-Γυμνάσιο, Μουσική Δημοτικό-Γυμνάσιο, Χορός-Κίνηση Δημοτικό-Γυμνάσιο. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>
- Α.Π. Αγγλικών Α΄ Β΄ Δημοτικού, Εκπαιδευτικές Οδηγίες. Διαθέσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/pear/>
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ. και Τσιαγκάνη Θ. *Γράμματα - Λέξεις - Ιστορίες*. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Βιβλία Μαθητή - Τετράδια Εργασιών - Βιβλίο Δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. και Μπεζέ, Λ. *Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας* (Γλώσσα Β΄ Δημοτικού - Βιβλία μαθητή - Τετράδια εργασιών - Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Τσιλιμένη Τ., Γράϊκος Ν. , Κάισαρης Λ. και Καπλάνογλου, Μ. *Το δελφίνι* (Ανθολόγιο Α΄ & Β΄ Δημοτικού - Βιβλίο μαθητή - Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Λεμονίδης Χ., Θεοδώρου Α. , Καψάλης Α. , Πνευματικός Δ. *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής Α΄ Δημοτικού* (Βιβλία μαθητή - Τετράδια Εργασιών - βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Καργιωτάκης Γ., Μαραγκού Α., Μπελίτσου Ν., και Σοφού, Β. *Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού* (Βιβλίο μαθητή - Τετράδια εργασιών - Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Πλακίτση Α., Κοντογιάννη Α., Σπυράτου Ε., και Μανώλη Β. *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού*. Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο Εργασιών - Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Δημοπούλου Μ., Ζόμπολας Τ., Μπαμπίλα Ε., Σκαναβή Κ., Φραντζή Α., και Χατζημιχαήλ Μ. *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού* (βιβλίο μαθητή- τετράδιο εργασιών - βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Αργυρίου Μ., Τσούτσια - Λουλάκη Ε. και Μαγαλιού Μ. *Μουσική Α΄ Δημοτικού* (2010a) (Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο Εργασιών). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αργυρίου Μ., Τσούτσια - Λουλάκη Ε., και Μαγαλιού Μ. *Μουσική Β΄ Δημοτικού* (2010b) (Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο Εργασιών). Αθήνα: ΟΕΔΒ.



- Αργυρίου Μ., Τσούτσια - Λουλάκη Ε. και Μαγαλιού Μ. (2010c). *Μουσική Α & Β Δημοτικού* (Βιβλίο Δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζωγράφος Θ., Μπέσσας, Δ. και Μπέσσα, Ε. *Εικαστικά Α' & Β' Δημοτικού* (Βιβλίο μαθητή, Τετράδιο εργασιών, Βιβλίο Δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπουρνέλλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Μαριδάκη Μ., Χατζόπουλος Δ. και Αγαλιανού Ο. *Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού* (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Αθήνα: ΟΕΔΒ.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ</b> .....	5
<b>ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ</b> .....	11
<b>ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ</b> .....	13
<b>Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα</b> <b>Κεντρική Ομιλία</b> <b>ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΑΣΙΜΑΤΗ</b> .....	17
<b>Research in Arts and Music Education</b> .....	21
<b>The nature of musical play in early childhood settings</b> <b>THEANO KOUTSOUPIDOU</b> .....	23
<b>Life history as an alternative research approach in arts education research</b> <b>MARIA MAGALIOU</b> .....	31
<b>Πόσο μετρά η πολιτική; Μια έρευνα βασισμένη στις απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής για την Πολιτιστική Πολιτική στην Ελλάδα</b> <b>MARIA ΑΡΓΥΡΙΟΥ</b> .....	42
 <b>Αξιολόγηση εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη</b> .....	51
<b>Ελλάδα 2010-2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση</b> <b>ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΑΛΤΕΡΗΣ, ΣΤΕΛΛΙΟΣ ΚΡΑΣΣΑΣ</b> .....	53
<b>Στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγησή τους: Η Περίπτωση του Νομού Ηλείας</b> <b>ΙΩΑΝΝΗΣ ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΓΟΥΒΙΑΣ</b> .....	65
<b>Η αυτοαξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας ως παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού</b> <b>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΛΕΜΗΣ, ANNA ΚΩΣΤΑΡΕΛΟΥ, ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ</b> .....	71
<b>Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού. Μια κριτική προσέγγιση της νέας απόπειρας εισαγωγής συστήματος αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης</b> <b>ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΑΚΑΤΖΗΣ, ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΠΟΣΤΟΛΑΡΑ</b> .....	84
<b>Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου</b>	
<b>Αυτοαξιολόγηση του επιμορφωτικού έργου σχολικού συμβούλου</b> <b>MARIA ΚΑΔΙΑΝΑΚΗ</b> .....	95
<b>Πολιτικές για την υγεία στο χώρο εργασίας: Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στην αντιμετώπιση θεμάτων εκπαιδευτικών που εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου</b> <b>ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΤΣΑΡΟΣ</b> .....	107
<b>Παιδαγωγική Καθοδήγηση - mentoring εκπαιδευτικών: ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή</b> <b>ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΗΣ</b> .....	120
 <b>Ειδική αγωγή και Εκπαιδευτική Πολιτική</b> .....	127
<b>Κριτική θεώρηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία</b> <b>ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΤΣΑΝΔΡΗ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΑΣΙΛΟΠΑΝΑΓΟΥ</b> .....	129
<b>Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Απόψεις Διευθυντών που προάγουν το θεσμό</b> <b>ΘΑΛΕΙΑ ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΟΓΛΟΥ</b> .....	142
<b>Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: διαδικασίες ένταξης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο σχολικό πρόγραμμα</b> <b>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΛΕΜΗΣ, ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ, ΝΕΦΕΛΗ ΓΚΑΤΣΟΥ</b> .....	150

<i>Distance learning and educational development</i> .....	161
<b>Distance learning technologies and motivation for learning in secondary education: case study of an eTwinning partnership</b> ANNA MONEFTSI, LAURENCE COUVREUR, MICHAEL GEORGIADIS .....	163
<b>Distance Administrators Attitude towards the Implementation of digital games as educational administration tool in Greece, Cyprus and Turkey</b> GEORGE POTAMIAS, NAZIME TUNCA Y .....	172
<b>The impact of school management on Greek secondary school teachers' job satisfaction and organizational commitment</b> PANAGIOTA SAKELLARIOU .....	179
<b>Critical and Contrastive Analysis of two FL Curricula: the EPS-XG Curriculum VS the 1977 Curriculum</b> MARIA TZOTZOU .....	188
<i>Ο κοινωνικός ρόλος της Μουσικής Εκπαίδευσης</i> .....	193
<b>Το Μουσικός Ζην</b> MARIA BAÏNA .....	194
<b>Η σημασία του μαθήματος της Μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση και αγωγή σύμφωνα με τις απόψεις των κορυφαίων Ελλήνων Παιδαγωγών του 20ου αιώνα</b> ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ .....	206
<b>Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής στα σχολεία της Ελλάδας του 19ου αιώνα</b> MARIA ΜΠΑΡΜΠΙΑΚΗ .....	210
<i>Διασύνδεση της Εκπαίδευσης με άλλα συστήματα</i> .....	219
<b>Αναλυτικά προγράμματα και σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση δυσαρμονίας κατά τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο</b> ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ .....	221
<b>Εκπαιδευτική πολιτική με ανανεωτικούς στόχους στα πλαίσια ευρωπαϊκής συνεργασίας και γλωσσικής πολυμορφίας</b> ΓΕΩΡΓΙΑ ΡΟΓΑΡΗ .....	228
<b>Γλωσσική Διδασκαλία και Μουσική Εκπαίδευση: Η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε παιδιά μεταναστών</b> ΣΟΦΙΑ ΣΚΛΕΙΔΑ .....	235
<b>Το εκπαιδευτικό εργαλείο των μουσικών γραμματικών και οι προκλήσεις για την ελληνική γλώσσα</b> ΝΑΥΣΙΚΑ ΤΣΙΜΑ .....	241
<b>Καινοτόμος προσέγγιση της λογοτεχνίας στο Λύκειο και κριτικός στοχασμός</b> ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΤΣΙΩΛΗ .....	249
<b>Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο αυθεντικής μάθησης: Η διδασκαλία της οικονομικής επιστήμης με την επενέργεια λογοτεχνικών κειμένων</b> ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΣΙΜΑΤΗ, ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΚΟΥΛΟΥΜΠΗΣ, ΕΥΑ ΜΑΤΑΡΑΓΚΑ .....	258
<i>Πολιτιστική Πολιτική και Εκπαίδευση</i> .....	260
<b>Φάκελος εργασιών μαθητή: Μια πιλοτική εφαρμογή για την αξιολόγηση του μαθήματος «συντήρηση έργων τέχνης»</b> ΕΥΘΑΛΙΑ ΝΤΑΛΟΥΚΑ .....	271
<b>Μέσα μάθησης: Η επιμέλεια μιας μουσειακής έκθεσης στο πλαίσιο πολιτιστικής πολιτικής με εκπαιδευτική συνιστώσα</b> ΜΑΡΙΑ ΔΡΑΚΑΚΗ .....	281
<b>Αξιοποιώντας τη Μουσική και τον Πολιτισμό για τη διάδοση της Ευρωπαϊκής Ιδέας</b> ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΤΖΟΥΡΝΤΟΥ, ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ ΔΟΥΛΗΓΕΡΗΣ .....	288
<b>Πολιτιστικά προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</b> ΤΕΡΕΖΑ ΓΙΑΚΟΥΜΑΤΟΥ .....	299

<i>Σχολικό e περιβάλλον και εκπαιδευτικά δίκτυα</i> .....	311
<b>Αξιολογώντας την καινοτομική εκπαιδευτική προσέγγιση διαδραστικών παιγνιδικών Kinems για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχολικά περιβάλλοντα</b> ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΑΚΛΗ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΤΣΑΡΟΥΧΑ, ΜΑΤΙΝΑ ΤΑΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, ΧΑΡΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΕΩΝ ΡΕΤΑΛΗΣ, ΜΙΧΑΛΗΣ ΜΠΟΛΟΥΔΑΚΗΣ .....	313
<b>Το κνήγι του κρυμμένου θησαυρού ως μαθησιακό εργαλείο σε σχολικά δίκτυα: Μελέτη περίπτωσης</b> ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΚΟΤΡΕΤΣΟΥ, ΕΥΑΝΘΙΑ ΚΟΝΤΟΓΟΥΡΗ .....	323
<i>Εφαρμογές των ΤΠΕ για την εκπαίδευση</i> .....	335
<b>Διερευνητική μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης με χρήση του κινητού ψηφιακού εργαστηρίου LabDisc</b> ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, ΟΥΡΑΝΙΑ ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΨΑΡΟΜΗΛΙΓΚΟΣ .....	337
<b>Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική εκπαίδευση. Η περίπτωση του PIERCE e-tutoring online program</b> ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΔΟΥΚΑΚΗΣ, ΘΕΟΔΩΡΑ ΧΗΡΑ, ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ, ΚΛΕΙΩ ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ .....	342
<b>ΤΠΕ και φιλαναγωγία στην προσχολική αγωγή</b> ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ .....	350
<i>Απόψεις για το σύγχρονο management:: Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο</i> .....	359
<b>Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή</b> ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ ΚΕΡΑΜΙΔΑ .....	361
<i>Πολιτικές της Μουσικής Εκπαίδευσης και σύνδεση τους με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</i> .....	369
<b>Το διαθεματικό διακύβευμα στη μουσική εκπαίδευση: το παράδειγμα του ΤΛΠΜ ΤΕΙ Ηπείρου</b> ΜΑΡΙΑ ΖΟΥΜΠΟΥΛΗ ΚΑΙ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΚΚΩΝΗΣ .....	376
<i>Σχεδιασμός και ανάπτυξη της Μουσικής Εκπαίδευσης</i> .....	377
<b>Δια βίου μάθηση και μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα</b> ΣΟΦΙΑ ΛΕΙΒΑΔΙΤΗ .....	379
<b>Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, το κλειδί της μάθησης, της προόδου και της επιτυχίας: Το παράδειγμα της Παιδικής Χορωδίας Σαμοθράκης</b> ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΤΗΓΑΝΟΥΡΙΑ .....	388
<i>Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων και δομών</i> .....	399
<b>Διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση</b> ΕΥΑΓΓΕΛΟΥΛΑ ΠΑΠΑΔΑΤΟΥ ΚΑΙ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΕΦΟΣ .....	401
<b>Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Μια πρόταση-πρόκληση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</b> ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΜΠΟΣ .....	410
<b>Η Δυναμική των Επιλεκτικών Σχολείων</b> ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΚΑΡΑΣ .....	419
<b>Το σχολείο ως «μανθάνουσα» κοινότητα: Ο ρόλος των γονέων (μελέτη περίπτωσης)</b> ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΔΗΛΛΑΒΕΡΗ .....	429
<i>Μουσική Εκπαίδευση και ΤΠΕ</i> .....	439
<b>Η αξιοποίηση του web 2.0 στο μάθημα της Μουσικής</b> ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΗ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΑΚΡΗΣ .....	441
<b>Νέες μουσικές τεχνολογίες για τη διδασκαλία μουσικής σύνθεσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του ευρωπαϊκού προγράμματος MIRROR</b> ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΑΚΗ, ΛΙΛΛΥ ΚΟΤΣΙΡΑ, ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ .....	448

<i>Η Δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα</i> .....	457
<b>Εκπαιδύω στην παιδεία της δημοκρατίας στο σχολείο του 21ου αιώνα</b>	
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΣΠΗΛΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ .....	459
<b>Νέα προγράμματα σπουδών (2011): Το σχολείο ως ανοιχτή, δημιουργική κοινότητα μάθησης</b>	
ΕΛΕΝΗ ΜΠΟΥΝΤΑ .....	469
<b>Εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης: Η κατ' οίκον εκπαίδευση. Φιλοσοφικές προσεγγίσεις, ηθικά διλήμματα και πρακτικές εφαρμογές</b>	
ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΙΝΟΥ .....	478
<i>Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού</i> .....	485
<b>Εκπαιδύοντας Σχεδιαστές Σεναρίων Διερευνητικής Μάθησης</b>	
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΧΟΡΤΗ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΜΠΑΛΑΣΚΑ, ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΑΝΙΑΤΗ, ΟΥΡΑΝΙΑ ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΕΩΝ ΡΕΤΑΛΗΣ .....	487
<b>Το Edmodo ως εργαλείο σύγχρονης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</b>	
ΤΙΜΟΛΕΩΝ ΘΕΟΦΑΝΕΛΛΗΣ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΟΠΟΥΛΟΥ .....	494
<i>Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Εκπαίδευσης</i> .....	501
<b>Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Νέου Σχολείου: Στρατηγικός σχεδιασμός του μαθήματος της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση</b>	
ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΖΕΠΑΤΟΥ, ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ .....	503
<b>Το μάθημα της μουσικής στα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΕΑΕΠ). Κριτική, διδακτικές προτάσεις</b>	
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΜΙΧΑ .....	515
<b>Η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση</b>	
ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΜΕΡΚΟΥΡΗ .....	527
<b>Η θέση του τραγουδιού στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Α' και Β' Δημοτικού</b>	
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ .....	535

Κυκλοφορεί η ανοικτή ηλεκτρονική επιστημονική έκδοση  
Ελληνικό Περιοδικό για τη Μουσική, την Εκπαίδευση  
και τον Πολιτισμό (HeJMEC)  
ελεύθερα προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://hejmec.eu/>



## HELLENIC JOURNAL OF MUSIC, EDUCATION AND CULTURE

ISSN online version 1792-2518

### Aims and Scope

The **Hellenic Journal of Music, Education, and Culture (HeJMEC)** is a new international, on-line, open-access, and peer reviewed journal devoted to critical study and critical analysis of issues related to the fields of **Music, Education, and Culture**.

**HeJMEC** welcomes single, multi- and inter-disciplinary contributions of research and literature in the areas of music, education, and culture and publishes both qualitative and quantitative research with substantive and theoretical merit, along with critical reviews, theoretical articles, and invited book reviews related to these fields. The journal will have articles in either Greek or English (depending on the language of submission), but with structured abstracts appearing in both languages. There is also an opportunity to include media files (such as music, video) to illustrate the text.

### Notes For Contributors

**Submission of mss:** Submissions should be sent via email to co-editors: **Maria Argyriou, Ionian University**, maria.argiriou@gmail.com in either Microsoft Word format and/or rich text format (RTF).

**Covering letter:** please attach a letter to every submission confirming that all authors have agreed to the submission and that the article is not currently being considered for publication by any other journal.

**Formats of mss:** Manuscripts should be written in a style that is clear and concise, avoiding technical jargon. A consistent style should be used for both format and references. Preferred manuscript style should conform to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition). All manuscripts must not exceed **8000 words** in length. However, some exceptions can be made after consideration by the editorial team. Titles of the articles should not exceed the length of 15 words and all manuscripts should include an **abstract** (100-200 words) and **résumé** (50-100 words). All the above should be submitted through the **submission form** as Open Office Writer or Microsoft Office Word documents (.odt or .doc file extensions). Authors should also submit 3 to 8 **keywords** relating to their article's content.

### Images, graphics, and tables:

Images should be easily readable, clear, and neat; colour images are preferred. All musical examples, line diagrams and photographs are termed „ Figures” and should be referred to as such in the manuscript. They should be submitted in black and white, and numbered consecutively. Except for notation files created with Finale\* software, all images should be submitted in the original program in which they were created (JPG, TIFF, or EPS; Microsoft Application Files are acceptable for line art). Any scanned images should be set at 1200 dpi for line art and 300 dpi for colour or greyscale. All diagrams, images, photographs, and tables should be placed at the end of the manuscript file and numbered in the order they appear in text. Insert callouts for figures and tables on a separate line just after the paragraph where each image or table should appear (example: “[Figure 1 here]”). To avoid delays in typesetting, please convert any music-specific symbols and notation (using MusiSync or MS reference font, for instance) to images.

\*Finale files should be saved and submitted as images (JPG, TIFF files).

### Copyright

Before publication authors are requested to assign copyright to GAPMET, subject to retaining their right to reuse the material in other publications in a significantly different way, written or edited by themselves, and due to be published preferably at least one year after initial publication in the journal. Authors are responsible for obtaining permissions from copyright holders for reproducing any illustrations, musical examples, tables, figures or lengthy quotations previously published elsewhere. Permission letters must be supplied to GAPMET Publications.

### Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Website: [www.primarymusic.gr](http://www.primarymusic.gr)

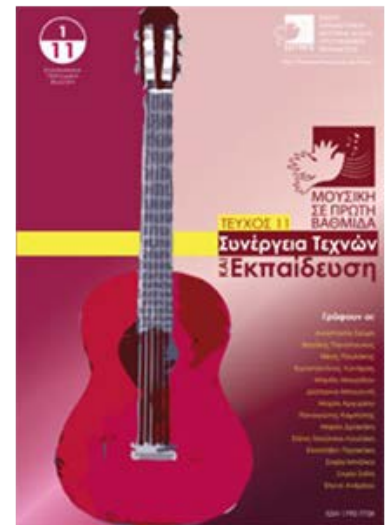
Contact: [gr.primarymusic@gmail.com](mailto:gr.primarymusic@gmail.com)



Κυκλοφορεί η νέα έκδοση, Τεύχος 14 (2014)

## Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα

προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://mspv.primarymusic.gr/>



## ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ

Τα κείμενα προς δημοσίευση στη Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα πρέπει να είναι πρωτότυπες και πλήρης εργασίες, με σαφή διατύπωση και έγκυρη βιβλιογραφία. Μαζί με το πλήρες κείμενο συνοποβάλλονται η περίληψή του στην ελληνική και αγγλική γλώσσα (200 λέξεις), το βιογραφικό του συγγραφέα στην ελληνική και αγγλική (100 λέξεις), καθώς και στοιχεία επικοινωνίας (ηλεκτρονική διεύθυνση και τηλέφωνο) του ενδιαφερομένου (σε περίπτωση ύπαρξης περισσότερων του ενός συγγραφείς συνοποβάλλονται αντίστοιχα βιογραφικά σημειώματα και στοιχεία επικοινωνίας). Πρότερη έκδοση υπονήφου προς δημοσίευση κειμένου ή υποβολή προς δημοσίευση και σε άλλη έκδοση θα πρέπει να γνωστοποιείται εξαρχής στη συντακτική επιτροπή. Τα κείμενα αποστέλλονται ως συνημμένα αρχεία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [mospv.primarymusic@gmail.com](mailto:mospv.primarymusic@gmail.com) και υποβάλλονται στην κρίση της επιστημονικής και συντακτικής ομάδας της έκδοσης. Η συντακτική ομάδα διατηρεί το δικαίωμα αλλαγών για λόγους ομοιογένειας της έκδοσης.

### ΑΡΘΡΑ

Το κείμενο αποτελείται από τίτλο, περίληψη, λέξεις κλειδιά (2 έως 5), κυρίως σώμα κειμένου, βιβλιογραφία, και δεν μπορεί να περιέχει υποσημειώσεις. Το κυρίως κείμενο έχει έκταση από 2000 έως 4000 λέξεις, γραμματοσειρά Calibri, μέγεθος 11, διάστιχο 1,5 και πλήρη στοίχιση. Το κείμενο υποβάλλεται σε αρχείο Word 97-2003 Document. Εικόνες, διαγράμματα και φωτογραφίες συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο, αλλά υποβάλλονται και ως ανεξάρτητα αρχεία (σε μορφή jpg) και ανάλυση τουλάχιστον 300 dpi. Τα γωνιώδη εισαγωγικά («...») χρησιμοποιούνται στα παραθέματα, ενώ τα άγκιστρα (“...”) ως επισήμανση του ιδιαίτερου νοήματος κάποιων λέξεων.

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ

Στις γενικές προδιαγραφές του κειμένου ισχύει ότι και για τα άρθρα.

Επιπλέον οι διδακτικές μεθοδολογίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία: θέμα, θεωρητικό υπόβαθρο μεθοδολογίας, στόχους και σκοπούς του σχεδίου μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής, απαραίτητα εποπτικά υλικά, χρονοδιάγραμμα, αναλυτική παρουσίαση μαθήματος, αξιολόγηση και διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αυτού.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Οι **βιβλιογραφικές παραπομπές** και η βιβλιογραφία ακολουθούν το σύστημα A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association). Οι βιβλιογραφικές παραπομπές δίνονται μέσα στο κείμενο και εντός παρένθεσης, παραθέτοντας το όνομα του συγγραφέα και τη χρονολογία της έκδοσης (Berndt, 2002). Στις **παραθέσεις αποσπασμάτων** εκδόσεων αναγράφεται υποχρεωτικά και ο αριθμός της σχετικής σελίδας, έπειτα από τη χρονολογία έκδοσης (Berndt, 2002, σ. 34). Περισσότερες εκδόσεις του ίδιου συγγραφέα μέσα στο ίδιο έτος, διακρίνονται με την προσθήκη πεζών γραμμάτων του ελληνικού ή του αγγλικού αλφαβήτου μετά από τη χρονολογία (Berndt, 2002a). Περισσότερες της μιας παραπομπής μέσα στην ίδια παρένθεση χωρίζονται με άνω τελεία (·). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις βιβλιογραφικές παραπομπές οι συγγραφείς μπορούν να συμβουλευτούν την ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/03/>

Η **βιβλιογραφία** παρατίθεται συνολικά στο τέλος του κειμένου και σε ενιαία αλφαβητική σειρά για τους Έλληνες και τους ξένους συγγραφείς. Προηγείται το επίθετο και ακολουθεί το αρχικό γράμμα του ονόματος κάθε συγγραφέα, έπειτα από κόμμα (,) και ακολουθούν τα υπόλοιπα στοιχεία κάθε έκδοσης. Έργα του ίδιου συγγραφέα παρατίθενται σε χρονολογική σειρά. Αναλυτική πληροφόρηση σχετικά με την παράθεση της βιβλιογραφίας υπάρχει στον εξής σύνδεσμο: [http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/06\[-12\]](http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/06[-12])

### Παραδείγματα:

#### (Έργο ενός συγγραφέως)

Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

#### (Έργο δύο συγγραφέων)

Cowlishaw, G. & Dunbar, R. (2000). *Primate conservation biology*. Chicago: University of Chicago Press.

#### (Μεταφρασμένο έργο)

Anoyanakis, F. (1979). *Greek Popular Musical Instruments*. (C. N. W. Klint, μτφρ.). Athens: National Bank of Greece. (Έκδοση πρωτοτύπου 1976).

**(Διδακτορική διατριβή)**

Περακάκη, Ελ. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κριτική διδασκαλία*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Μουσικών Σπουδών-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

**(Άρθρο σε περιοδική έκδοση με ανεξάρτητη αρίθμηση σελίδων σε κάθε τεύχος)**

Κόπτσης, Αλ. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στην μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 16-28.

**(Πρακτικά συνεδρίου)**

Αργυρίου, Μ. & Μαγαλιού, Μ. (2011). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προτάσεις για τη διασύνδεση γλώσσας και μουσικής στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.* (112-118). Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

**(Ηλεκτρονική πηγή)**

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education* 34/3. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (προσπελάστηκε στις 2.6.2013).

**Λεκτικές Περιγραφές Τονικών Υψών**

Οι Λεκτικές περιγραφές τονικών υψών γίνονται κατά προτίμηση στο σύστημα που χρησιμοποιείται επιστημονικά στις Η.Π.Α. (C<sub>0</sub> – C<sub>8</sub>)

(βλ. σχ. [http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific\\_pitch\\_notation](http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_pitch_notation)

και <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/img/grove/music/F900064>). Οποιοδήποτε ωστόσο από τα καθιερωμένα συστήματα καταγραφής τονικών υψών χρησιμοποιείται με συνέπεια στο υποψήφιο προς έκδοση κείμενο, γίνεται επίσης αποδεκτό.











Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας  
και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής