

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^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου

September 26 – 28, 2014

26 – 28 Σεπτεμβρίου, 2014

Editors

Katerina Kasimatis, Maria Argyriou

Επιμέλεια

Κατερίνα Κασμάτη, Μαρία Αργυρίου

Volume B

Τόμος Β



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^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου
26-28 Σεπτεμβρίου 2014
Αθήνα

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

TOMOS B
VOLUME B

ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ
ASPETE - GARMET

Editors

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

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

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

E-mail: gr.primarymusic@gmail.com / info@primarymusic.gr

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

ISBN e-book : 978-618-81528-7-8 (TOMOS B, Vol B)

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 profit 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
κ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΔΕΡΜΕΝΤΖΟΠΟΥΛΟΥ
ΣΤΟ 5ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ EduPolicies 2014**

Αγαπητοί σύνεδροι,

Χαιρετίζουμε με ικανοποίηση το 5^ο 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^ο 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 κοινωνικότητά 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 αξιολόγος. 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 δημοσίου. 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^ο 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 κοιτάξουμε 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 Διοικούσας Επιτροπής 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 συνδιοργανώνει 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 καταγιγιστικά 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 επιχείρημα 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 εκλαΐκευση, 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 ευπώλητο 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 αποφενακιστούν. 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. Θεοδοροπούλου
Καθηγήτρια, 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 Πλάτωνα:

*“Οἶμαι (=νομίζω) μετ' ὀλίγων Ἀθηναίων, ἵνα μὴ εἶπω μόνος, ἐπιχειρεῖν
τῇ ὥς ἀληθῶς πολιτικῇ ἡ960 τέχνῃ καὶ πράττειν τὰ πολιτικὰ μόνος τῶν νῦν”*

Και αυτό μόνο και μόνο, διότι, από το πρωί ως το βράδυ δίδασκε και εपाίδευε. Γι' αυτό ήταν αληθινά άξιος πολιτικός ο Σωκράτης. Η όποια πολιτική για την παιδεία υπόκειται στην ανυπέρβλητη προϋπόθεση του χρονικού βάθους, καθώς, για να γεντούμε 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 σωματικά 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.ΠΟ.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^ο 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.

Συγαίρω 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, Θεοδοροπούλου Έλενα, Καϊλα Μαρία, Κατερίνα Κασμάτη, Λαμπροπούλου Νίκη, Μουντρίδου Μαρία, Παπαβασιλείου Βασίλειος, Περακάκη Ελισσάβετ, Σαΐτης Χρήστος, Χαρκιολάκης Αλέξανδρος.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασμάτη, Επίορος. 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

Θεοδοροπούλου Ελένη, 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 CRIInTE, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

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

Μελγικοπούλου 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

Ρετάνης 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 Λεοδύδα, 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

Ελισσάβετ Περακάκη, Δρ Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπ/τρια 2ου Γυμνασίου Νίκαιας

Γιώργος Τσίρης, Research Assistant, Nordoff Robbins, London UK

Νίκος Χολέβας, Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Δημοτικής εκπαίδευσης Ηλείας.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

PROFESSIONAL ETHICS IN EDUCATION ΣΥΜΠΟΣΙΟ (SYMPOSIUM)

COUPS D'AMBIVALENCE: QUELLES RESISTANCES POUR UNE ETHIQUE PROFESSIONNELLE EN EDUCATION?

Elena K. Théodoropoulou

Université d'Egée
Grèce

Adalberto Dias de Carvalho

GFE/Institut de Philosophie de l'Université de Porto
CIIC/ISCET
Portugal

Abstract

La formation des éducateurs/trices est, ou devrait être, de nos jours par excellence une consigne visant à les aider, d'une part, à prendre conscience du pluriel, des divergences, des déviations, des écarts et des nébulosités conceptuelles, des contradictions et des dilemmes qui rendent difficiles la construction des jugements, le choix des valeurs et la perception morale des réalités et, d'autre part, à développer la capacité de gérer les éléments déconcertants par exerçant notamment la pensée critique et réflexive. Pourtant, si cette attention portée sur le pluriel et ses ambiguïtés prend vite la forme d'une ruse stratégique avec ces tactiques intelligentes en vue d'une corrosion de ce pluriel au profit d'un monolinguisme moral susceptible d'assurer des actes éthiquement solides, il serait intéressant d'examiner comment ce paradoxe affecte une conception possible de l'éthique professionnelle en éducation et met en jeu ses dérives applicationnistes intolérantes aux ambiguïtés que la pluralité des sens crée.

Keywords: Ambivalence, dilemmatisation, éthique professionnelle, sens commun.

1. COUPS D'AMBIVALENCE. L'EXEMPLE DU CYGNE NOIR

«Avant la découverte de l'Australie, les personnes du Vieux Monde étaient convaincues que tous les cygnes étaient blancs. C'était une conviction tellement enracinée qu'elle semblait absolument confirmée par les épreuves empiriques. L'observation des premiers cygnes noirs a certainement été une surprise intéressante pour les ornithologues (et d'autres curieux des colorés des oiseaux). Pourtant, la relevance de l'histoire n'y demeure pas, mais plutôt dans la circonstance d'elle illustrer la limitation grave qui représente pour notre apprentissage le fait de la faire baser sur des observations, ainsi que la fragilité de notre connaissance. Une seule observation peut invalider

une affirmation générale dont l'origine s'est fondée autour des siècles d'observations de millions de cygnes blancs. Il suffit tout seulement un seul (et, d'après ce qu'on dit, assez laid) oiseau noir».

Tiré du livre *The Black Swan* (Taleb, 2010), cette histoire introduit un cas d'émergence d'un cadre d'ambivalence tout d'abord comme un défi à la certitude du sens unique.

Selon les indications du texte, l'instance du cygne noir

- est en elle-même la métaphore d'un événement (fissure inattendue, moment, éclair¹);
- nous rend compte d'un phénomène atypique (l'apparition du cygne noir) car elle se trouve en dehors de la certitude de nos attentes normales (rareté) comme basées sur l'expérience répétée de l'observation;
- a un impact extrême exponentiel à cause de l'élément de surprise;
- déclenche la recherche d'explications, après la nouvelle apparition, en vue de la rendre intelligible (prévisibilité rétrospective);
- fragilise la certitude.
- se présente comme un cas de formation de sens commun (par fausse induction et généralisation, par confirmation et enracinement de l'opinion à partir de l'expérience non examinée)
- devient une énigme, au fur et à mesure qu'il contredit toute prévision basée sur l'effet de la répétition des phénomènes pendant le passé ;
- n'entre pas dans les catégories rationnelles de la pensée (au fur et à mesure qu'elles essayent de réduire la complexité du réel pour en éliminer les sources d'incertitude);

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

¹ Cf. la conception de l'événement chez Badiou ouvrant une distance irréparable entre les instants de l'avant et de l'après, comme un vide sous-jacent dans la situation, caché dans les structures (Tarby, 2010). Un événement, étant ce multiple qui expose l'inconsistance elle-même qui régit les situations, ne peut pas être rangé sous des faits déjà classifiés. Sa nouveauté réside dans le fait qu'il interrompe l'état normal de la description et du savoir, ce dernier reposant toujours sur l'absolument connu. Or, un événement est toujours indécidable, il est de l'ordre de la rencontre supprimant la routine de la situation. L'événement authentique mène la pensée instrumentale à son échec (Badiou, 1983).

- défie le 'monstre' (par peur du monstrueux) -tout ce qu'on ne sait pas devient plus relevant que celui qu'on sait

Ces remarques circonscrivent deux états corrélatifs par rapport à l'accueil de l'apparition paradoxale:

I. Un état d'ambivalence [noir - blanc] exprimant progressivement le doute par rapport à la certitude précédente, de nébulosité (relativement à la fidélité de la pensée et des mots aux données de l'expérience), de suspicion (timide au début par rapport au caractère unique du cygne blanc et à l'universalité des sens que ce caractère inaugure et établit), de brouillage du registre logique de la réalité. Les gens du Vieux Monde ne sont pas préparés pour l'« autre » - car chaque « autre » est scandaleux et il pose des problèmes fondamentaux de nomination, d'herméneutique, d'éthique; la légitimation de l'ambivalence est dangereuse². Or, le cygne noir est ce qu'on doit gérer, afin que le monde connu n'écroule pas. L'« autre » excède toujours, tacitement ou explicitement, ce qui est dit et cru: pourtant, une fois légitimé sous le nom de l'autre, dès qu'il prend une forme, fortuitement ou intentionnellement, une série des réaménagements afin que la nébulosité et l'ambivalence introduites avec lui, cessent d'être considérées comme nocives, gênantes pour la constitution du sens et l'orchestration des significations, devient nécessaire. Plus tôt ou plus tard, pour des raisons différentes et dans le cadre des problèmes différents, l'ambivalence est à gérer, à élaborer, à négocier. En principe, le sens commun –bâti sur le savoir sur le connu- refuse de la discerner comme telle –en fait, il refuse de voir la présence perturbatrice de l'autre à côté du déjà connu; mais une fois que l'autre s'impose et l'ambivalent s'inaugure –car la présence nouvelle n'annule pas la présence du déjà existant et elle ne peut pas être annulée par ce dernier-, ce sens commun se hâte de s'en débarrasser soit en le diluant soit en faisant de lui une nouvelle règle, une exception à la règle, un exemple d'excentricité, un spectacle intéressant.

II. Un état d'exclusion qui se garde de l'ambivalence: il évite même le vécu comme ayant la tendance d'emmener le cygne noir au sein du domus, de le rapprocher dangereusement au monde familier du cygne blanc. Or, dans un monde ancré dans la reconnaissance réitérée du cygne blanc, le cygne noir semble devenir le fou du roi, l'hallucination, un piège, l'inouï, l'indicible qui, soudainement, apparaît ayant un effet terrifiant d'existence. Un tel cygne noir pourrait être le démonique –ce qui gêne le cours normal des choses – ou l'anecdote –ce qui montre à l'envers la

seule réalité possible-, ce qui est chuchoté mais jamais prononcé comme absolument improbable, le non-existant (il n'y pas de nom pour ce qui n'est pas conçu, bien qu'il puisse y avoir de nom pour l'inconcevable).

Ainsi, dans notre exemple, les relais pour la reconnaissance et la formation du sens commun peuvent être les suivants résumant à la fois les deux états mentionnés ci-dessus:

- Conviction forte: tous les cygnes sont blancs: conviction s'enracinant progressivement (la règle), au fur et à mesure qu'elle semble absolument confirmée par les épreuves empiriques (des siècles d'observations de millions de cygnes blancs) / expectative normale-répétition

Et, à la fois,

- Conviction fragile et superficielle: il suffit l'apparition d'un seul oiseau noir (l'exception), une seule observation pour invalider une affirmation jusqu'à ce point là tenue comme générale et consolidée comme un savoir dont l'origine plonge dans le temps (sur-prise).

Or, si le sens commun se forme:

- Par la formation elle-même du paradigmatique / typique;
- Par la croyance inébranlable à ce paradigme: tout dans le monde entre dans ce paradigme puissant;
- Par la non-préparation à l'égard de la surprise à savoir à l'apparition de l'exception (l'exception sur-prend car elle est régulièrement pensée comme impossible);
- Par la préparation de concevoir comme surprise choquante ce qui ne relève pas du paradigme.

Il est à la fois formé par une certaine tolérance à l'égard de l'ambivalence par peur d'être vaincu sous ses effets subversifs. Or, le sens commun se forme d'une manière inflexible, crédule et, c'est pourquoi, fragile: la conviction du sens commun est *νήπια* / infantile³. En fait, la tolérance à l'égard de l'ambivalence, l'acceptation de l'exception, ne détruit pas les mérites du sens commun qui peut se reconstituer: la (re)constitution incessante du sens commun a besoin d'un sens commun malléable et éducatif, qui peut et qui ne peut pas inclure l'ambivalence et qui tolère et ne tolère pas l'ambiguïté ainsi créée. Un sens commun qui éprouvera une certaine modération. C'est cette reconstitution qui intéresse par excellence l'éducation et la formation.

On peut par ailleurs suivre les pas de cette reconstitution modérée dans la distinction suivante:

Soit

1. le sens commun suit le cygne blanc: formé par (ou formant le) paradigme du cygne blanc (fréquence-habitude). Ce qui fait que le sens commun sera choqué devant la rareté du «phénomène atypique de l'observation du cygne car il se trouve en dehors de la certitude de nos

² Par contre, dans les discours postmodernes, désormais exercés aux exceptions, l'autre n'est pas inouï, gît déjà dans la réalité, la langue, les conversations, les croyances et les convictions, les arguments, les négociations, les narrations – il est ce qui fonde et légitime la probabilité de l'ambivalence, malgré et au-delà les manipulations possibles diverses

³ *νήπιος* νη-, ἔπος, I. *not yet speaking*, Lat. *infans*, Hom.; *νήπια τέκνα*, βρέφος v. Eur.:—also *νήπια young animals*, II. II. metaph. *like a child, childish, silly*, Hom., Hes.; *without forethought*, Hom., Aesch (Liddell & Scott R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press)

expectatives normales» et que ce choc le définit (car il s'avère inflexible, plongé dans le paradigmatique, dans la vérité que ce paradigmatique représente). Or le sens commun est prêt de construire une représentation du monde professant l'équivalence absolue avec le monde, la méthode pour prouver cette équivalence étant la méthode d'induction (pourtant une fausse induction car elle mène à une généralisation hâtive). Ici, l'invisible n'entrant pas dans le cadre est inexistant et par conséquent n'intervient pas à l'acte d'induction. Alors, il n'entre pas dans le paradigme. Or, le sens commun sera typiquement formé: selon le connu et le visible

Soit

2. Le sens commun suit le cygne noir, une fois que ce cygne est reconnu comme une rupture paradigmatique, une interruption de la normalité du paradigme. Or l'apparition du cygne noir peut former une nouvelle expression du sens commun, ce dernier étant encore l'expression de la volonté d'une explication solide et solidaire du monde.

En fait, le sens commun est ce fond qui permet de traiter l'apparition nouvelle comme une exception (ce qui ne dérange pas le paradigme) ou comme une monstruosité (ce qui permet l'exclusion et organise le choc comme cet état qu'on doit dépasser afin de reconstituer le paradigme et pouvoir lire de nouveau le monde d'une manière claire et sûre). Or, le sens commun permet ou impose les pensées-actes de consolidation du paradigme; il est susceptible de permettre à la fois une attitude d'infantilité intellectuelle et de non-tolérance morale (on a donc la tendance d'agir comme si le sens commun est le sens unique, ce à quoi on ne pense pas car il meut de l'intérieur de notre pensée - il devient notre pensée sans excédents) ainsi qu'une attitude d'ambivalence timide jusqu'au moment de sa reconstitution. Dans ce sens, le passage de l'ambivalence empirique et logique à l'ambivalence éthique (quelle attitude envers l'existant?) est, en soi-même, un passage éthique et éth(ic)opoïétique.

Fondamentalement ainsi, le sens commun est normalisateur: il tend à garder la situation telle qu'elle semble être en lui restituant un statut de normalité – il ne tolère pas l'examen scrupuleux et patient, mais seulement de coups d'œil rapides et superficiels qui peuvent dépasser vite l'asymétrie et créer le paradigme par la généralisation. Le sens commun se hâte à reconnaître d'emblée et assurer une harmonisation fausse (v. Théodoropoulou, 2012, 2013: 135-152). Dans ce cadre, paradoxalement, l'ambivalence serait finalement moins gênante que dans un cadre problématisant qui reconnaîtrait à l'ambivalence la formation d'un problème logique ou éthique.

D'autre part la problématisation est un mouvement qui va à l'inverse d'une telle formation de la pensée, parce que ce que la formation du sens commun considère comme suffisant, entre dans une passivité et organise une entreprise de construction de la vérité en exilant tout ce qui sort de cette construction comme impossible, la problématisation le considère comme une partie du problème (Théodoropoulou, 2013). En effet, l'apparition du cygne noir déclenche toute une série de problèmes à

reconstruire et mène à une recherche d'explications de sorte à rendre l'apparition intelligible et compréhensible (prévisibilité rétrospective). Or, dans ce sens, le cygne (noir ou blanc) constitue toujours un relais de réflexion.

Ainsi, la problématisation fait défi au sens commun, vu comme une formation de sens fragmentaire, basée sur les impressions et la répétition, formation prônant le mécanique et non problématisant. Dans ce cadre justement on peut noter le déclenchement de la dilemmatisation⁴, vue comme un mécanisme de clarification de la fonction du sens commun et de la logique de sa formation; tracer, par la dilemmatisation, la voie entre le cygne blanc et le cygne noir qui en fait ne sont pas différents et opposés mais liés dans le processus d'une pensée qui va se murissant et s'approfondissant, c'est approfondir aux risques de l'ambivalence.

Si donc problématiser signifie que le monde n'est pas tel quel, qu'il n'est pas épuisé dans l'expérience immédiate, pourtant il ne suffit pas de rester à cette admission: il faut s'exercer aux conséquences multiples des apparitions possibles. Le cygne noir est ce qui rend la réalité problématique, un indicateur, une positivité problématologique; le processus problématisateur développe cet indice, ouvre toutes les perspectives inaugurées pendant son émergence, forme les problèmes issus de cette émergence (problèmes gnoséologiques, ontologiques, esthétiques, éthiques). En fait, la formation problématisatrice anticipe cette apparition en préparant l'esprit pour intégrer ce clinamen dans son trajet qui désormais inclura cet extraordinaire en réorganisant sa carte. Cette apparition traverse l'épaisseur du donné. La problématisation est à la fois une manière de sus-pendre les effets immobilisateurs (le choc de la surprise) ou destructeurs de l'imprévu, du non codifié, la stupeur de l'explicable (par reconstituant avec patience sa généalogie et son itinéraire), mais aussi une manière de provoquer toutes les transpositions possibles afin de créer une nouvelle économie ou un autre paradigme ou encore afin d'élargir les limites du paradigme ou même encore mettre à l'épreuve l'idée constitutive du concept de paradigme lui-même. Pourtant la problématisation ne saurait être épuisée par ces aménagements, car l'essentiel n'est pas de tarir l'expectation (préparer à l'apparition d'un cygne bleu ou rouge et en faire des nouvelles sous-catégories), mais d'exercer l'esprit à élaborer les présuppositions et conséquences de ces apparitions: quelle sorte des problèmes révèlent ou créent-elles?

Si dilémmatiser c'est mettre les réalités ambivalentes en opposition et tirer au bout les conséquences de l'ambivalence, la dilemmatisation tire au clair les

⁴ Vue comme «une intensification dilemmatologique de la problématisation surtout au niveau de la dimension éthique des conflits auxquels se heurtent les personnes au sein de la situation problématique. Un travail radical déterritorialisateur examinant de fond en comble la logique et la dynamique dilemmatique de la situation permettant ainsi aux personnes impliquées de réaliser le spectre entier des présupposés, conséquences et complications morales de leurs choix par rapport à leurs convictions, désirs, valeurs, devoirs, principes, vœux, savoirs, capacités, sans hésitations devant les incohérences et les lacunes» (Théodoropoulou, Carvalho, 2014).

investissements axiologiques sur la réalité observée et multiplie l'intensité de leur conflit; elle ne recule pas devant l'ambivalence et traverse l'ambiguïté afin de la comprendre. Il s'agit de démanteler les bipolarités qui créent des asymptotes et qui sont basées sur la logique créée par la force du paradigme du cygne blanc. Déculpabiliser la pensée qui contient le cygne noir sans en faire un anti-paradigme. Le dilemme transperce courageusement une bi-réalité, au fur et à mesure qu'il devient plus dense quand il est investi d'une interprétation, d'une intention, d'un vouloir: non pas seulement 'existe ou n'existe pas' mais "sauver ou pas le cygne noir"? Or, la problématisation glisse dans la dilemmatisation et vice versa.

Si l'ambivalence indique la phénoménalité créant une ambiguïté, le cygne noir existe mais on ne peut essayer la compréhension de son cas qu'à travers le cygne blanc. L'identité qui fonde est fissurée et ironisée. Elle comprend son négatif. Le paradigme doit être réorganisé: car il ne s'agit pas seulement de la blancheur, mais aussi de ses corolaires qui participent au paradigme: la pureté, la beauté, la bonté, le sacré. Dans la mythologie manichéiste il n'y a pas de dilemme, ni d'ambiguïté ni de confrontation - le problème est impossible et la problématisation est néfaste. L'ambiguïté pourtant du dilemme peut être traversée et comprise par une dilemmatisation qui explore les limites du dilemme. Le monde de la couleur unique est un monde en quiétude; la couleur noire introduit l'ambivalence, car elle impose la nécessité de la redistribution des adjectifs de la blancheur. Le noir s'impose par sa réalité, mais il peut disparaître par ses interprétations. Le dilemme rend cette disparition difficile. Le cygne noir s'il n'est pas tué, emprisonné pour devenir spectacle dans un cirque ou un musée, rangé au rang des exceptions, reste un facteur d'ambiguïté, car il existe.

En conclusion et par rapport à l'analyse présentée, on peut remarquer les points suivants :

- La clarification des concepts et des discours constitue un processus nécessaire découvrant les ambiguïtés qui obscurcissent le sens que nous voulons construire mais qui ne manquent pas par elle-même de sens
- Il n'y a pas de modèle atemporel et universel auquel cette clarification peut mener.
- L'ambiguïté logique est épuisable, l'ambiguïté éthique est intolérable mais inépuisable.
- La clarification permet de mettre au clair les apparitions différentes et variées du sens selon les usages, les pratiques langagières, les formes de vie.
- La clarification reconnaît le statut et la nature des ambiguïtés
- Le sens commun n'a pas les moyens pour (se) problématiser: il a peur de l'ambiguïté qui est déconcertante et se hâte de trouver des ressemblances. Il veut expliquer tout et prétend à la compréhension totale. L'ambiguïté rappelle l'impossibilité de cette totalisation.
- Les ambivalences elles-mêmes peuvent être créées par le sens commun qui à la fois les élimine: c'est le paradoxe du sens commun.

2. DE L'EDUCATION COMME ORGANISATION DU RE(A)SSEMBLANT OU L'EDUCATION SIMULANT LE PLURIEL.

Le sens commun (malgré le fait qu'il ne peut que renvoyer à l'accord entre les facultés de l'esprit tandis qu'il apparaît sous des définitions variées et souvent contradictoires à travers l'histoire de la philosophie⁵), une fois rabattu sur la pensée dogmatique et sur l'opinion, contredit les habitudes d'une pensée philosophique démystifiante, si on accepte qu'il tend à être non examiné, axiomatique, fragmenté, persistant, autoconfident, non conscient, imitatif, statique, non perspicace, dogmatique, superficiel, inflexible, conventionnel, cru; un sens donc qui apauvrit l'expérience, anticipe le réquisit, se base sur les apparences, ignore les preuves, valorise la réponse plus que la question, préfère le simplifié au détriment du complexe, naturalise l'expérience, aspire aux conclusions définitives, à l'uniformité et la normativité, à la généralisation/universalisation et la standardisation, à la codification et la reproduction, à l'ordre et l'endoctrinement, au prosylétisme, au pré-fabriqué, au prêt-à-penser⁶. Comme tel, le sens commun est une pente glissante pour la pensée éducative, un creux à son fort intérieur dans lequel risque toujours d'être absorbée.

Une fois pourtant le pluriel éclaté, les divergences multipliées, les écarts et les nébulosités conceptuelles, les contradictions résistantes proliférées, le sens commun semble arriver au bout de sa stabilité et de ses résistances : la mise en place des fonctions critiques qui en premier lieu permettent la reconnaissance de cette matière indocile (d'habitude par coups de reformulation, clarification, nuancement, déchiffrement des sous-dits et des silences, problématisation du stéréotypé, interprétation, contextualisation et décontextualisation, relativisation, redéfinitions, décroissements, différenciations, questionnements, mises en doute, et cetera) en fonction des objectifs de clarté, de rigueur, de justesse, d'exactitude, de cohérence –sur lesquels investissent volontiers les projets de formation-, semblent vouloir ébranler les certitudes nourrissant le sens commun (qui aime à se prétendre être un savoir ouvrant pour autant au sein de tout savoir auquel il s'assimile des fissures fatales pour son authenticité – désormais, le savoir n'est plus un savoir mais une simulation). Il n'en est rien

⁵ V. Fruteau de Laclos, 2009; Sarfati, 2009

⁶ « In fact, it is among traditional reactions for philosophical education, this subversive questioning which corresponds to the capacity of a passage from a common sense considered as the sign of an unelaborated living and thinking to an intensive and persistent reflective effort, to a perspicacious and systematized attention trying to grasp and appropriate the meaning of the world (against the finalized and the definitive as the dead end of the research)” (Théodoropoulou 2012). “The association of common sense with false opinion (largely recognized in the history of philosophy starting with parmenidian distinction between being and appearance), explains at last its consideration as an epistemological obstacle (s. Bachelard, 1938) [...] Thus, common sense acquires progressively the ability to be transformed in good sense as a piece of ideology (Fairclough, 1995). In fact, the other side of common sense, the good sense “as the best distributed thing in the world” in Descart's *Discourse on Method*, animates philosophical spirit and justifies the need for an education of human judgment (s. Marzio, 2010, cité dans: Théodoropoulou, 2012).

pourtant si cet ébranlement se fait à court terme dans le but d'une élimination réconfortante de la pluralité des sens. Le vouloir impératif de fabrication progressive des représentations et d'un langage communs, la préparation d'un sens unique à travers les efforts dialectiques visant en gros à la restriction ou à l'élimination obligatoire et souvent prématurée de l'ambiguïté, tout en étant fréquemment une nécessité rationnelle elle ne se concilie pas obligatoirement avec les exigences d'une éthique de la communication priorisant la compréhension commune au sein de l'ambiguïté.

Si par conséquent, la reconnaissance de l'ambi-valent se produit dans la perspective unique et intransgressible de son dépassement selon le principe de l'adéquation de la langue avec la réalité (une adéquation qui fonde universellement et définitivement la vérité en tant que correspondance), cette ambivalence qui a fait déclencher la recherche critique se trouve prématurément réduite en instrument, moyen, alibi, un état de faiblesse noématique qu'on devrait dépasser. Si l'attention portée sur le pluriel et le complexe devient une manière parmi autres pour la (re) découverte de l'unique en vue (ou en guise) d'une synthétisation harmonique obligatoire, l'ambivalence n'y est que le mal dont on ne peut pas faire l'économie: tolérable provisoirement en tant que moyen négatif pour former à la clarté quiète du sens harmonique et intolérable en tant qu'une menace contre laquelle on doit inventer des stratagèmes soit pour extirper le mal soit pour le métamorphoser. Il serait intéressant donc de travailler sur cet arc qui se forme entre le sens commun (qui a toujours peur de l'ambiguïté) et le sens (qui élabore de près les ambivalences et faire face à l'ambiguïté et sa persistance).

L'endoctrinement émerge justement sur le point du refus aveugle de l'ambivalence et s'exprime surtout sur le plan axiologique à travers une éthique convertie dans une morale de la conviction enracinée dans des catégories transcendantes ou transcendantales, devenues ainsi indiscutables. Toutefois, cette éducation a été confrontée avec la résilience, souvent en tant qu'une confrontation silencieuse des sens mais qui explique que, malgré tout, la société en général et l'institution éducative en particulier ont évolué. Les études déjà classiques de Bourdieu sur la violence symbolique ont montré que dans une telle institution il peut exister une imposition unilatérale de sens par l'autorité et même par le pouvoir des adultes, ce pouvoir que la pluralité des sens et des significations et par conséquent l'ambivalence issue de cette pluralité réfractaire avec laquelle les éducateurs/trices sont de plus en plus confronté/es viennent miner⁷. Il ne s'agit pas de montrer que l'ambivalence, acquis ou présumé d'une vue postmoderne issue de la tournure langagière de la philosophie pendant le 20^{ème} siècle, est obligatoirement positive et souhaitable, mais qu'elle existe ou qu'elle a des bonnes chances d'exister. La possibilité réelle d'ambivalence à tous les niveaux impliqués dans un acte

éducatif ne devrait pas laisser les éducateurs/trices démunis/es à l'égard de l'ambivalence, indifférent/es, intimidé/es, extorqué/es ou prêt/es à l'effacer de leurs discours, sous le prétexte du refuge à une vérité prête et claire. Dans la mesure où l'usage du langage est inconscient et cache souvent déjà des stéréotypes non élaborés, nébuleux qui font que le sens explose et se multiplie, la formation à l'ambivalence ne soutiendrait pas cette dernière comme un idéologème, mais elle permettrait la reconnaissance de son rôle précis dans la construction du et des sens. L'elenchos philosophique problématise les termes utilisés pour reconnaître les ambivalences et vérifier si elles sont innées plutôt que voulues créant des mécompréhensions, des obscurités et incitant à des aberrations, des manipulations, des endoctrinements, des distorsions pendant la communication («Dans l'évènement langagier, ce n'est pas seulement ce qui persiste qui trouve place, mais précisément aussi le changement des choses»: la philosophie herméneutique de Gadamer -«comprendre est déjà interpréter»- nous permettrait d'éviter la méfiance méthodologique par rapport à la logique tensionnelle du contradictoire et la réserve morale sur l'instabilité de l'ambivalence lorsque qu'on prend comme objectif pratique la formation des enseignants)⁸.

Le fondamental serait d'accepter qu'il y en a toujours des sens soit dans les propositions soit dans les présupposés et représentations, des sens qui restent souvent cachés même pour les acteurs concernés – fréquemment, on refuse d'emblée de les distinguer et même inconsciemment au nom des certitudes des sujets impliqués en faisant cependant de ces certitudes des vérités et, en tant que telles, des valeurs qui cherchent le monopole du sens et l'universel. En même temps, il faut reconnaître que la convivialité de la pluralité de sens, qui émerge de la coexistence des convictions personnelles dans les sociétés, ne peut pas aussi être résolue au nom d'une certaine neutralité (nihilisme?), l'ambivalence découlant cette fois-ci à travers l'idéal d'une communauté politique qui au nom de l'affirmation politique de la justice ignore finalement les sens de l'existence des contenus variés dans les projets de vie de chacun. Or, l'universalité pragmatique du contrat social comme formule de la coexistence contredit, si on reste là, l'ouverture à autrui exigée par une éthique du sens (ou des sens), car au sein de cette pragmatique, on envisage les

⁷ Les procédures de problématisation et de dilemmatisation permettent justement de mettre au clair cette structure latente dans la circulation des opinions discutées (Carvalho & Théodoropoulou, 2009; Théodoropoulou & Carvalho, 2010; Carvalho & Théodoropoulou, 2010).

⁸ En effet, pour Gadamer, l'important est «qu'on discerne une expérience de vérité qui non seulement exige une justification d'ordre philosophique, mais qui est une forme de l'activité philosophique» comme une forme de «résistance ainsi opposée à la prétention à l'universalité élevée par la méthodologie scientifique». Or, «L'herméneutique doit donc percer à jour le dogmatisme d'un 'sens en soi', tout comme la philosophie critique a percé à jour le dogmatisme de l'expérience» (Gadamer, 1975; 2006: 418, 473, 498, 474). D'autre part, si pour Habermas le but est «d'appréhender l'ensemble dialectique que composent l'ouverture langagière au monde et le procès d'apprentissage dans le monde», alors *argumentation* est appelée: «[...] le type de discours où les parties prenantes thématisent les prétentions à la validité qui font l'objet des litiges, et tentent de les admettre ou de les critiquer au moyen d'arguments. Un *argument* contient des raisons qui sont systématiquement reliées à la *prétention à la validité* d'expressions problématiques» (Habermas, 1987 :34).

accords – entre dépassements et résiliences – comme un processus d’universalisation ou, peut-être mieux, de totalisation. On cite à ce propos Alfredo Gomez-Muller qui veut faire la distinction entre la compréhension et la connaissance définissant son objet en extériorité et de manière atemporelle ; par contre

«Le temps humain inséré dans la compréhension est à la fois le temps de la praxis à comprendre (le temps de l’autre, intériorisant sa praxis par un projet personnel) ainsi que le temps de la subjectivité connaissant (intériorisant l’intériorisation de l’autre dans ma propre praxis et mon propre projet): dans ce sens, la compréhension apparaît comme une structure fondamentale de l’intersubjectivité, présupposée par toute connaissance conceptuelle; elle se confond, par la même, avec l’existence ou avec la praxis. Cette constitution intersubjective de la compréhension fonde la possibilité d’une réponse positive et rationnelle, rationnelle et non pas conceptuelle, à la question du sens de l’humain – et donc à celle d’une définition universaliste de la valeur. L’universalité du sens et de la valeur est inscrite au cœur de la totalisation, qui est le mode d’être de la réalité humaine» (Gomez-Muller, 1999: 222).

Au bout de ces acceptions, il faut admettre aussi le présupposé anthropologique posant que si dans toutes les conceptions de sens il y en a toujours des potentialités d’universalisation et pour cela même des potentialités d’accord par rapport à leurs contradictions, cela signifie qu’on doit reconnaître, avant tout, qu’il y en a une pluralité de processus de totalisation, une divergence de sens, même quand on cherche et surtout quand on veut imposer une convergence. D’où l’importance de la valorisation de l’ambivalence comme un élément de la problématisation en mettant au clair sa présence dans le langage.

Entre le registre représentationnel –basé sur l’accord entre la réalité et l’esprit qui construit une conception objective du sens selon laquelle une proposition peut être vraie indépendamment du sujet la prononçant et des conditions dans le cadre de laquelle est prononcée- et le registre non- représentationnel – qui, selon l’objection rortienne, trouve difficile l’existence d’un espace transcendantal, hors de notre langue et notre monde (Rorty, 1989), la valeur de l’ambivalence accroît. Entre une vérité nécessairement acceptée à cause de sa rationalité démontrée, sa validité universelle, sa partialité et sa représentativité voulant procurer une description définitive et universelle de la réalité et un modèle du langage qui permet la mise au clair d’une grammaire complexe formée par les entrecroisements des pratiques sociales et langagières, la présence accrue de l’ambiguïté témoigne du tissage entre les mots et les pratiques de la vie, les mots n’étant pas désormais séparés du monde de ces pratique.

Le refus d’une raison qui n’accepterait pas les particularités empiriques au nom d’une transcendantalité universelle ouvrant la porte à l’intolérance, le refus du pragmatisme imposant l’efficacité comme critère et n’acceptant pas la distance entre les idéaux et leurs

réalisations, entre les projets et les processus, ainsi que la validation d’une *rationalité axiologique* telle qu’elle a été conçue par Raymond Boudon (Boudon, 1999) qui n’accepte pas les jugements de valeur comme les résultats d’une toute simple déduction à partir d’un certain nombre de principes universels, intemporels et abstraits, mais, à l’inverse, les considère comme partie des systèmes complexes et multiples de raisons toujours fragiles, sont parmi nos acceptions théoriques qui nous permettent d’introduire une élaboration de l’ambivalent comme effet de problématisation⁹. Cette axiologie non-newtonienne convoite toutes les personnes en tant que citoyens à agir avec prudence dans la mesure où, d’après son encadrement, il faut accepter, au-delà de la fragilité des choix qui sont assis souvent sur des *raisons fortes* plus que sur des certitudes, l’incomplétude des réalisations qui ne respectent pas, à son tour, les exigences de réussite de la raison instrumentale.

Pour qu’ils puissent alors gérer la conflictualité d’un engagement qui, toutefois, ne pourra jamais représenter soit une imposition autoritaire, soit une perte de distance critique, les éducateurs/trices devront s’affirmer comme des sujets provisoires des processus où le problème sera celui d’assurer la compatibilité des interventions des différents protagonistes avec les principes de la communauté et la liberté de chacun/e. Avec ce statut et la souplesse de ces défis, ils devront avoir conscience des implications et complications de leurs décisions dans le cours des événements, surtout au niveau des conséquences de celles-ci pour les rapports de forces face à la vulnérabilité des acteurs les plus fragiles et à la perspective souhaitée de les faire devenir des protagonistes privilégiés. Il ne s’agit pas de faire le partage entre la certitude, même difficile, et le nihilisme ou le relativisme, mais plutôt esquisser la possibilité d’une contribution décisive de la part de l’éducation vis-à-vis une société où chacun puisse participer d’une manière créative dans l’esquisse continu d’un horizon de sens. Un horizon de sens jamais atteint justement parce qu’il ne sera jamais ni universel ni réalisé.

3. POUR UNE SAISIE DE L’ETHIQUE PROFESSIONNELLE

Or, sur ce fond, l’éthique professionnelle inclurait la question même sur les limites de la notion d’application, voire de l’applicationnisme, comme une maladie du sens commun en éducation

«By going deep down to the logic and ethic of the constitution of a common sense in education, philosophy of education would be supposed as capable or meant to resist to an extended deportation of concepts to the neutral area of intelligent codes; this kind of resistance would also correspond to a care for the preservation of the philosophical education as the education of a constant

⁹ Théodoropoulou, Carvalho, 2014. “Even if people prefer to use linear thought (attempting naïve interpretations of phenomena through the search for a unique cause which would justify them), nevertheless a global, holistic thought is not possible – after all, thinking in an holistic way seems rather oversimplifying” (Bonnert, 1997).

subversion, of a constant creation of questions of creative suspicion, like the following one: "How could things be different?" (Greene, 1995).

L'applicationnisme présuppose d'une part qu'il y a des principes et de normes abstraits généraux et d'autre part qu'il y a des pratiques qui peuvent suivre les lignes et cadres directrices dans des contextes variés spécifiques mais diluant leur spécificité. Ce transport analogique devenant restrictif et corrosif tant pour la théorie que pour la pratique, la philosophie pratique et l'éthique pratique viennent contrarier cette assumption en mettant au clair son incohérence vu qu'elle promeut la séparation et même l'indépendance de l'application vis-à-vis à la règle qui la soutient (v. par exemple, MacIntyre, 1984) tout en la gardant attachée à la logique normative de la règle. Si on comprend ce détachement comme un vice fréquemment développé au sein des aménagements éducatifs (v. par exemple les aménagements pédagogiques et éthiques liées avec l'objectif du bonheur en éducation, Suissa, 2013), l'intervention philosophique consisterait au renforcement de l'acte réflexif, au fur et à mesure qu'il tarderait sur tout élément formant la connexion entre principes, théories, règles, décisions et actes en mettant au clair tout détail de leur constitution et sans se hâter vers le résultat que l'application promettrait.

Cette piste réflexive devient de haute importance pour une saisie de l'éthique professionnelle en éducation justement délivrée des attaches applicationnistes et virée vers une reconceptualisation du concept lui-même de la pratique¹⁰. Une compréhension philosophique de l'acte professionnel centrée sur la question de l'éthicité de cet acte ne saurait dépasser les éléments conflictuels et paradoxaux construisant les couches différentes de cet acte : le passage du descriptif au normatif que la forme appliquée de la philosophie dénote ne saurait cacher ou effacer la vie bouillonnante derrière les appels à trancher définitivement une voie qui mènerait à la prise de responsabilité d'un acte vu comme un apaisement du tumulte éthique. Dans ce sens, le travail philosophique ne peut que se mouvoir incessamment d'une position extérieure et à distance (analyse), à une position de plus en plus proche au cas à étudier, une position qui prend position, qui-se-pose (pour s'imposer -jugement et argumentation) et vice versa. Pourtant, ce mouvement n'est pas encore satisfaisant pour une éthique appliquée qui travaillerait pour l'autonomie morale et réflexive des sujets au sein des situations qui bloquent leur critère et leur sensibilité morale. Pour une éthique professionnelle

en éducation saisie par la philosophie, le mouvement devrait se garder en mouvance afin de reconnaître les phases et les aspects différents de la moralité, de remuer le fond opaque de l'éthique pour construire des actes plus fins, plus conscients même moins finalisés et sûrs. C'est dans le sens d'une telle approche de l'éthique professionnelle en éducation que va la référence à l'exemple de l'émergence de l'ambivalence (à partir de l'apparition de l'autre inouï).

Si l'histoire et l'ornithologie nous enseignent qu'il y en a des cygnes blancs et des cygnes noirs, au niveau des représentations du sens commun et dans notre contexte culturel, les représentations du cygne blanc semblent de continuer à être toujours proliférées, justement à cause de leur symbolisme par rapport à la fidélité et à l'amour et même par les traces de la mythologie grecque (le cygne blanc comme l'oiseau dédié à Apollon): l'implicite ontologique du mot cygne est ainsi le blanc avec tout l'écho moral de ce mot dans notre culture. D'où son incontournable ambivalence qui si elle reste occulte, véhicule un préconception déclenche l'ambiguïté à la place du discernement et du débat. Le même pour des propositions comme «le soleil se couche» ou «le soleil se lève» qui, malgré l'affirmation moderne du paradigme scientifique de l'héliocentrisme, conservent, dans le sens commun qu'on partage d'une manière ou d'autre, la présence mixte du paradigme géocentrique et, avec celui-ci, de l'animisme et de l'anthropocentrisme avec les implicites de l'un et de l'autre. Le même encore pour les figures du «monstre» et de la «monstruosité» qu'on utilise souvent pour identifier l'inhumain en le mettant à l'extériorité de l'humain au sein d'un raisonnement disjonctif (manichéiste en plus) qui, d'une manière inconsciente, sert pour exorciser le mal en tant que défaut de l'humanité (cf. Girard, 1982) le but étant d'effacer l'ambivalent et ses angoisses. Les paradigmes de la complexité (cf. parmi autres Henri Atlan, Edgar Morin) critiquent dans nos jours le caractère idéologique des paradigmes de la simplification traditionnels notamment au terrain des discours politiques et moraux qui permettaient, on ajoute, le rejet symbolique du mal. Toutefois, selon Arendt (cf. son œuvre *Eichman*) ou Maffesolli (cf. son œuvre *La part du diable*) l'inhumain reste au plus intime de l'humain et le «diable» fait partie de nous comme d'une certaine manière Nietzsche l'avait rappelé à propos de la coprésence de l'apollinien et du dionysiaque. Les «monstres» ne sont plus de l'autre côté de la frontière du monde humain comme le voulait Marco Polo¹¹.

L'exemple du cygne noir illustre d'une part l'ambivalence créée par un sens commun trébuchant en recherche d'un nouveau équilibre au sein des croyances unanimement partagées et, d'autre part, la force de

¹⁰ En fait, au sein de l'espace de l'éthique professionnelle, la référence au codes législatif et institutionnel forme un élément par excellence dur et inéluctable, paradoxal mais à la fois constitutif de cet espace même (v. Koehn, 1994 :1-15) ; un élément qui tire la réflexion vers ses extrémités en créant des lieux dilemmatiques rocheux nécessaires à traverser – or, cet espace étant par position clos doit créer intérieurement l'ouverture par (la) réflexion (éthique). En d'autres termes, considérer l'éthique professionnelle comme une question philosophique, considération qui ne saurait rester passive à l'égard d'une conception obscure de l'éthique professionnelle identifiant l'universel et l'unanime (intérêt commun, valeurs partagées et devoirs) avec le contrôle social qu'une profession peut exercer à partir d'une déontologie stricte et claire (cf. Abbot, 1983)

¹¹ Selon la loi de l'itérabilité derridienne, il est interdit et illégitime d'exclure ce qui vient brouiller, parasiter ou hanter la simplicité des oppositions alternatives -la capacité des signes de se répéter mais différemment dans des contextes à chaque fois différenciés rend à l'ambivalence sa fonction de variation, qui pour autant ne dépasse pas la conscience du fait que quelque chose au fond reste invariable. C'est ainsi que le signe se libère de ses usagers et chemine dans l'ambivalence qui ne consiste désormais en une imperfection mais en une force.

l'ambivalence, une fois qu'elle crée des creux de réflexion. Il faudra peut-être essayer de regarder le cygne blanc du côté du cygne noir, en sachant toujours pourtant que, malgré tout, on le regarde toujours, à travers le noir, à partir du blanc. Or, l'éthique professionnelle ne peut pas faire l'économie de l'ambivalence – en fait elle habite son lieu : «ce que je veux enseigner, c'est comment passer d'un non-sens non manifeste à un non-sens manifeste» (Wittgenstein, 2004: 19, 35).

4. REFERENCES

- Abbot, A. (1983). Professional Ethics. *The American Journal of Sociology*, 88, 855-85.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Badiou, A. (1983). *Théorie du Sujet*. Paris: Seuil, cité dans: Bensaïd, D. (2001). *Résistances. Essai de taupologie générale*. Paris: Fayard.
- Bonnett M. (1997). Environmental Education and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 31(2), 249-265.
- Carvalho, Dias A., & Théodoropoulou, E. (2009). La «voie exodique» comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation. *Percursos & Ideias Revista Científica do ISCET*, 207-217.
- Carvalho, Dias A., & Théodoropoulou, K.E. (2010). Education spécialisée, situations-limite et gestion du contradictoire. *Percursos et Ideas*, 2, 21-7.
- Derrida, J. (1972/1977/1988). *Limited INC*. Evanston. Illinois: Northwestern University Press.
- Fairclough N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of the language*. London & New York: Longman
- Fruteau de Lacroix Fr. (2009). Le sens commun pense-t-il? L'épistémologie, la raison et les normes. In Cl. Gautier & S.Laugier (Ed), *Normativités du sens commun* (pp233-242). Paris: Puf.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Vérité et méthode*. (trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio). Paris: Le Seuil, 4e éd.
- Gomez-Muller, A. (1999). *Éthique, coexistence et sens*. Paris: Desclée Bower.
- Greene, M. (1995). What counts as philosophy of Education? In W.Kohli (Ed), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp3-23). New York: Routledge.
- Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. In *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Tome 1). Paris: Fayard.
- Levine, D.N. (1988). *The Flight From Ambiguity: Essays in Social and Cultural Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Koehn, D. (1994). *The Ground of Professional Ethics*. London & New York: Routledge.
- MacIntyre, A. (1984): Does Applied Ethics Rest on a Mistake? *The Monist*, 67, 499-512
- Marzio D.M. De (2010). Dealing with Diversity: on the uses of Common Sense in Descartes and Montaigne. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 301-313
- Suissa J. (2013). Unhappiness and Moral Education. <https://www.philosophy-of-education.org/uploads/2013%20Conference/Papers/Suissa.pdf>
- Taleb, N.N. (2010). *The Black Swan: Second Edition: The Impact of the Highly Improbable: With a new section: On Robustness and Fragility*. United States of America: Random House Trade Paperback.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris: Puf.
- Girar, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarfati G. E. (2009). Des normes du sens commun à une politique du sens commun. In Cl.Gautier et S.Laugier (Ed), *Normativités du sens commun* (pp.161-199). Paris. Puf.
- Tarby, F. (2010). *Alain Badiou, Fabien, La philosophie et l'événement: entretiens*. Paris: Germina.
- Théodoropoulou, E. (2012). Philosophy of education: ways of presence and absence – from congruence to common sense and back. In P.Ch.Pereira (Ed.), *L'espace public. Variations critiques sur l'urbanité* (p. 67-93). Edições Afrontamento: Porto.
- Theodoropoulou, E. (2013). The problematization effect and its double gestures. In T.Strand & T.M. Papastefanou (Eds), *Philosophy of Education as a Lived Experience: Navigating Through Dichotomies of Thought and Action*. Germany: Verlag.
- Théodoropoulou, E., & Carvalho Dias, A. (2010). Pédagogie spécialisée, situations-limites et gestion du problème. Le cas de la solitude intraitable. In M.Fabre, A.Dias de Carvalho & Y. Lhoste (Eds.). *Expérience et problématisation en éducation, aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (pp.199-222). Porto: Afrontamento.
- Théodoropoulou, E., & Carvalho Dias, A. (2014). De la problématisation à la dilemmatisation et vice versa: introduction à un cursus philosophique. In. E.Prairat (Coord.), *L'éthique de l'enseignement* (pp.113-130). Enjeux personnels, Professionnels et Institutionnels Presses Universitaires de Nancy.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

A DELIBERATIVE APPROACH TO PROFESSIONAL ETHICS IN THE TEACHING PROFESSION BASED ON ITS CORE VALUES

France Jutras

Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Abstract

Teachers' professional ethics, a worldwide issue nowadays, is required of teachers to lead responsible professional lives with students in one's own classroom, other students and colleagues in the school. After the clarification of terms related to the field of ethics as law, religion, morals, deontology, a deliberative approach to teachers' professional ethics is presented, grounded in the values related to the essential aspects of the work of teachers (relationships with knowledge, students, colleagues and school as a social institution). The values of education concerning student learning and development and the values of the teaching profession, such as respect, honesty, integrity, justice, equity, and altruism, are presented in this deliberative approach. Afterwards, ways to develop and keep teachers professional ethics alive are discussed.

Keywords: Teachers' professional ethics, teaching profession, ethics, values, deliberative approach.

INTRODUCTION

Often defined as a self-regulatory process of professional conduct, professional ethics is required when relationships with others occupy a central place in the professional work. In this respect, the practice of medicine readily comes to mind as the patient must trust the doctor and rely on his or her knowledge and competence in order to be treated correctly and respectfully, from the diagnosis to the treatment and the assessment of its effect. In education, teachers at all levels of the school system are increasingly required to show ethical concerns, to be aware of codes of ethics related to their profession, and to behave accordingly, showing both high professional standards and empathy.

There are a number of professional values widely accepted in the teaching field and education such as respect, honesty, integrity, justice, equity, and altruism. These are all part of professional ethics and can be considered as components to build an approach that

places professionalism in its centre. The deliberative approach of professional ethics in the teaching profession presented here is built from these values associated to the different aspects of the teachers' practice.

1. PERSPECTIVE AND PURPOSES OF ETHICS AS A MODE FOR SOCIAL REGULATION

From a general perspective, it is usual to state that ethics is concerned with the regulation of behaviour. It supposes that human beings are able to control their behaviour despite their conditioning and are able to choose the way they will behave (Legault, 1999). Thus, the choices are not only made on impulsive or emotional responses, but also relying on reason and analysis.

Instead of giving constraints to the people in order to avoid some behaviour, for example, under the threat of penalties, ethics suggests self-discipline and self-regulation. Its referent is Human being dignity.

There are other social regulation modes: law, religion, morals, and deontology. We will examine each of them in order to better define the meaning of ethics and of professional ethics.

In the field of law, mechanisms of legislation and law enforcement are put forward, for example, police and courts of law. A punishment is applied to people found guilty of breaking the law. The referent for law is Justice.

Religion imposes a life ideal based on faith, materializing into laws, behaviours and rites that must be followed in the name of God. Sins cause punishments. Its referent is Faith in God.

Morals is concerned with researching the Good and the Good life, and studies the notion of duty and responsibility, acceptable and unacceptable behaviour. Offenses cause punishment. Its referent is Good and Evil.

Deontology constitutes an aspect of professional ethics, which proposes an ideal of practice and a code of honour for the profession. The duties and responsibilities of the members of the profession are defined, and acceptable or unacceptable courses of action are established. Professional faults are punished. Its referent is Respect of the profession.

In our pluralist societies, all of these referents are present. In the field of the study of the professional conduct, ethics and deontology are the prominent conceptual frameworks (Desaulniers & Jutras, 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

2. CLARIFICATION OF THE CONCEPT OF ETHICS

2.1 A history of the concept of ethics

Ethos means the mind-set of a group or a culture. The Latin translation of this Greek word is *mores*. In moral philosophy, ethics and morals are often considered synonymous, although certain authors like Ricœur (1996) make a difference. Ethics is a more modern term, less associated with the idea of constraint, and closer to the contemporary worldview based on freedom and autonomy.

2.2 Fundamental ethics

Fundamental ethics is the branch of the philosophy dealing with principles and concepts organized in ethical theories. Responsibility, justice, and care are examples of principles and concepts that are associated with ethical theories, from which philosophers deduct recommendations for judgment and behaviour.

As in the field of moral philosophy, fundamental ethics is based on a set of values that correspond to a particular conception of human beings. Both in the fields of morals and ethics, the core is the value of human beings. Ricœur poses that morals has a pessimistic view of human beings, while ethics possesses a more optimistic perspective. Ethics is concerned with the protection of humanity in the person and the defence against threats to dignity or integrity. This extends to animals and environment.

2.3 Ethics in education

In education, the notion of the value of human beings is crucial. It is so because the social role of teachers is intervention with students towards their development, their acquisition of knowledge, of know-how, values and attitudes required for individual and social life. Their educational role gives them both responsibilities and power over their students (Desaulniers & Jutras, 2012). This is the reason why analysis and interrogations on the orientations of their interventions is necessary in order to develop their ethical sensibility, professional judgment and appropriation of educational and professional values.

2.4 Professional ethics

Customs, habits, laws, rules, implicit and explicit norms, ethical principles, and personal choices may give orientations to professional behaviour. A question that can be raised concerns the role reason plays in the decision making process, as may be seen in Figure 1.

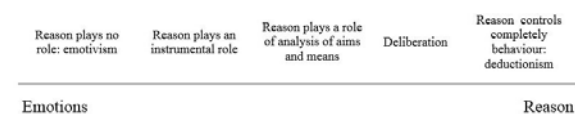


Figure 1: Role played by reason and emotion in the decision making process

Afterwards in Figure 2, we see that reason and emotions are involved in the deliberation process as it relies on values, knowledge and rational arguments.

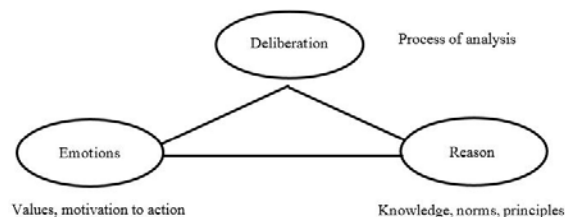


Figure 2: Emotions and reason involved in the deliberation process

Professional ethics is not a theoretical approach; it is grounded in the field of practice – thus involving affective, professional and social dimensions. The deliberative approach to professional ethics deals with situations occurring in the course of professional practice and must take into account the needs of all people involved in that situation. Using the deliberation approach aims to develop a better self-knowledge, ways to understand the customs, others, institutions and the orientation of decisions leading to behaviour. In this sense, deliberation is the basis from which to analyse situations and build responsible behaviour reflecting a high level of professional ethics.

3. THE FUNDAMENTAL ASPECTS OF THE TEACHING PRACTICE

As the deliberative approach to teachers' professional ethics is grounded in the field of practice, we must understand its fundamental aspects. Figure 3 illustrates these.

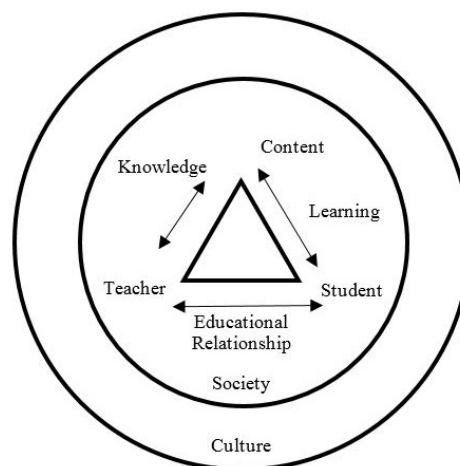


Figure 3: The fundamental aspects of the teaching practice

A classroom in the school where we teach is part of a system aimed towards a set of social purposes.

The school plays an important role, since it is the place designed for learning in an organized, systematic and critical manner.

The aspect of knowledge is important because our societies are characterized by the exponential development and rapid, worldwide communication of knowledge.

Historically, the teacher has represented a figure of knowledge. In the schools nowadays, the teacher's role is to serve as a mediator between knowledge, culture and the students, in addition to being a socialization agent.

Regardless of the teaching method, teachers must make the knowledge meaningful for the students, give them the opportunity to make links between the learning objects, as well as helping them get to know themselves and understand the world.

Figure 4 shows some of the educational and professional values that are related to the main aspects of the teachers' work: students and knowledge.



Figure 4: The values at stake in the teaching practice

These main aspects of school life and the professional roles of teachers give an overview as to where we need to look in order to build and support teacher's professional ethics.

4. PROFESSIONAL ETHICS OF TEACHERS

The general structure of the ethical deliberation approach presented could be used for various professions. In our case, teacher's professional ethics, it is important to highlight the essential aspects proper to the teacher's professional life.

This is why we have examined briefly some of the aspects that structure the professional intervention in teaching. Now, we will analyse these aspects focussing on the relationships with others that are significant in terms of ethics: relationship with knowledge, with students, and with colleagues and institutions.

4.1 The relationship with knowledge

Mastering the contents to be taught, and the manners in which to teach means that teachers must continuously update their skills, demonstrate intellectual honesty, take into account students' characteristics in planning the interventions both at the individual and group levels, and in elaborating assessment tools.

At that level, problems that teachers can face deal mostly with pedagogical incompetence and lack of content knowledge. This may be reflected on the students' side by some difficulties: unruly classes, reluctance to duties. Teachers and students alike must be

sensitive to the requirements of intellectual property in our world where information is prevalent on the Internet.

4.2 The relationship with students

The relationship with students is often considered to be at the heart of the teaching profession. This means that the teachers must learn how to set the distance that must be kept in their relationships with their students, their ways to communicate and establish a relationship to help them and stimulate them in their learning process. Some qualities are needed. But also teachers must be aware of attitudes and behaviour that could hinder it.

Professional qualities

- Humility to recognize the limits of one's knowledge
- Sound judgment
- Impartiality
- Open mindedness
- Empathy
- Enthusiasm
- Engagement
- Responsibility
- Courage

Abuse of authority

- Intimidation and threat
- Authoritarianism
- Favouritism
- Scorn and lack of respect
- Homophobia, racism, sexism
- Psychological, verbal and physical violence

4.3 The relationship with colleagues and institutions

Although educational responsibilities are frequently assumed on the individual level, the teachers' work also relies on the collaboration between colleagues, to achieve the educational mission. Professional qualities required in the pedagogical relationships are also operative in the work within groups of colleagues. Furthermore, collaboration with colleagues rests on respect and solidarity. In our research, teachers say that they are used to their professional autonomy because the majority of the decisions they make deal with their class, their students and the subject matter. They find it a challenge to collaborate with colleagues and to have a holistic view of the school as an institution.

4.4 Summary: Professional ethics and professionalism

The basis to understand the meaning of professional ethics in the teaching profession is grounded on the main aspects of the practice, as shown in Figure 5. Some points must be taken into account in order to build a professional ethics.

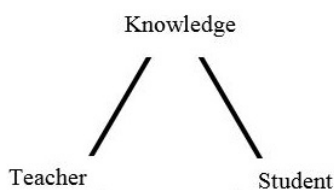


Figure 4: Main aspects of the teaching practice

- Trust relationship
- Autonomy and responsible decision making
- Collaboration with colleagues and the school
- Use of their professional judgment too self-regulate their behaviours in relation with the school's missions

This means that the teachers' professional ethics is reflexive, attentive to the situations, circumstances and the needs of the concerned people, including the teachers' own stakes.

5. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ETHICS IN EDUCATION

5.1 Developing professional values and connecting them to personal and social values

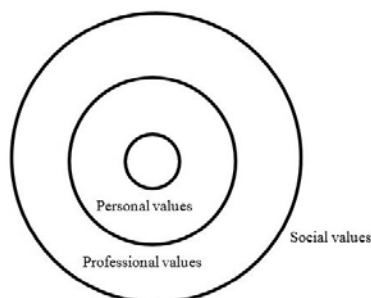


Figure 6: Relationship levels of value

Figure 6 shows the link between personal, professional and social values. A discomfort is felt when there is too much discrepancy between them. But many teachers long for congruence in all of these values.

The analysis of values of education and of the professional values in teaching have an affective component, because it informs of the professional ideal and shows zones of sensitivity. Thus, it helps the person situate the goals of his intervention and gives the courage to act when the decision is made.

5.2 Appropriation of the values of the profession and the values of education

To achieve the appropriation of the values of education and those of the profession, discussions and mutual help will give the opportunity for a deeper understanding of what is at stake in education and teaching. Another way to appropriate the values is in the collective work on a charter of values of the profession or

the school, for instance, to identify the values put forward in education and that will help the practice self-regulate.

5.3 The process of individual or collective deliberation

A process of deliberation that may serve to analyse situations that occur in the practice and require decisions was elaborated by Legault (1999) and is widely used in Québec for the initial and continuous education of professionals. There are four phases based on moral reasoning and questions to answer.

Phase 1: Become aware of the situation or the problem in the situation

- Who are the people involved?
- What are the consequences, positive and negative, of the course of action intended?
- What are the norms, rules and laws that can be applied to solve the situation?

Phase 2: Clarify the conflict of values in the situation

Ethical analysis does not deal with the opposition between Good and Evil: it deals with the values that people deem good.

So the question to be asked is: What values are in conflict in the situation?

Phase 3: Make a decision by solving the conflict of values

The decision will be made according to the primary value, but the secondary value is not rejected. It will be taken into account in the modality of the action.

- What is the primary value?
- What is the secondary value?
- Which arguments may be used to justify the decision and explain it to the people concerned?

Phase 4: Communicate and implement the decision

- Establish a dialogue
- Justify the decision with the arguments taken into account

CONCLUSION

The development of professional ethics is a never-ending project. However, this project is based on essential aspects:

Self-knowledge, that allows understanding oneself and the others

Coherence between professional behaviour, motivation and justification of the behaviour

The knowledge of boundaries, norms and values of the profession, and the capacity to mobilize them, make decisions and behave accordingly

Individual and collective analysis of situations, which builds a sense of belonging to the profession and helps to behave in a coherent manner between the values and the mission of the profession

Self-regulation is the ideal. How do we keep this ideal alive and meaningful? How do we intervene in cases of deviant behaviour?

The approach constructed from the integration of the essential values of the teaching profession gives a full overview of professional ethics specific to the field. It may be used in the training of pre-service teachers and continuous education aimed at professional development. Thus it may be meaningful to sustain the development of professional ethics rooted in psychological and social dimensions, and not only on justice and philosophical principles.

REFERENCES

- Desaulniers, M.P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Seuil: Paris.

LES ENJEUX DE LA CONSTRUCTION DE L'ETHIQUE PROFESSIONNELLE EN EDUCATION ET EN FORMATION

Didier Moreau

Paris 8 - SAINT-DENIS cedex, France

Abstract

Les professions qui ont en charge de contribuer à l'éducation et de favoriser la formation d'autrui ont un statut éthique particulier qui ne peut être considéré comme un simple soin (care) ou une pure responsabilité institutionnelle et juridique vis-à-vis d'autrui. C'est pourquoi les approches de l'éthique enseignante comme: soit une déontologie professionnelle, une activité jurisprudentielle ou un habitus sociologique propre à un corps de métier, ne sont guère satisfaisantes. Après avoir rappelé comment l'éducation est, avant toute chose, un acte philosophique, nous montrerons qu'il possède en lui-même une structure qui rend possible une autoformation éthique des praticiens. Nous expliciterons cette genèse à travers des résultats de recherches empiriques et nous saisissons les enjeux de cette construction, du point de vue de l'émancipation par une éducation tout au long de la vie, orientée vers une politique de nous-mêmes.

Keywords: Éducation métamorphique, éthique professionnelle des enseignants, pratiques de soi, philosophie de l'éducation, pédagogie de l'émancipation

1. L'EDUCATION COMME ACTE PHILOSOPHIQUE: L'EMANCIPATION

La marchandisation contemporaine de l'éducation consiste à réduire l'acte éducatif à une distribution de biens pour lesquels il y aurait un droit à les recevoir plus ou moins équitablement. Cette réduction fait de l'éducation un service à autrui qui peut être réglé par des normes techniques, éthiques ou déontologiques. Dans cette perspective, l'éducation ne se distingue pas des autres services à autrui comme: la santé, l'assistance sociale, ou la formation de compétences techniques. La présence ou non de normes éthiques devient un indice de la plus ou moins bonne qualité du bien vendu ou du service rendu; elle permet ainsi de distinguer les produits éducatifs sur le marché concurrentiel, comme certaines actions boursières appelées « fonds éthiques ».

Du point de vue des praticiens de l'éducation, cette réduction correspond à une dissolution du projet même d'être un éducateur, projet pour lequel ils ont choisi cette profession en pensant qu'elle pouvait représenter pour eux un engagement personnel. Cette dissolution atteint le noyau philosophique de l'acte d'éduquer, tel que nous l'avons explicité dans une recherche précédente (Moreau, 2012).

L'acte d'éduquer est un acte éthique. Il y a une coappartenance de l'éducation et de l'éthique. Cela signifie à la fois qu'éduquer est un acte moral, et que tout acte moral possède une dimension éducative. La

principale conséquence pratique de cette coappartenance de l'éthique et de l'éducation, est qu'on ne peut pas penser donner une dimension morale supplémentaire à l'action éducative par un procédé externe : soit l'acte est éthiquement pensé et voulu, soit il ne l'est pas et appartient à la classe des actes techniques. La seconde conséquence disqualifie toutes les tentatives de «moraliser l'éducation», et les démasque comme des coercitions exercées sur les sujets. Si l'éthique et l'éducation s'entre-appartiennent, cela signifie que la fin de l'éducation est la promotion d'un être libre, capable de transformer le hasard de l'existence pour le rendre convergent vers les fins morales, qui rendent la vie digne d'être vécue, selon l'expression socratique. L'éducation sera donc morale si elle est émancipatrice pour l'éduqué, et l'éthique sera éducatrice si elle accroît la puissance d'agir de l'agent en vue d'une émancipation collective, comme l'avait pensé Spinoza (Spinoza, 2000) Penser la coappartenance de l'éthique et de l'éducation, c'est aussi penser la coappartenance de l'individu et de la communauté.

Cependant, toutes les formes d'éducatrices ne sont pas émancipatrices. Certaines, au contraire, visent à assujettir à un maître, ou à une institution, ou à une vie aliénante dont on ne pourra s'extraire. Il y a même des éducations destructrices, comme celles que le grand écrivain autrichien Thomas Bernhard nous livre dans le cycle de ses textes autobiographiques: L'origine, La Cave, L'enfant une analyse implacable des mécanismes de destruction à l'œuvre dans les institutions scolaires qui ont le projet d'édifier un «homme nouveau» (Bernhardt, 1990).

Les éducations formelles ne possèdent aucune garantie intrinsèque, puisqu'elles sont aux mains d'institutions qui peuvent être bienveillantes et émancipatrices, ou assujettissantes, voire destructrices. S'il y a bien une coappartenance de l'éducation et de l'éthique, c'est à coup sûr dans les éducations informelles qu'elle peut se manifester, ou, a minima, dans la marge informelle de toute éducation formelle. Mais il faut ajouter une condition supplémentaire: cette éducation informelle doit être explicitement conduite comme un projet émancipatoire, et non comme une simple préparation de l'éduqué à des tâches sociales déterminées. Et il existe, au sein de beaucoup d'éducatrices formelles institutionnelles, des projets de ce type. Qu'est-ce qu'un projet émancipatoire?

C'est un processus qui vise à préserver, par l'éducation, la communauté humaine de tout risque d'une

société coercitive dogmatique ou d'une société utilitariste, relativiste mais à prétention universelle.

Réciproquement, tout acte de liberté comporte une double dimension éducative. La première, comme récit historique, vient de ce qu'il est exemplaire et objet de méditation, c'est la base de l'humanisme antique. La seconde, comme action du sujet, parce qu'il extrait celui qui l'accomplit de sa propre identité figée en le soumettant à l'épreuve du monde. Tout acte de liberté est formateur pour celui qui l'accomplit, parce qu'il lui ouvre une nouvelle perspective sur le monde et le soustrait à la recherche d'une vérité impossible à atteindre seul, détenue par l'institution qui le gouverne.

2. LA GENESE DE L'ETHIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Or l'existence même d'une injonction institutionnelle à l'éthique signifie que cette coappartenance de l'éthique et de l'éducation n'est pas une corrélation nécessaire structurant tout acte éducatif. C'est donc une décision libre de l'acteur.

a) structure de l'agir éthique professionnel

Pour en comprendre l'origine, la catégorie de l'engagement devient pertinente. La question est de comprendre pourquoi, comment, un enseignant, un éducateur en général, décide d'orienter sa pratique dans une direction éthique. La réponse à cette question est simple et difficile: il s'agit pour l'acteur de devenir un agent moral en donnant une cohérence à sa vie personnelle, en rendant l'agir professionnel homogène avec son projet moral qui s'en trouve enrichi et modifié. Mais cet énoncé est en réalité d'une grande complexité. C'est pourquoi il est plus accessible de comprendre comment les enseignants s'y prennent, dans leurs pratiques, pour y parvenir. Ce point fait l'objet de recherches empiriques concordantes: il faut que l'agent moral appartienne à une communauté dialogique dans laquelle son expérience se trouve questionnée et interprétée. Mais une telle communauté ne peut pas exister sans des structures de confiance capables de l'étayer de l'extérieur de sa vie professionnelle et réalisant la cohérence requise pour l'avancée du projet moral (Williams, 1990).

Il faut donc une éthique professionnelle – comme vie pratique - soutenue par un monde ambiant social qui donne un sens à l'acte d'enseigner afin que chaque agent y trouve l'occasion de son propre perfectionnement, comme renforcement de la capacité d'agir. Ainsi, l'éducation comme pratique d'autrui devient une pratique de soi par laquelle le sujet peut accéder à une vie morale cohérente, digne d'être vécue. C'est le moment de basculement dans lequel le professionnel de l'éducation expérimente la légitimité de son engagement, qui ne doit rien à une cause ou à un devoir qui le transcenderait en exigeant un sacrifice de soi. L'engagement dans l'action est un souci de soi, au contraire d'un renoncement.

On peut interpréter alors l'injonction «agir de façon éthique et responsable» de deux façons. Elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre. On peut soupçonner d'abord

qu'elle est la manifestation d'une crainte que les sujets puissent par eux-mêmes accéder à une vie libre et éthique, comme on peut penser qu'il s'agit d'une force d'inertie des institutions affaiblies qui obéissent à leurs propres règles de technicité, comme une nostalgie dans laquelle elles se trouvent d'avoir perdu toute dimension messianique de réalisation d'une promesse libératoire – ce qui semble avéré dans le cadre historique du projet politique de l'École Républicaine en France. Mais cet affaiblissement apparent ne dissimule qu'imparfaitement le déploiement des forces du biopouvoir, véritable structure éducative du néolibéralisme économique (Foucault, 2012).

b) recherches sur les pratiques éthiques professionnelles des enseignants

Ces recherches ont montré qu'à travers leurs pratiques professionnelles, les enseignants étaient amenés à construire une éthique leur permettant d'énoncer, de théoriser et de résoudre concrètement les difficultés qu'ils rencontraient au cours de leur activité (Moreau, 2003, 2012). Cette éthique n'est pas une «morale professionnelle», car elle ne présuppose pas a priori une conscience morale autolégitimée par des convictions préalables. C'est un acte de rupture, plutôt, une sécession vis-à-vis de la moralité ambiante. L'éthique construite est donc à la fois antimétaphysique, puisqu'elle récuse toute origine idéaliste ou transcendante de ses propres catégories, mais aussi anti-utilitariste, puisqu'elle ne se subordonne pas à un horizon axiologique conçu comme un telos communautaire. Elle s'ancre sur la transformation que le sujet opère de soi-même à travers son agir social au sein de la communauté. Cette transformation est un projet de vie, ce qui implique que l'éthique ne saurait se limiter à être l'exercice d'un simple jugement rationnel réfléchissant sur les actions accomplies. En tant que métamorphose de soi (Sénèque, 1969, Moreau, 2014), elle se présente alors comme une «vie éthique» (Williams, 1990), c'est-à-dire une expérience éthique qui transforme le sens même que l'agent donne à son agir professionnel. Cela correspond tout à fait au concept de l'askésis stoïcienne, de la vie conçue comme épreuve de formation de soi (Sénèque, 1969; Foucault, 2001). Cette éthique n'est pas la manifestation au cas par cas d'un jugement moral porté sur des actions ponctuelles, mais au contraire l'élaboration de ce que Bernard Williams appelle une «vie éthique», une expérience éthique qui transforme le sens même que l'agent donne à son agir professionnel. On peut le voir dès à présent, c'est une éthique métamorphique du sujet, qui s'appuie sur de fortes interactions sociales, plutôt que sur des délibérations privées du sujet in foro interno. Sa structure se dote ainsi d'une dimension intersubjective et intercompréhensive, dans cette communauté dialogique que constitue le groupe professionnel (Gadamer, 1996).

Il apparaît alors que l'éthique professionnelle des enseignants se construit autour du noyau qu'est l'«éthicité concrète» du professionnel, qui correspond à ce que Bernard Williams appelle également l'expérience

éthique dans laquelle la raison pratique tente de donner une cohérence à la vie morale. C'est «une réflexion sur la vie comme un tout, sous tous ses aspects et sur toute sa durée» (Williams, 1990 :11). Les enseignants débutants tentent d'intégrer leur expérience professionnelle dans le cours qu'ils donnent à leur vie morale. Ils recherchent cette cohérence par la réflexion et découvrent alors les limites de son pouvoir: la réflexion morale n'est pas une gestion technique des événements, la raison pratique n'est pas une raison instrumentale. Cette intégration progressive de l'expérience professionnelle dans l'expérience morale produit un processus dynamique qui aboutit à la genèse concrète d'une éthique professionnelle: l'acteur professionnel, décrit par la sociologie, devient un véritable agent moral, en s'engageant dans un procès d'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir. Il s'agit donc d'une formation éthique de soi, qui ne résulte pas de l'immersion dans un bain empirique dans lequel le jeune enseignant s'imprégnerait des valeurs ambiantes portées par ses collègues et par l'institution. Ce qui oriente et soutient cette dynamique de la formation de soi est une démarche de résolution de problèmes auxquels le débutant donne un sens et une portée morale, et qu'il rencontre nécessairement lors de son entrée dans le métier. Cette dynamique de la formation de soi-même s'effectue à travers des épreuves par lesquelles le jeune enseignant passe nécessairement, selon la structure même de sa profession, auxquelles il lui appartient de donner un sens et une issue qui lui permettent de se former selon la cohérence de sa vie éthique. Mais il peut aussi abandonner et renoncer à son métier.

Ce que montre la structuration de l'éthique enseignante comme une formation de soi-même permet de dégager deux conséquences importantes:

1. un enseignant qui accède à une vie éthique ne pourra exercer sa profession que dans une perspective émancipatoire permettant à ses élèves de se former éthiquement par eux-mêmes.
2. une éthique de la formation de soi-même tout au long de la vie est une éthique métamorphique, dont il importe de préciser les contours.

3. QU'EST-CE QU'UNE ETHIQUE METAMORPHIQUE?

Contrairement aux appellations multiples qui différencient les éthiques quant à leur champ d'intervention (éthiques de l'environnement, de la santé, etc.) et à celles qui spécifient le mode d'atteinte du bien (éthiques de la conviction, de la responsabilité, utilitariste, conséquentialiste, etc.), une éthique métamorphique désigne – sans préjuger ni du champ, ni du fondement axiologique – le mode par lequel le sujet moral prend soin de soi dans sa propre transformation qu'il obtient par son agir éthique. L'éthique métamorphique échappe à la métaphysique dans la mesure où elle refuse l'idée que l'action morale consisterait à se rapprocher d'une essence de soi comme d'une vérité qu'il faudrait obtenir par un renoncement à soi. L'éthique métamorphique se définit alors comme une

askésis conduite dans le but de s'éprouver dans l'exercice de soi-même. Foucault y voit la définition du cura sui: «l'epimeleia, le cura sui, désigne aussi toujours un grand nombre d'actions que l'on exerce de soi sur soi, actions par lesquelles on se prend en charge, par lesquelles on se modifie, par lesquelles on se purifie, par lesquelles on se transforme et on se transfigure» (Foucault, 2001:12-13). L'éthique métamorphique repose donc principalement sur la pratique des exercices spirituels, au sens encore où Foucault l'entend:

«je crois qu'on pourrait appeler «spiritualité» la recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité; on appellera spiritualité l'ensemble de ces recherches, pratiques et expériences (purifications, ascèses, renoncements, conversions du regard, modifications de l'existence» (Foucault, 2001: 16).

L'éthique métamorphique s'appuie donc sur un souci de soi, s'exerce par des pratiques de soi visant à développer l'affranchissement en rendant le jugement indépendant dans le but de perfectionner son action – sans qu'un terme final n'en soit posé – pour la rendre cohérente avec la dignité de sa liberté et l'accomplissement de ses devoirs sociaux. C'est, en ce sens, une éthique de l'éducation qui ne sépare pas le perfectionnement de soi et l'aide apportée à autrui dans cette recherche de l'émancipation de soi-même.

Historiquement, cette éthique a pris deux visages dans la tradition philosophique ; le premier est la construction d'un schème de la métamorphose chez les Stoïciens, dont Sénèque donne la figure la plus achevée (Sénèque, 1969; Moreau, 2014). Le second, celui de la Modernité, s'établit par un retour à l'éthique stoïcienne de l'affranchissement, comme projet du sujet de se transformer dans sa recherche d'une relation entre l'individu et le monde, à l'ombre d'un accord désormais perdu avec le Cosmos. La rupture entre ces deux figures n'a rien d'un simple aléa historique, c'est le résultat d'une radicale altération introduite dans le rapport à soi par le christianisme et, singulièrement, l'augustinisme. C'est le paradigme de la metanoïa, de la conversion du sujet à sa véritable nature transcendante extra-mondaine qui s'oppose alors violemment au schème de la métamorphose. Michel Foucault en donne une caractérisation, en établissant une parallèle entre l'examen de conscience stoïcien et l'aveu de ses fautes chez Tertullien (Foucault, 2013): dans le premier, la vérité est construite par un savoir de soi, obtenu par la transformation du sujet par son exercice du monde. C'est un «savoir gnomique», qui en lui-même possède une force qui nous pousse à l'action, dit Foucault, reprenant Sénèque (1969). Dans la logique de l'aveu, la vérité est une exploration que le sujet fait des profondeurs de son âme, dans le but d'un renoncement à soi, nécessaire pour se convertir à la vérité de l'essence transcendante. L'existence de l'homme étant corrompue par le péché et la concupiscence, il est nécessaire qu'il accède à la vérité de sa surnature par une renaissance en un «homme nouveau». Cette renaissance est son salut et il se fait par

l'abandon de ses attachements au monde. Saint Augustin construit ainsi, à partir de sa propre biographie, un paradigme éducatif destiné à combattre l'éducation humaniste cicéronienne qu'il avait reçue (Saint Augustin, 1998; Marrou, 1958). La finitude humaine est le résultat d'une déchéance que seule la recherche du Salut par la foi permet d'effacer. La vérité de l'homme réside dans une essence qu'il peut entrevoir à la faveur d'une conversion radicale de ses attachements et que seule une éducation correctrice permet de préparer. Sur le plan philosophique, la tradition de l'éducation métamorphique se démarque de toutes les onto-théologies, même sécularisées, par le primat qu'elle accorde à l'immanence et l'abandon qu'elle fait de tout arrière-plan suprasensible. Les savoirs n'y sont pas conçus comme une élévation vers l'absolu du concept mais comme le partage d'expériences par le dialogue interculturel; la finitude n'est plus le résultat d'une déchéance mais la condition même de notre perfectionnement. Philosophiquement, l'idée de métamorphose suppose que la vérité de l'homme ne se tient plus dans une essence ou un archétype auxquels la rationalité aurait nécessairement accès.

Du point de vue de l'éducation, le conflit entre la tradition du souci de soi et l'exigence de la conversion s'articule essentiellement sur la fonction des institutions éducatives. La relation pédagogique, pour le stoïcisme est une relation d'accompagnement et d'appui : « porrigere manum, tendre la main », est une expression récurrente chez Sénèque. Le maître que l'on a choisi est un point d'appui qui nous permet de nous extraire de la stultitia, de la folie collective de la vie sociale. Et lui-même se perfectionne en nous exhortant au courage de l'action conforme à la sagesse (Sénèque, 1969, Lettres 27, 29, 35). En revanche, la conversion exige une soumission de l'élève au maître, c'est-à-dire à l'institution qu'il représente, afin qu'il puisse, en renonçant à soi, accéder à l'obéissance pure qui réalise l'extinction de la concupiscence par la triple opération de la soumission non finalisée, de l'humilité et du renoncement à soi (Foucault, 2004).

4. LA CONSTRUCTION ETHIQUE ET L'EMANCIPATION

L'éthique métamorphique est un acte continu, un faisceau cohérent de pratiques qui l'exercent et la développent. Ces pratiques sont des rapports à soi-même, entendus comme exercice concret de sa responsabilité dans le monde. L'émancipation s'y présente comme une assomption de son rôle social, et non une fuite hors du monde ou un renoncement à soi. Elle se manifeste alors comme l'enjeu d'une tension permanente entre les institutions coercitives et les processus de transformation de soi, par lesquelles se structure l'agir professionnel. En d'autres termes, la prise en charge, par l'éducateur, d'un projet personnel d'émancipation suppose à la fois une sécession vis-à-vis des institutions de gouvernementalité, et la conception d'une action pédagogique cohérente qui donne accès, pour les éduqués, à une transformation de soi vers l'affranchissement. C'est la dimension politique propre à l'acte éducatif. Elle peut être définie a minima

au sens de Bernard Williams: «[l'éthique] contribue à la politique en amenant les êtres humains à agir de telle ou telle façon sur la politique, c'est-à-dire en modifiant, par ses ressources propres, les idées qu'ils ont, en tant qu'ils sont, peu ou prou, des acteurs politiques» (Williams, 1994:132), ou devenir un projet d'émancipation collective, au sens de Foucault «d'une politique de nous-mêmes» (Foucault, 2013). La vie éthique des enseignants est, dans cette perspective, la recherche permanente d'une politique de soi, par une mise à l'épreuve de l'engagement initial professionnel et une réécriture permanente du projet qui y est lié. La difficulté que rencontre le débutant est que ce projet ne peut pas, ne doit pas être évalué par une instance externe qui lui ferait perdre ipso facto sa dimension éthique. Cette évaluation est donc reportée dans le temps, dans un «là-bas» ultérieur où se saisira le sens final d'une vie qui nous échappe encore. Mais le débutant ne peut s'en satisfaire et il doit donc forger une approximation satisfaisante de la cohérence de son agir. Il le fait à travers des fictions narratives à travers lesquelles il se donne à connaître, à lui-même et aux autres. Mais ces fictions ne produisent pas, contrairement à l'hypothèse de Ricœur (Ricœur, 1990), une identité narrative, mais plutôt un mythe, un «mythe personnel» comme l'argumente Mac Adams (Mac Adams, 1993), qui fonctionne comme un mythe de formation. Le concept de vie éthique suppose que l'on abandonne, comme on l'a argumenté précédemment, la fiction kantienne d'un sujet permanent. Une vie éthique est une vie où l'on se forme en se métamorphosant, une vie dans laquelle l'agent est l'auteur de ses propres changements du fait de ses décisions et de ses actes. Chaque tentative de stabilisation produit un mythe dans lequel se raconte une histoire de métamorphose. Dans cette vie, chaque épreuve détermine une réécriture du projet d'engagement vers un horizon qui porte un sens et une valeur plus haute que ceux qui sont l'horizon actuel de l'agent. Les décisions prises dans l'«ici», comme le dit Williams, posent un «là-bas» qui, s'il réussit, se situera dans une vie qui aura plus de cohérence et plus d'importance du fait de ces décisions même. Les décisions professionnelles sont prises en vue d'un résultat qui affectera la vision qu'a l'agent de ce qui est important dans sa vie, relativement au mythe personnel qu'il produit. C'est la source de leur éthicité, et non une quelconque obéissance à des normes externes que le sujet ne ferait que découvrir dans le ciel immobile des valeurs, comme les institutions coercitives le demandent.

5. PEDAGOGIE DE L'ETHIQUE METAMORPHIQUE

Le moment est venu de s'intéresser aux pratiques par lesquelles les enseignants conduisent leur projet d'émancipation éthique. Il ne s'agit pas tant d'établir des relations intersubjectives d'enseignant à élève, comme on a coutume de le penser dans le cadre institutionnel coercitif, mais, au contraire, de réaliser un monde de la vie collective dans lequel les relations puissent spontanément se construire en développant l'éthicité des participants. Il s'agit donc essentiellement de proposer un

projet pédagogique propre à favoriser l'émancipation de ceux qui s'y trouvent étudier. Cela a été, on le sait, le sceau de toutes les pédagogies émancipatrices, depuis Pestalozzi jusqu'à l'Éducation nouvelle en Europe. Plutôt que d'en faire un tableau historique rétrospectif, nous proposons s'esquisser, à la lumière des recherches empiriques les plus récentes, les forces directrices des pratiques pédagogiques favorisant la pratique métamorphique de soi.

Dans le contexte contemporain de la diversité culturelle, sociale et linguistique, les pratiques pédagogiques visent le «métissage éthique», ce qu'Édouard Glissant appelle la «créolisation»: «La créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être. Ce que je reprochais à la négritude, c'était de définir l'être: l'être nègre... Je crois qu'il n'y a plus d'«être». (...) La définition de l'être va très vite, dans l'histoire occidentale, déboucher sur toutes sortes de sectarismes, d'absolus métaphysiques, de fondamentalismes dont on voit aujourd'hui les effets catastrophiques» (Glissant, 2010: 31).

La «créolisation» correspond bien à une éthique métamorphique dans laquelle le rapport culturel à soi, à autrui et au monde, n'est pas pris comme la définition d'une «identité» mais le résultat d'un legs herméneutique dans lequel les questions éthiques ont été motrices. Dans ce cadre, elles possèdent un intérêt propre pour favoriser le questionnement sur soi. On retrouve, dans ce cadre de l'éthique interculturelle, la dimension propre à l'Antiquité pour laquelle tous les exercices spirituels dans l'éducation reposaient sur la prise de distance avec ses propres habitudes, la curiosité en vue du savoir pour toutes les manières de vivre et toutes les manifestations du monde. En ce sens, la sagesse chez Sénèque supposait autant l'exercice de la philosophie que l'exploration littéraire et poétique des mythes et des traditions des autres cultures.

Si la «créolisation» éthique représente bien le schème moderne de la métamorphose, elle suppose une structure pratique de la communauté qui soit à la fois un cadre institutionnel et un espace pour l'exercice de la transformation de soi. Contrairement aux pédagogies de la conversion qui exigent le silence de la purification et du renoncement à son propre vouloir, les pédagogies de l'émancipation s'appuient sur la structure du langage, comme médium de la transformation de soi : les éthiques de la discussion et du dialogue manifestent la dynamique de la transformation du soi dans la logique de la communauté langagière. Pratiquement, l'institution pédagogique est une institution langagière dans laquelle chacun est appelé à prendre sa place discursive et narrative.

Enfin, le dernier trait caractéristique de l'éthique métamorphique initiée dans un cadre pédagogique consiste dans la valorisation des exercices spirituels comme outils de la transformation de soi (Moreau, 2014). La pratique du journal et de l'écriture de soi, l'écriture méditative, les pratiques de l'autoévaluation, les

recherches scientifiques collectives – aux antipodes d'un savoir dogmatiquement transmis – sont généralement mises en exergue comme éléments pédagogiques significatifs d'un souci émancipatoire.

6. CONCLUSION

Ce qui est remarquable, est que les enseignants, soucieux de promouvoir une émancipation éthique de leurs élèves, possèdent d'emblée le savoir pratique pour y parvenir, même s'ils commettent des erreurs parfois. Ce savoir, ils l'extraient de leur propre pratique de transformation de soi, en découvrant la nécessité, très fortement perçue par les initiateurs antiques de l'éthique métamorphique, de la cohérence entre les savoirs et l'action, entre les actes eux-mêmes qui doivent tendre à l'harmonie morale: «la philosophie enseigne à agir, non à parler. Elle exige que chacun vive suivant la loi qu'il s'est donnée: que la vie ne soit pas discordante au langage ou discordante en elle-même, qu'il y ait entre tous les actes unité de couleur. Voilà le principal office de la sagesse, et son principal indice: que les paroles et les actes soient à l'unisson, que l'homme soit partout égal et en accord avec lui-même (ut ipse ubique par sibi idemque si)» (Sénèque, 1969, Lettre 20: 77-78). Mais le paradoxe stoïcien est bien que cette cohérence avec soi-même ne peut être obtenue que si l'on joue le jeu de la métamorphose de soi, pour découvrir comment le monde nous forme et nous transforme. L'autoformation éthique des praticiens, très éloignée de tout ce que les institutions de gouvernementalité imaginent comme formation morale, est donc le résultat d'un effort d'action et de réflexion dans lequel se construit le projet pédagogique de favoriser l'émancipation d'autrui par lui-même. C'est l'indice le plus sûr auquel on puisse reconnaître une éthique professionnelle qui serait la clef d'une politique de nous-mêmes.

7. REFERENCES

- Bernhardt, T. (1990). *L'origine*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard - Le Seuil.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard - le Seuil.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants*. Paris: Gallimard - Le Seuil.
- Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris: Vrin.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris: Le Seuil.
- Glissant, É. (2010). *L'imaginaire des langues*. Paris: Gallimard.
- Mac Adams, D. P. (1993). *The stories we live by. Personal myth and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- Marrou, H.I. (1958). *Saint augustin et la fin de la pensée antique*. Paris: De Boccard.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants*. Lille ANR.

- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants. *Les sciences de l'éducation; pour l'ère nouvelle*, 40.
- Moreau, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi-même. *Le Télémaque*, 41.
- Moreau, D. (2014). L'éducation en exercice(s). *Le Télémaque*, 45.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Saint, A. (1998). *Les Confessions*. Paris: Gallimard Pléiade.
- Sénèque (1969). *Lettres à Lucilius*. Paris: Les Belles Lettres.
- Spinoza (2000). *Traité de la réforme de l'entendement*. Paris: Vrin.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris: Gallimard.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

ΘΕΩΡΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Αικατερίνη Κασιμάτη

Παιδαγωγικό Τμήμα

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Όλγα Τσίτσου

Εκπαίδευση ενηλίκων

Αθανάσιος Νάτσης

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Κατά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, η δημιουργική μάθηση προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή-δραστηριότητα των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο ενός κατασκευαστικού περιβάλλοντος, όπου αυτοί θα διαμορφώσουν προβληματιζόμενοι τη νέα γνώση. Κεντρικό ρόλο έχουν τα παρεμβαλλόμενα μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου της δραστηριότητας εργαλεία, καθώς προσδιορίζουν τη στοχοθεσία και έκβασή της. Η αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων ενισχύει εδώ τη συλλογιστική συνεργατικής κατασκευής της γνώσης, ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω της ενεργού εμπλοκής τους στην παραγωγή πρωτότυπων έργων, ενώ καλλιεργεί τη δημιουργικότητα μέσα από τη διαδικασία γνωστικής σύγκρουσης. Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση για προσέγγιση της ζωγραφικής των Γύζη και Λύτρα (ενότητα «Ρομαντισμός» του μαθήματος Ιστορίας της Τέχνης Γ΄ τάξης ΓΕΛ) αποτελεί ιστοεξερεύνηση, ένα διερευνητικό μάθημα, όπου οι προς αξιοποίηση πληροφορίες προέρχονται κυρίως από τον παγκόσμιο ιστό. Η διαθέσιμη στη διεύθυνση <http://webquest-gyzis-lytras.weebly.com/> ιστοεξερεύνηση, αξιοποιώντας web 2.0 εργαλεία (χρονογραμμή, ψηφιακό πόστερ, flashcards, κόμικ, avatar, παζλ, βίντεο, on-line test) στοχεύει, πέραν της εξοικείωσης με τη ζωή και το έργο των υπό μελέτη ζωγράφων και της συνειδητοποίησης του ενιαίου της καλλιτεχνικής δημιουργίας, στο να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία των διαδικτυακών πηγών στην εκπόνηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εμπνεόμενοι από έργα ζωγραφικής, να παραγάγουν και να παρουσιάσουν, σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής μάθησης, πρωτότυπες πολυμεσικές δημιουργίες.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική ζωγραφική, Ρομαντισμός, Νικηφόρος Λύτρας, Νικόλαος Γύζης.

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

Η διδασκαλία της τέχνης σε μια εποχή καταγιστικής εισβολής των Τεχνολογιών σε κάθε σχεδόν ανθρώπινη δραστηριότητα και της καθολικής σχεδόν οπτικοποίησης της πληροφορίας συνιστά μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα παιδαγωγική πρόκληση και πρόκληση, από τη στιγμή μάλιστα που, στο χώρο του Νέου Σχολείου με επίκεντρο το μαθητή, καλείται να ικανοποιήσει και κοινά αιτούμενα, όπως η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης μέσω της καλλιέργειας κατασκευαστικών δεξιοτήτων και η ομαδοσυνεργατική μάθηση που εισάγονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης, (Θεωρία των Δραστηριοτήτων).

Σύμφωνα, πράγματι, με τις αναλυτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία του ενταγμένου στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης, οι οποίες δίνονται στο βιβλίο καθηγητή, πρέπει να γίνει κατανοητό από καθηγητές και μαθητές ότι η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος δεν μπορεί να περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών προς αποστήθιση, αλλά ζητούμενο είναι να γίνει οδηγός προσέγγισης, ανάλυσης και κατανόησης του έργου τέχνης. Για να καταστεί εφικτό κάτι τέτοιο, προτείνεται στους διδάσκοντες να αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία προκειμένου να ενισχύουν τη διδασκαλία τους με πολυμορφικά μέσα. Σκόπιμη, επίσης, είναι και η παρότρυνση των διδασκομένων να ανατρέχουν σε άλλες πηγές, πέρα από το εγχειρίδιο μελέτης, για την εμβάθυνση των γνώσεών τους και την ενεργητική εμπλοκή τους με το αντικείμενο του μαθήματος ώστε να μην εγκλωβιστούν στο ρόλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών αλλά να ερευνούν, να επιλέγουν και να δημιουργούν οι ίδιοι πληροφορίες.

Βασική επιδίωξη του Προγράμματος Σπουδών είναι η «ευαισθητοποίηση» του μαθητή, η οποία συμπεριλαμβάνει και τη διάσταση της αισθητικής προσέγγισης του έργου από αυτόν. Σύμφωνα με τον Ζία (1998), το συγκεκριμένο μάθημα ανταποκρίνεται με επιτυχία στην αποστολή του, όταν βοηθά τα παιδιά να

διαμορφώσουν αυτό που γενικά ονομάζουμε «καλό γούστο».

Εκτός από την απόκτηση βασικών γνώσεων, το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης αποσκοπεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, όπως η δυνατότητα να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, να ενεργούν, να διαπιστώνουν, να συγκρίνουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων που αφορούν την κατανόηση των θεμάτων της Ιστορίας της Τέχνης, τη διατύπωση απόψεων, τη δυνατότητα να ερμηνεύουν, να αξιολογούν να προσεγγίζουν κριτικά και να δραστηριοποιούνται μέσω συνθετικών εργασιών, για την εκπόνηση των οποίων μπορεί να αξιοποιηθεί υλικό από άλλα μαθήματα π.χ. αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν να έχουν καλύψει εγκαίρως τη διδακτέα ύλη για να έχουν στη διάθεσή τους αρκετό χρονικό διάστημα για την οργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο, όπου οι μαθητές θα παρουσιάζουν τις εργασίες τους.

Τελικό στόχο αποτελεί η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος να μη παρέχει στους διδασκόμενους μόνο γνώσεις για κάποια έργα τέχνης αλλά να τους βοηθήσει «να εκτιμούν την τέχνη, να βλέπουν την τέχνη και να μιλούν για την τέχνη» και να συμβάλλει στη διαμόρφωσή τους σε καλλιεργημένους ανθρώπους και πολίτες.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας ακριβώς οπτικής κινείται η παρούσα διδακτική πρόταση που, συνδυάζοντας τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της Θεωρίας των Δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση των παρεχόμενων από τις νέες τεχνολογίες εργαλείων, παρακολουθεί τη μετατόπιση της εστίασης των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικότερα και της καλλιτεχνικής παιδείας ειδικότερα και υπηρετεί τα αιτούμενα του ΠΣ για ευαισθητοποίηση των μαθητών και ενεργητική προσέγγιση της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Οι δυνατότητες διαθεματικής σύνδεσης με γνωστικά αντικείμενα, όπως η λογοτεχνία και η μουσική, της επιλεγείσας προς πραγμάτευση διδακτικής ενότητας (Ρομαντισμός – Η Τέχνη στην Ελλάδα, Ιστορία της Τέχνης Γ' Γενικού Λυκείου) με εστίαση στη ζωή και δημιουργία δύο σημαινόντων Νεοελλήνων ζωγράφων, των Νικολάου Γύζη και Νικηφόρου Λύτρα, αναδεικνύονται εδώ με την κατάστρωση δραστηριοτήτων που, μέσα από μια ευχάριστη και κάποτε παιγνιώδη προσέγγιση, κινητοποιούν τους μαθητές στην πορεία ανακάλυψης του έργου των παραπάνω καλλιτεχνών και εξοικείωσής τους με το σύνολο της πολιτισμικής τους παρακαταθήκης.

Πράγματι, μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο διερευνητικού τύπου, όπως αυτό της ιστοεξερεύνησης, το οποίο παρέχει σαφές αντικείμενο, ορισμένους στόχους και κίνητρα δράσης, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν συνειδητά “εποικοδομιστικές” πράξεις εγγεγραμμένες σε ένα ευρύτερο σύστημα δραστηριότητας, όπου κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι

ΤΠΕ με τα προτεινόμενα εργαλεία τους που προσδίδουν νέα υπόσταση στη μαθησιακή διαδρομή. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν την καλλιτεχνική δημιουργία αναπτύσσοντας τις κατασκευαστικές τους ικανότητες και απολαμβάνοντας συνάμα τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Θεωρία Δραστηριοτήτων

Η Θεωρία των Δραστηριοτήτων (ΘΔ) προτάθηκε αρχικά από μια ομάδα Ρώσων ψυχολόγων, μεταξύ των οποίων ο Vygotskij και ο Leont'ev, γύρω στη δεκαετία του '20. Πρόκειται για μια θεωρία βασισμένη σε μια σειρά αρχών που επιδιώκουν να σχηματίσουν ένα γενικό εννοιολογικό σύστημα. Οι αρχές είναι πέντε: ιεραρχική δομή της δραστηριότητας, προσανατολισμός στο αντικείμενο, εσωτερίκευση/εξωτερίκευση, διαμεσολάβηση των εργαλείων και εξέλιξη της δραστηριότητας.

Στη ΘΔ μονάδα ανάλυσης είναι η δραστηριότητα προσανατολισμένη στο αντικείμενο, καθώς αυτό παρέχει κίνητρα στην ίδια τη δραστηριότητα και διέπει τη σημασία και την κατεύθυνσή της. Οι δραστηριότητες συνίστανται σε μια σειρά δράσεων που διεξάγονται για την επίτευξη του στόχου. Οι δράσεις αναλαμβάνονται συνειδητά και αποτελούν μέρος του γενικότερου σχεδιασμού της δραστηριότητας. Στο πλαίσιο μιας δεδομένης δραστηριότητας μπορούν να εκκινήσουν περισσότερες δράσεις που έχουν κοινό παρονομαστή τον ίδιο στόχο. Οι δράσεις εφαρμόζονται μέσω αυτόματων πράξεων που δεν έχουν αυτόνομη σκοποθεσία αλλά λειτουργούν διορθωτικά για τη στοχοθεσία των διεξαγόμενων στη διάρκεια μιας συγκεκριμένης κατάστασης δράσεων. Η ιεραρχική δομή εκτείνεται, λοιπόν, από το γενικότερο επίπεδο των δραστηριοτήτων στο επίπεδο των δράσεων που εξυπηρετούν τις δραστηριότητες για να φτάσει μέχρι το επίπεδο των πράξεων, τις θεμελιώδεις, δηλαδή, μονάδες ανάλυσης. Η ΘΔ υποστηρίζει ότι τα στοιχεία που αποτελούν τη δραστηριότητα δεν είναι σταθερά και άκαμπτα αλλά μπορούν να μεταβληθούν δυναμικά, ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες διεξάγεται η δραστηριότητα.

Ο Leont'ev (1977) αναφέρει σχετικά ένα ενδιαφέρον παράδειγμα: Ας προσπαθήσουμε να θυμηθούμε πώς μάθαμε να οδηγούμε αυτοκίνητο. Η αλλαγή ταχύτητας απαιτούσε αρχικά προσοχή στη συγκεκριμένη διαδικασία, ενώ οι πράξεις που γίνονταν αυτόματα και χωρίς πολλή σκέψη ήταν ελάχιστες. Στη συνέχεια και μετά την εξοικείωση με την οδήγηση, μια δραστηριότητα όπως η αλλαγή ταχύτητας μέσω του μοχλού ταχυτήτων μεταβλήθηκε σε πράξη στο ευρύτερο πλαίσιο δράσεων που είχαν στόχο την αυξομείωση της ταχύτητας του οχήματος. Ο Leont'ev θεωρεί ότι πολλές δράσεις μοιραία καταλήγουν να υποβιβαστούν στο επίπεδο των πράξεων και ότι οι πράξεις τείνουν να μοιάζουν ολοένα και περισσότερο με λειτουργίες που διεξάγονται μηχανικά.

Η αρχή του προσανατολισμού στο αντικείμενο ορίζει ότι τα ανθρώπινα όντα ζουν σε μια πραγματικότητα αποτελούμενη από αντικείμενα που διαθέτουν δυο

τύπους ιδιοτήτων: αυτές που μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικά, καθώς προσδιορίζονται από τις φυσικές επιστήμες, και όσες, αντίθετα, είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες. Τα αντικείμενα έχουν, επομένως, μια διπλή φύση που πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη. Παραδείγματα της διττής φύσης των αντικειμένων αποτελούν όλες οι έννοιες που προσδιορίζονται τόσο επιστημονικά-τεχνικά όσο και από την καθημερινή, σε συγκεκριμένες συνθήκες, χρήση τους. Έτσι στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης η έννοια της μάθησης, που συχνά για τους εκπαιδευόμενους σημαίνει απομνημόνευση κανόνων, συνιστά για τη ΘΔ συνεργατική οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες.

Η ΘΔ διακρίνεται μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών δραστηριοτήτων και υποστηρίζει ότι οι εσωτερικές δραστηριότητες δεν μπορούν να κατανοηθούν ξεχωριστά από τις εξωτερικές, δεδομένου ότι συναποτελούν μια δυναμική συνέχεια, καθώς η μια μεταβάλλει την άλλη. Συνεπώς, οι δράσεις συλλαμβάνονται πρώτα εσωτερικά και κατόπιν πραγματώνονται εξωτερικά. Οι εσωτερικές παραστάσεις συνιστούν ένα είδος προσομοίωσης των εξωτερικών δραστηριοτήτων, που δοκιμάζονται πρώτα νοητικά με σκοπό την επιβεβαίωση των δυνατοτήτων τους, πριν ακόμη εφαρμοστούν στην πράξη. Πρόκειται για νοητικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν την προσομοίωση χειρισμού των αντικειμένων, το νοητικό με άλλα λόγια σχεδιασμό εκτέλεσης μιας δράσης. Η εξωτερίκευση μετατρέπει την εσωτερική δραστηριότητα σε εξωτερική, πράξη απαραίτητη για τη διόρθωση μιας δράσης, είτε γιατί αυτή οδήγησε σε αποτελέσματα άλλα από τα αναμενόμενα είτε με σκοπό την αναπαραγωγή της σε ευρύτερη κλίμακα. Η εξωτερίκευση καθίσταται έτσι απαραίτητη, καθώς εμπλέκει περισσότερα άτομα και απαιτεί συνεργατικό συντονισμό.

Σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο μετασχηματίζεται σε υποκειμενική μορφή ενώ ταυτόχρονα η δραστηριότητα μετατρέπεται σε αντικειμενικό αποτέλεσμα - προϊόν. Επομένως η δραστηριότητα είναι μια διαδικασία αμοιβαίου μετασχηματισμού μεταξύ των δυο πόλων του υποκειμενικού και του αντικειμενικού.

Η ΘΔ υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες διαμεσολαβούνται από εργαλεία, με την ευρύτερη έννοια του όρου. Τα εργαλεία δημιουργούνται και μετασχηματίζονται συνεχώς κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και φέρουν πάντοτε περισσότερο ή λιγότερο ορατά τα σημάδια της ιστοριοπολιτισμικής τους εξέλιξης. Η χρήση των εργαλείων πρέπει, λοιπόν, να νοηθεί ως κοινωνική συσσώρευση και μετάδοση της γνώσης (Vygotskij, 1978) ως ένα είδος μαρτυρίας που περνά από γενιά σε γενιά και υφίσταται διαρκείς τροποποιήσεις και μεταβολές που απηχούν το εκάστοτε ιστοριοπολιτισμικό περιβάλλον. Η χρήση των εργαλείων επηρεάζει σημαντικά τόσο την εξωτερική-ορατή συμπεριφορά όσο και τη νοητική λειτουργία των ατόμων.

Ο Vygotskij επεκτείνει εδώ σε ψυχολογικό επίπεδο τον αντίστοιχο αναφερόμενο στο επίπεδο της εργασίας μαρξιστικό στοχασμό. Τα εργαλεία είναι εκ φύσεως

κοινωνικά και ψυχολογικά και όχι οργανικά ή ατομικά: χαρακτηριστικά παραδείγματα η γλώσσα, τα αριθμητικά συστήματα, τα έργα τέχνης, τα σχήματα, τα διαγράμματα, οι χάρτες και κάθε άλλο είδος σημείου. Με την εισαγωγή τους στα συστήματα δραστηριοτήτων, τα εργαλεία τροποποιούν τη ροή και τη δομή των νοητικών λειτουργιών έτσι, όπως ακριβώς τα τεχνικά εργαλεία μεταβάλλουν τη διαδικασία φυσικής προσαρμογής καθορίζοντας τον τρόπο εργασίας.

Η ΘΔ προϋποθέτει μια ακριβή ερευνητική μεθοδολογία. Κατά πρώτον, απορρίπτει την παραδοσιακή μεθοδολογία των εργαστηριακών πειραμάτων προτείνοντας ένα τύπο πειραματισμού που συνδυάζει την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων με την εποπτεία των μεταβολών και της εξέλιξης των δραστηριοτήτων. Προκρίνει έτσι μια εθνογραφικού τύπου μεθοδολογία, ικανή να καταγράψει την ιστορία και την εξέλιξη μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Οι αρχές τούτες πρέπει να νοηθούν ενταγμένες σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα, γιατί καθεμιά από αυτές συνδέεται με διαφορετικές εκφάνσεις της συνολικής δραστηριότητας διατηρώντας, ωστόσο, τον ενιαίο χαρακτήρα τους.

Η ΘΔ υπέστη ποικίλες επαναθεωρήσεις. Στον αρχικό της ορισμό, για παράδειγμα, αποτελούνταν από ένα υποκείμενο, ένα αντικείμενο, διαμεσολαβούνταν από ένα εργαλείο και παριστανόταν γραφικά ως απλό τρίγωνο. Στις κορυφές του τριγώνου υπάρχουν: α. το υποκείμενο, άτομο ή ομάδα που εμπλέκεται στη δραστηριότητα, β. το αντικείμενο της δράσης, δηλαδή ο προσδιορισμένος από το υποκείμενο στόχος που δικαιολογεί τη δραστηριότητα και προσδιορίζει την κατεύθυνσή της, γ. η διαμεσολάβηση ποικίλων εργαλείων, υλικών και πνευματικών, συμπεριλαμβανομένων του πολιτισμού, του στοχασμού και της γλώσσας.

Το επίκεντρο της παρατήρησης μετακινείται στη συνέχεια από το άτομο, νοούμενο ως ξεχωριστή οντότητα, στη δραστηριότητα στο σύνολό της. Ο Leont'ev (1978) υιοθετεί από τον Vygotskij τη θεώρηση της δραστηριότητας προσανατολισμένης στο αντικείμενο και διαμεσολαβούμενης από πολιτισμικά εργαλεία και σημεία δράσης ως μονάδα ανάλυσης αλλά υπογραμμίζει ότι στην προηγούμενη διατύπωση δεν υπήρχε χώρος για το ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν άλλα ανθρώπινα όντα ή οι κοινωνικές σχέσεις. Ο Leont'ev θεωρεί τις δράσεις ταυτόχρονα ως ατομικές, οι οποίες διεξάγονται για την επίτευξη ενός ατομικού σκοπού, αλλά και ως συλλογικές, δεδομένου ότι η πραγμάτωση οποιασδήποτε δραστηριότητας απαιτεί κοινωνική συνέργεια και συμφωνία ως προς τα σημανόμενα της δράσης. Συνεπώς, η δραστηριότητα χρήζει επαναδιατύπωσης (Engeström και Cole, 1997): α. το υψηλότερο επίπεδο της συλλογικής δραστηριότητας διέπεται από ένα στόχο προσανατολισμένο στο υποκείμενο, β. το ενδιάμεσο επίπεδο της ατομικής ή ομαδικής δράσης διέπεται με τη σειρά του από ένα στόχο, γ. το κατώτερο επίπεδο συνίσταται σε αυτόματες πράξεις που διέπονται από τις συνθήκες και από τα εργαλεία (Engeström, Miettinen και Punamaki, 1999). Έτσι, οι δραστηριότητες διέπονται από τα κίνητρα, οι

δράσεις από τους στόχους και οι πράξεις από τις συνθήκες.

Η ανάγκη επίτευξης ευρύτερης συναίνεσης ως προς το περιεχόμενο του όρου δραστηριότητα οδήγησε στην επαναδιατύπωση της αρχικής θεωρίας συμπεριλαμβάνοντας ρόλους, κοινότητες και κατανομή εργασιών στο πλαίσιο της κοινότητας. Γίνεται πλέον λόγος για συστήματα δραστηριοτήτων (Kartelini και Nardi, 2006), εντός των οποίων τα υποκείμενα είναι άτομα ή ομάδες που η άποψή τους λαμβάνεται υπόψη για την ανάλυση της δραστηριότητας. Η στοχοθεσία ταυτίζεται με το σκοπό της δραστηριότητας στο πλαίσιο του συστήματος. Τα εργαλεία είναι εσωτερικά ή εξωτερικά προϊόντα διαμεσολάβησης που υποστηρίζουν την επίτευξη των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας. Η κοινότητα αποτελείται από άτομα που συμμερίζονται ορισμένους στόχους με το υποκείμενο. Οι κανόνες διέπουν δράσεις και αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο των συστημάτων δραστηριοτήτων. Η κατανομή εργασιών, τέλος, εξυπηρετεί τον προσδιορισμό της κατανομής καθηκόντων μεταξύ των διαφόρων μελών της κοινότητας λαμβάνοντας υπόψη τη διάρθρωση των ρόλων και της εξουσίας.

2.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή της θεωρίας δραστηριοτήτων μέσα από την διευκόλυνση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης καθώς διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες αλληλόδρασης και ανατροφοδότησης όλων των συμβαλλόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη αποφέρει τα μέγιστα οφέλη στο βαθμό που δεν αφομοιώνεται από την λογική του παραδοσιακού σχολείου και από τις προϋπάρχουσες μαθησιακές πρακτικές αλλά στοχεύει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και όχι μόνο στη διαχειριστική (Κουτσογιάννης, 2008). Η σύγχρονη τεχνολογία συνάδει με την προώθηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και τη διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσιμογιάννης, 2001), στο κέντρο του οποίου δεν είναι ο διδάσκων αλλά ο μαθητής, ο οποίος εργάζεται ατομικά και συχνότερα ομαδικά και αναζητεί, ανακαλύπτει, εξετάζει κριτικά, συνθέτει και παρουσιάζει τις δικές του πρωτότυπες ιδέες και τα δικά του έργα που φέρουν την προσωπική του σφραγίδα (Κουτσογιάννης, 2008).

Οι ΤΠΕ δεν προσφέρουν απλά νέα, εμπλουτισμένα και εντυπωσιακότερα μέσα διδασκαλίας αλλά διαμορφώνουν ένα περιβάλλον, το οποίο βοηθά τους διδασκόμενους να πειραματιστούν, προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργική επικοινωνία μαθητών με τους δασκάλους τους, παρέχει νέες δυνατότητες επικοινωνίας εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και υποστηρίζει την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Κουτσογιάννης, 2008). Υπό αυτήν την οπτική είναι ζητούμενο η σύγχρονη τεχνολογία να αποτελέσει αποφασιστικής σημασίας βοήθεια στην ευρύτερη προσπάθεια εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας

(Βοσνιάδου, 2002). Για να γίνει, όμως, εφικτή η αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών αναζήτησης και οικοδόμησης της γνώσης καθώς και προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας που προσφέρουν οι ΤΠΕ θα πρέπει η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα να συμπορευθεί και να υπηρετήσει τη διερευνητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και ο ρόλος των διδασκόντων καθώς από φορείς της γνώσης και αυθεντίες που λειτουργώντας αποταμιευτικά μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους μαθητές, λειτουργούν πλέον ως καθοδηγητές και διευκολυντές υποστηρίζοντας τους διδασκόμενους για να οδηγηθούν σε μια ευρετική πορεία προς τη γνώση και φροντίζοντας να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων που προσφέρουν πρέπει να πραγματοποιηθεί με βάση συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους που αφορούν την καλλιέργεια και ενίσχυση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών προς όφελος της μάθησης. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες συνοδεύουν και προσδίδουν παιδαγωγική αξία στην εισαγωγή της διαδικτυακής τεχνολογίας web 2.0 στην εκπαίδευση και στις οποίες πρέπει να δώσει έμφαση το σύγχρονο σχολείο, είναι οι παρακάτω:

- i) *Δημιουργικότητα*: Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές που προέτρεπαν τους μαθητές να διοχετεύουν τη δημιουργικότητά τους σε ατομικές δραστηριότητες, η σύγχρονη παιδαγωγική καλείται να τους προετοιμάσει, ώστε να είναι ικανοί να συνδημιουργούν πρωτότυπα και άρτια έργα στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων.
- ii) *Συνεργασία*: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το σχολείο να φροντίζει για την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να συνεργάζονται μεταξύ τους και με το διδάσκοντα αλλά και για τη θετική στάση τους απέναντι στη συνεργατικές δραστηριότητες. Όταν οι μαθητές πειστούν για τα οφέλη της συνεργασίας σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούν με προθυμία να εμπλέκονται πιο ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες και δράσεις.
- iii) *Κριτική ικανότητα*: Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου όλα τα συμβαλλόμενα μέρη συμπράττουν και συνδημιουργούν, η καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας συμβάλλει τόσο στην ποιότητα της συνεργασίας τους όσο και στην ποιότητα του προϊόντος αυτής. Επιπλέον, η όξυνση της κριτικής ικανότητας των διδασκόμενων τους καθιστά ικανούς να κάνουν αποτελεσματικές εκτιμήσεις για την εργασία των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους και να τους παρέχουν ανατροφοδότηση αλλά και να μπορούν να αξιολογήσουν επιτυχώς την πορεία της δικής τους εργασίας, ώστε να προβούν σε βελτιώσεις, όπου χρειάζεται, ή να απολαύσουν τη χαρά της δημιουργίας μέσα από ένα ικανοποιητικό

αποτέλεσμα και να τονωθεί έτσι η αυτοεκτίμησή τους.

- iv) *Επικοινωνία*: Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές θα αξιοποιήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας κατά την αλληλόδραση με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας για θέματα που σχετίζονται με τους όρους της συνεργασίας τους αλλά και με το παραγόμενο προϊόν της εργασίας τους.
- v) *Ενεργή και υπεύθυνη εμπλοκή*: Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης της μαθησιακής τους πορείας προκειμένου να καταφέρουν σταδιακά, αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη, να διαμορφώσουν τις δικές ιδέες και απόψεις πάνω στις γνώσεις που θα συνοικοδομήσουν μέσα από την επαφή τους με την εκπαιδευτική ομάδα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι θα καταφέρουν να εμπιστεύονται την κρίση και τις ικανότητές τους, κάτι που θα τους δώσει ώθηση για να γίνουν πιο ενεργητικοί μαθητές αλλά και κίνητρο να διοχετεύσουν τη δημιουργικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari και Punie, 2009).

2.3. Ιστοεξερεύνηση

Η ιστοεξερεύνηση είναι μια μορφή μαθήματος διερευνητικού τύπου, όπου το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών, με τις οποίες εργάζονται οι μαθητές, προέρχεται από τον παγκόσμιο ιστό. Οργανώνονται σε μορφή ιστοσελίδων και σχεδιάζονται με βάση προεπιλεγμένες από το διδάσκοντα πηγές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν για να εκπονήσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες συχνότερα ομαδικές. Υπάρχουν δύο κατηγορίες ιστοεξερεύνησης: η μικρής διάρκειας (1 έως 3 διδακτικές ώρες) και οι μακράς διάρκειας (1 εβδομάδα έως 1 μήνα). Ο διδακτικός στόχος μιας μακράς διάρκειας ιστοεξερεύνησης είναι ο εμπλουτισμός και η εμβάθυνση των γνώσεων των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση μιας ιστοεξερεύνησης ο διδασκόμενος θα πρέπει να έχει επεξεργαστεί και αναλύσει σε βάθος το σύνολο των νέων γνώσεων και να έχει δημιουργήσει ένα δικό του έργο, το οποίο μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των άλλων. Οι ιστοεξερευνήσεις είναι ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να αξιοποιούν στο έπακρο το χρόνο των διδασκομένων. Στηρίζονται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις διαδικτυακές πηγές, όταν έχουν εξαρχής έναν ξεκάθαρο στόχο. Προκειμένου μια ιστοεξερεύνηση να πετύχει το στόχο της θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής:

- Μια εισαγωγή που θα προετοιμάζει τις κατάλληλες συνθήκες και θα παρέχει τις απαραίτητες αρχικές πληροφορίες.
- Έναν τελικό στόχο, εφικτό σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών, ο οποίος μπορεί ταυτόχρονα να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους.

- Τις κατάλληλες διαδικτυακές πηγές, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις επιμέρους δραστηριότητες και να επιτύχουν τον τελικό στόχο.
- Μια σαφή περιγραφή της διαδικασίας που θα περιλαμβάνει όλα τα επιμέρους βήματα που θα κληθούν να ακολουθήσουν οι μαθητές για να φτάσουν στον τελικό στόχο.
- Καθοδήγηση των μαθητών για το πως θα οργανώσουν αποτελεσματικά το παρεχόμενο υλικό.
- Συμπεράσματα που θα ολοκληρώνουν τη διαδικασία της ιστοεξερεύνησης, θα θυμίζουν στους μαθητές τα όσα έμαθαν και θα τους ενθαρρύνουν να επεκτείνουν την εμπειρία τους και σε άλλα αντικείμενα (Dodge, 1997).

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: ΙΣΤΟΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ WEB 2.0 ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

3.1. Ταυτότητα διδακτικής πρότασης

- Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία της Τέχνης
- Τάξη: Γ' Γενικού Λυκείου
- Ενότητα: Ρομαντισμός - Η τέχνη στην Ελλάδα
- Τίτλος διδακτικής πρότασης: Νεοελληνική Ζωγραφική: Ν. Γύζης - Ν. Λύτρας
- Ενδεικτικός απαιτούμενος χρόνος υλοποίησης: έξι διδακτικές ώρες
- Χώρος: εργαστήριο πληροφορικής
- Οργάνωση τάξης: χωρισμός σε δύο ομάδες
- Μεθοδολογία: διερευνητικού τύπου μάθημα - ιστοεξερεύνηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μέσω παραγωγής πρωτότυπων οπτικοακουστικών, εμπνευσμένων από ζωγραφικούς πίνακες έργων, που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, αυτοαξιολόγηση με online test και παζλ και ετεροαξιολόγηση με συμπλήρωση rubrics.
- Εργαλεία: διαδίκτυο - φυλλομετρητής, μηχανή διαδικτυακής αναζήτησης καθώς και τα ακόλουθα λογισμικά: κειμενογράφοι, επεξεργασίας εικόνας, επεξεργασίας ήχου, δημιουργίας ιστοσελίδας, δημιουργίας χρονογραμμής, ψηφιακού poster (glogs), avatar, παζλ, δημιουργίας κόμικ, ηλεκτρονικού άλμπουμ, κατασκευής ψηφιακών flashcards, online test, ηχογραφήσεις
- Προαπαιτούμενες δεξιότητες: εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, γνώση χρήσης των παραπάνω web 2.0 εργαλείων, εξοικείωση με τα online tests, τη συμπλήρωση rubrics και τη χρήση της κλειδας παρατήρησης
- Διαθεματικότητα: λογοτεχνία, μουσική, αισθητική αγωγή - σύγχρονες μορφές οπτικής τέχνης

3.2. Στόχοι διδακτικής πρότασης: (α) ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία, (β) ως προς τη χρήση των ΤΠΕ.

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να συμμετάσχουν δημιουργικά στην προσέγγιση των έργων τέχνης ασκώντας ικανότητες και δεξιότητες.
- Να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές γνώσεις και να προσλάβουν παραστάσεις από την τέχνη της εποχής του ρομαντισμού και συγκεκριμένα τη νεοελληνική ζωγραφική του 19ου αι. που εγγράφεται στα πλαίσια της Σχολής του Μονάχου.
- Να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να προσεγγίζουν την καλλιτεχνική δημιουργία των Νικηφόρου Λύτρα και Νικολάου Γύζη.
- Να εξοικειωθούν με τη ζωή και το έργο τους και να αναγνωρίζουν κάποιους από τους σημαντικότερους πίνακές τους.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν την τεχνολογία και τα χαρακτηριστικά των έργων των υπό μελέτη ζωγράφων.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να ασκηθούν στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, στη συγκρότηση κριτικής σκέψης διερευνώντας, παρατηρώντας, σχολιάζοντας, συνθέτοντας τις επιμέρους παρατηρήσεις σε μια ολότητα, αναστοχάζόμενοι πάνω στο έργο τέχνης με τεκμηρίωση της άποψής τους αλλά και συγκρίνοντας.
- Να εμπλέκουν το προσωπικό βίωμα στην προσέγγιση του έργου τέχνης.
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μέσα από την εμβάθυνση στο κόσμο και στο ψυχισμό των απεικονιζόμενων στους πίνακες προσώπων εκφράζοντας άποψη για τις συνθήκες που βίωναν.
- Να είναι σε θέση, εμπνεόμενοι από τα έργα ζωγραφικής, να παραγάγουν πρωτότυπες δημιουργίες με τη χρήση νέων τεχνολογιών.
- Να ασκηθούν στην προφορική τους με ελεύθερη έκφραση λόγου και στην παρουσίαση των έργων τους σε ακροατήριο.
- Σε επίπεδο στάσεων:
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα έργα τέχνης μπορούν να αποτυπώνουν τα ήθη και τα έθιμα της εποχής που τα γέννησε.
- Να συνειδητοποιήσουν το ενιαίο και αδιάσπαστο του χαρακτήρα της καλλιτεχνικής δημιουργίας συνδυάζοντας τη ζωγραφική με άλλες μορφές τέχνης.
- Να μετασχηματίσουν τυχόν εσφαλμένες αντιλήψεις τους σχετικά με το απρόσιτο της τέχνης.

β) Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

- Να αναλογιστούν τη σπουδαιότητα των ΤΠΕ ως σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα και γνωστικά εργαλεία.

- Να εξοικειωθούν με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και την αξιοποίηση των πληροφοριών που παρέχει ο παγκόσμιος ιστός.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του διαδικτύου στην εκπόνηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και να ασκηθούν στην αξιοποίηση διαδικτυακών πηγών.
- Να αναγνωρίσουν τη συμβολή του διαδικτύου στην εκπόνηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ως προς το χειρισμό των ΤΠΕ.

3.3. Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων της διδακτικής πρότασης

1η Διδακτική ώρα: Αφόρμηση

Ως αφόρμηση θα χρησιμοποιηθεί ένα βίντεο σχετικό με τη Σχολή του Μονάχου, στο οποίο γίνεται αναφορά στο έργο των Γύζη και Λύτρα και παρουσιάζονται πολλά από τα έργα τους. Επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί βίντεο, γιατί αποτελεί ένα μέσο πλούσιο σε οπτικό και ακουστικό περιεχόμενο που μπορεί να υπηρετήσει την μαθησιακή διαδικασία ως πηγή έντονων ερεθισμάτων, τα οποία υποκινούν τους μαθητές. Επίσης, η χρήση του βίντεο συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επικέντρωση, η παρατήρηση αλλά και η ενσυναίσθηση, καθώς βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά. Μέσα από ένα βίντεο μπορεί να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος, να αποσαφηνιστούν αφηρημένες έννοιες, να αποτυπωθεί μια εποχή ή μία κατάσταση με παραστατικό τρόπο και να προκληθεί έτσι το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Μεγάλου, Τσαπακίδης και Φραγκάκη, 2009).

Μετά την προβολή του βίντεο, αφού έχει παρουσιαστεί το υπο μελέτη θέμα, έχει δοθεί το κατάλληλο ερέθισμα, έχουν ενεργοποιηθεί οι μαθητές και έχει αρχίσει να διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, ακολουθεί ημιδομημένος διάλογος με την εκπαιδευτική ομάδα, ο οποίος επικεντρώνεται στα εξής ερωτήματα:

- Έχετε αναρωτηθεί για την ετυμολογία της λέξης «ζωγραφίζω»;
- Πώς και γιατί η λέξη πήρε μεταφορική σημασία;
- Ποιο το περιεχόμενο του όρου «Σχολή» στην Τέχνη;
- Από πού αντλούν τα θέματά τους οι ζωγράφοι;
- Ποιοι πίνακες σας έκαναν εντύπωση από το βίντεο που παρακολουθήσατε και γιατί;
- Θεωρείτε πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ των διάφορων μορφών τέχνης;
- Είστε έτοιμοι να εμπνευστείτε από τα έργα των Γύζη και Λύτρα και να δημιουργήσετε κι εσείς με τη σειρά σας τα δικά σας έργα;

Μέσα από το διάλογο επιχειρείται η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, η σύνδεσή τους με το υπό διερεύνηση θέμα καθώς και η προβληματοποίηση των μαθητών, προκειμένου να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο κατά την εκπόνηση των ομαδικών δραστηριοτήτων που ακολουθούν.

Κατά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες των οκτώ ατόμων

και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει από ένα ζωγράφο (1η: ομάδα μελέτης Γύζη, 2η: ομάδα μελέτης Λύτρα).

2η Διδακτική ώρα: Μελέτη των βιογραφιών των Γύζη και Λύτρα

Κάθε ομάδα καλείται να μεταβεί μέσω υπερσυνδέσμων σε προεπιλεγμένους ιστότοπους για να μελετήσει το παρεχόμενο υλικό. Η πρώτη ομάδα θα αντλήσει από αυτό προκειμένου να παρουσιάσει υπό μορφή χρονογραμμής τη βιογραφία του Νικολάου Γύζη, ενώ η δεύτερη για να παρουσιάσει σε ψηφιακό πόστερ τη βιογραφία του Νικηφόρου Λύτρα (ενδεικτικές υλοποιήσεις εργασιών διαθέσιμες στη διεύθυνση: <http://webquest-gyzis-lytras.weebly.com/epsilononnu-de-ltaepsiloniotakappatauiotakappaepsilonsigmaepsilonrhogammaalphasigmaiotaepsilonsigma.html>).

Η χρονογραμμή είναι οπτική αναπαράσταση της σχέσης ενός υπό μελέτη αντικείμενου με το χρόνο. Η οπτική αυτή αναπαράσταση μπορεί να εμπεριέχει κείμενα, εικόνες, βίντεο, χάρτες, σχεδιαγράμματα, χρονολογικές ενδείξεις και παρέχει υλικό για σκέψεις και συσχετίσεις που μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση (Κασκαμανίδης, 2013). Η χρήση χρονογραμμών στην εκπαίδευση βοηθά τους διδασκόμενους να συνδέσουν το αντικείμενο της μελέτης τους με την εποχή του και να αναγνωρίσουν την εξέλιξη του μέσα στο χρόνο (Hines, 2006).

Το διδακτικό πόστερ είναι ένα γνωστικό εργαλείο, το οποίο διαμορφώνει ένα δίκτυο πληροφοριών συνδέοντας σύμβολα με νοητικούς συσχετισμούς. Το ψηφιακό διαδραστικό διδακτικό πόστερ ή Glog (Graphical Blog), περιλαμβάνει εκτός από κείμενα και εικόνες, αρχεία ήχου, βίντεο, γραφικά, υπερσυνδέσεις και πολλά άλλα είδη πολυμορφικών πόρων (McAdams, 2013). Το ψηφιακό πόστερ βοηθά τους μαθητές να εξασκηθούν στην αναζήτηση και την οργάνωση πληροφοριών για ένα θέμα, να δομήσουν τη σκέψη τους, να προσεγγίσουν σε βάθος τη νέα γνώση, καθώς και να καλλιεργήσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την αισθητική τους.

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με βασικές πληροφορίες για τη ζωή δύο σημαντικών προσωπικοτήτων της τέχνης που άφησαν το στίγμα τους στο νεοελληνικό πολιτισμό. Ασκώντας την κριτική τους ικανότητα καλούνται να επιλέξουν τους σημαντικότερους σταθμούς της βιογραφίας του κάθε ζωγράφου και συνδυάζοντάς τους με κατάλληλο φωτογραφικό υλικό να δημιουργήσουν μία ολοκληρωμένη και καλαίσθητη παρουσίαση.

3η Διδακτική ώρα: Μελέτη έργου των Γύζη και Λύτρα

Κάθε ομάδα καλείται να μεταβεί μέσω υπερσυνδέσμων σε προεπιλεγμένους ιστότοπους για να μελετήσει το παρεχόμενο υλικό και να αντλήσει από αυτό προκειμένου να παρουσιάσει σε flashcards τα χαρακτηριστικά του έργου του υπό μελέτη ζωγράφου. Κάθε κάρτα θα φέρει στην μία πλευρά της κάποιο από τα χαρακτηριστικά αυτά και από την άλλη έναν πίνακα, ο οποίος ανακαλεί έντονα το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Τα flashcards χρησιμοποιούνται από τον 19ο αιώνα ως εργαλεία απομνημόνευσης λεκτικών και οπτικών πληροφοριών. Ωστόσο, στη ψηφιακή τους μορφή παρέχουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης αρχείων ήχου, βίντεο, υπερσυνδέσμων και ηλεκτρονική ανάγνωση κειμένων ή ηχογράφηση φωνής και μπορούν να υπηρετήσουν τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές. Αποτελούν ένα μέσο, με το οποίο οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν τις πληροφορίες, να τις συνδέσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με εικόνες και ήχους, ώστε να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη συνοπτική μελέτη πάνω σε ένα θέμα. Προσφέρονται επίσης για ομοδοσυνεργατικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες από ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, να τις συσχετίσουν μεταξύ τους και να τις παρουσιάσουν εμπλουτισμένες με πολυμεσικό υλικό. Επιπλέον, τα flashcards μπορούν να βοηθήσουν τη μαθησιακή διεργασία, γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως περιεκτικό και καλαίσθητο μέσο μελέτης.

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να μελετήσουν σε βάθος τα χαρακτηριστικά των έργων του κάθε ζωγράφου και ασκώντας την κριτική τους σκέψη να επιλέξουν τα βασικότερα. Επίσης, να εξασκηθούν στο να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά στους πίνακες του Γύζη και του Λύτρα και να μπορέσουν να τα συνδέσουν με έργα που τα φέρουν εντονότερα.

4η Διδακτική ώρα: Ζωντανεύοντας τους πίνακες

Κάθε ομάδα θα αξιοποιήσει το υλικό, με το οποίο ήρθε σε επαφή στις προηγούμενες δραστηριότητες. Η πρώτη ομάδα καλείται να εμπνευστεί από την προσωπογραφία της επιλογής της και να δημιουργήσει ένα σύντομο ψηφιακό κόμικ. Η δεύτερη ομάδα καλείται να εμπνευστεί από την προσωπογραφία της επιλογής της και να δημιουργήσει το avatar του εικονιζόμενου προσώπου.

Τα κόμικς είναι εικόνες σε προεπιλεγμένη σειρά που έχουν στόχο να μεταφέρουν κάποιες πληροφορίες ή να προκαλέσουν μια αισθητική αντίδραση στον παρατηρητή (Ευθυμίουπουλος και Μασούρου, 2009). Το πλεονέκτημα που διαθέτουν, το οποίο είναι αξιοποιήσιμο εκπαιδευτικά, είναι ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου. Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Paivio (2006), οι πληροφορίες κατηγοριοποιούνται σε λεκτικές και μη λεκτικές και η διασύνδεση λεκτικών πληροφοριών (κείμενα) και μη λεκτικών πληροφοριών (εικόνες) διευκολύνει τις γνωστικές διεργασίες. Τα κόμικς στη ψηφιακή τους μορφή, εκτός από εικόνα και κείμενο, μπορούν να περιέχουν ήχους, βίντεο και υπερσυνδέσεις διαμορφώνοντας έτσι ένα πολυμεσικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει περισσότερες δυνατότητες για έκφραση, δημιουργία, ενεργοποίηση και ανάπτυξη της κριτικής και της συνθετικής σκέψης (Yang, 2003).

Η λέξη avatar προέρχεται από τα σανσκριτικά και σημαίνει την κατάβαση μιας θεϊκής οντότητας στη γη, όπου λαμβάνει ανθρώπινη μορφή. Τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί ως όρος με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο και σημαίνει την εικονική αναπαράσταση ενός υπαρκτού προσώπου σε μία δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται σε περιβάλλον εικονικής

πραγματικότητας (virtual reality). Ένα επιτυχημένο avatar έχει ανθρώπινα χαρακτηριστικά όχι μόνο σε σχέση με την εμφάνιση αλλά και σε σχέση με τη φωνή, τη γλώσσα, τις κινήσεις και την έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων. Όσο πιο αληθοφανή είναι αυτά τα ανθρωπόμορφα είδωλα τόσο πιο έντονα συναισθήματα μπορούν να προκαλέσουν (Ταχανοπούλου, 2009).

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησης ενός avatar στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση κατά την οποία κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές, στο πλαίσιο μιας ομαδικής δραστηριότητας, οι μαθητές θα πρέπει να συνεργαστούν προκειμένου να συναποφασίσουν για τα χαρακτηριστικά της μορφής του, τη φωνή του, την απόδοση της ψυχοσύνθεσής του, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματός του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τούς παρέχεται η δυνατότητα να προσεγγίσουν σε βάθος την προσωπικότητα του ανθρώπου που αναπαριστούν εικονικά και να προσπαθήσουν να διεισδύσουν στον κόσμο του αξιοποιώντας δημιουργικά τις πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους.

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να καταφέρουν να επικοινωνούν με τους πίνακες, να ανοίξουν διάλογο με τα πρόσωπα που απεικονίζουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, καθώς καλούνται να μπουν στη θέση αυτών και να αντιληφθούν την ψυχική τους κατάσταση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται η παρακίνηση των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν μια στενή και προσωπική σχέση με το έργο τέχνης, να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας συναισθημάτων, ότι η τέχνη μπορεί να είναι μέρος της ζωής τους, ότι συνδέεται με την καθημερινότητά τους και να ανασκευάσουν έτσι τυχόν εσφαλμένες εντυπώσεις για το απρόσιτο της τέχνης.

5η Διδακτική ώρα: Σύνδεση ζωγραφικής με άλλες μορφές τέχνης

Κάθε ομάδα θα αξιοποιήσει νέες πηγές καθώς και το υλικό, με το οποίο ήρθε σε επαφή στις προηγούμενες δραστηριότητες. Η πρώτη ομάδα καλείται να επιλέξει πίνακες της αρεσκείας της καθώς και την κατάλληλη μουσική επένδυση προκειμένου να δημιουργήσει ένα video clip. Η δεύτερη ομάδα καλείται να επιλέξει πίνακες, τους οποίους θα συνδυάσει με ποιήματα προκειμένου να κατασκευάσει αντίστοιχα πόστερ με τα ζεύγη πινάκων και ποιημάτων και να συνθέσουν με αυτά ένα ψηφιακό άλμπουμ.

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με πολλά έργα τέχνης και να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με αυτά, να εισπράξουν μηνύματα και συναισθήματα και να εντοπίσουν στοιχεία που συνδέουν μεταξύ τους έργα διαφορετικών μορφών τέχνης, να συνειδητοποιήσουν ότι η ουσία της καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι κοινή σε όλες τις τέχνες και αυτό που αλλάζει είναι το μέσο που χρησιμοποιεί κάθε καλλιτέχνης για να εκφραστεί.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται να καταφέρουν οι μαθητές να συνδέσουν πίνακες με άλλες μορφές τέχνης (μουσική-ποίηση) με κριτήρια που θα θέσουν οι ίδιοι, τα οποία μπορεί να είναι αυστηρώς

προσωπικά και να σχετίζονται με τα συναισθήματα που τους προκαλούν, τον τρόπο με τον οποίο τους συγκινούν, τα προσωπικά βιώματα στα οποία τους παραπέμπουν ή μπορούν να λάβουν υπόψη τους και το θέμα των έργων, την εποχή ή το καλλιτεχνικό ρεύμα, στο οποίο εντάσσονται. Επιπλέον, αυτή η δραστηριότητα σκοπεύει να βοηθήσει τους διαδασκόμενους να συνειδητοποιήσουν ότι η ενασχόληση με την τέχνη δίνει ευκαιρίες για δημιουργική αυτοέκφραση και μπορεί να αποτελέσει γέφυρα μεταξύ γνώσεων και συναισθημάτων.

6η Διδακτική ώρα: Παρουσίαση των οπτικο-ακουστικών έργων στην τάξη - Αξιολόγηση

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην τάξη. Δύο μαθητές από κάθε ομάδα αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν από ένα έργο προκειμένου να εξοικειωθούν όλοι οι μαθητές με την παρουσίαση της εργασίας τους σε ακροατήριο. Ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, κατά την οποία ο διδάσκων θα αξιολογήσει τα έργα που παρουσίασε κάθε ομάδα βάσει των κριτηρίων που περιλαμβάνονται στην ολιστική ρουμπρίκα (<http://webquest-gyzis-lytras.weebly.com/alphaxiotaomicronnlambdamicrongammasigmaeta.html>). Η χρήση της ολιστικής ρουμπρίκας θα δώσει την ευκαιρία στις ομάδες να γνωρίσουν την απόδοσή τους σε καθεμία από τις εργασίες που εκπόνησαν και αυτό θα αποτελέσει χρήσιμη ανατροφοδότηση για τις μελλοντικές τους εργασίες. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται με συζήτηση για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και για την ποιότητα της συνεργασίας των μελών της κάθε ομάδας.

Στην εν λόγω ιστοεξερεύνηση, περιλαμβάνεται πρόταση αυτοαξιολόγησης, η οποία είναι προαιρετική και αποσκοπεί στο να αποκτήσουν τη δυνατότητα οι μαθητές να ελέγχουν ανά πάσα στιγμή τις γνώσεις τους για το έργο των Γύζη και Λύτρα αλλά και να διασκεδάζουν παίζοντας. Η πρώτη δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης είναι ένα παζλ σε ψηφιακή μορφή, βασισμένο σε ένα πίνακα του Γύζη. Με το παζλ οι μαθητές μπορούν να παίξουν και ταυτόχρονα να ελέγχουν πόσο γρήγορα μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το έργο που μελέτησαν μέσα από την ιστοεξερεύνηση, γιατί το λογισμικό που προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας παζλ πληροφορεί τους χρήστες για το χρόνο που χρειάστηκαν για να συμπληρώσουν την εικόνα.

Η δεύτερη δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης είναι ένα online test που περιλαμβάνει: ασκήσεις σύντομης απάντησης, πολλαπλών επιλογών και σωστού-λάθους. Τα online tests προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους αλλά και δυνατότητα δυναμικού προφορικού σχολιασμού του αποτελέσματος στο διδάσκοντα. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στην αύξηση της επίγνωσης από πλευράς του μαθητή των αδυνάτων σημείων του ώστε να οργανώσει δημιουργικά τη μελέτη αλλά και στην εξοικονόμηση πολύτιμου για τη διδακτική διαδικασία χρόνου, καθώς παρέχουν στον εκπαιδευόμενο άμεση πρόσβαση στην ορθή απάντηση χωρίς να απαιτείται διόρθωση από το διδάσκοντα. Επιπλέον, παρέχουν την επιλογή τυχαιοποίησης (randomizing), κάτι που βοηθά στη διασφάλιση της

μοναδικότητας των tests, αλλά και στη δυνατότητα άμεσης επαναχρησιμοποίησης του εξεταστικού υλικού, ενώ η δυνατότητα χρήσης διαφορετικής τυπολογίας tests ικανοποιεί τις ανάγκες εκπαιδευμένων με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξατομίκευση στη διδακτική πράξη. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τα online tests εξοικονομούν υλικούς πόρους (γραφική ύλη), ιδιαίτερα σε πολυάριθμες τάξεις, και είναι φιλικά προς το περιβάλλον (Roblyer, 2009).

Τελικός στόχος της ιστοεξερεύνησης είναι να κατασκευαστεί μία ιστοσελίδα, την οποία οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν σε κάποια εκδήλωση στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου τους, να τη διαμοιράσουν σε όποιον ενδιαφέρεται για την Τέχνη αλλά και να ασχολούνται δημιουργικά με αυτή, να την εμπλουτίζουν συνεχώς, προκειμένου να έχουν μια ολοκληρωμένη μελέτη του έργου των Γύζη και Λύτρα πάντα διαθέσιμη.

3.4. Παρουσίαση Φύλλων Εργασίας

Ομάδα μελέτης Γύζη: 1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μελέτη της βιογραφίας του Νικολάου Γύζη

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, μελετήστε το παρεχόμενο υλικό και αντλήστε τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να υλοποιήσετε τη δραστηριότητα που ακολουθεί.

- <http://artsantiquesmagazine.blogspot.gr/2012/04/11.html>
- <http://wwk.kathimerini.gr/kath/7days/1997/03/09031997.pdf>
- <http://www.istoria.gr/apr02/3.htm>

Δραστηριότητα: Με τις πληροφορίες που αντλήσατε από την προηγούμενη μελέτη παρουσιάστε με τη μορφή χρονογραμμής τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής του Ν. Γύζη αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο Dipity (www.dipity.com).

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μελέτη του έργου του Νικολάου Γύζη

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, μελετήστε το παρεχόμενο υλικό και αντλήστε τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να υλοποιήσετε τη δραστηριότητα που ακολουθεί.

- <http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=26513&subid=2&pubid=112945965>
- <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=562711>
- https://www.antenna.gr/webtv/watch?cid=y_o_a_i_e_hw_b/zs=

Δραστηριότητα: Με τις πληροφορίες που αντλήσατε από την προηγούμενη μελέτη παρουσιάστε με τη μορφή flashcards τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Ν. Γύζη αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο quizlet (www.quizlet.com)

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Εργασίες για εμβάθυνση

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, εξερευνήστε τις και αντλήστε το κατάλληλο υλικό προκειμένου να υλοποιήσετε τα ζητούμενα έργα.

- <http://shaktiartlife.blogspot.gr/2013/10/n.html>

- <http://paletaart.wordpress.com/2012/06/23/>
- <http://www.museumsyndicate.com/artist.php?artist=928>

Έργα προς υλοποίηση:

Από το υλικό, με το οποίο ήρθατε σε επαφή στις αμέσως προηγούμενες δραστηριότητες: α. εμπνευστείτε από την προσωπογραφία της επιλογής σας και δημιουργήστε ένα σύντομο κόμικ αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο toondoo (www.toondoo.com), β. επιλέξτε πίνακες της αρεσκείας σας και με κατάλληλη μουσική επένδυση που μπορείτε να αντλήσετε από τον ιστότοπο της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας (βλ. <http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?la=1&id=4761>) δημιουργήστε ένα video clip αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο stupeflix (www.stupeflix.com)

4ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Παρουσίαση των οπτικο-ακουστικών έργων στην τάξη

Ορίστε δύο μέλη της ομάδας για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης από μια δημιουργία σας. Οι δημιουργίες σας θα αξιολογηθούν στη συνέχεια από το διδάσκοντα με το rubric της ενότητας *Αξιολόγηση*.

Ομάδα μελέτης Λύτρα: 1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μελέτη της βιογραφίας του Νικηφόρου Λύτρα

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, μελετήστε το παρεχόμενο υλικό και αντλήστε τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να υλοποιήσετε τη δραστηριότητα που ακολουθεί.

- <http://www.istoria.gr/apr02/3.htm>
- http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?artist_id=4279
- <http://www.hellenica.de/Griechenland/Kunst/Modern/GR/NikiforosLytras.html>
- <http://history-pages.blogspot.gr/2012/08/11.html>

Δραστηριότητα: Με τις πληροφορίες που αντλήσατε από την προηγούμενη μελέτη παρουσιάστε με τη μορφή ψηφιακού πόστερ τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής του Ν. Λύτρα αξιοποιώντας τη λειτουργία Clogs του web 2.0 εργαλείου Glogster (www.glogster.com).

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μελέτη του έργου του Νικηφόρου Λύτρα

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, μελετήστε το παρεχόμενο υλικό και αντλήστε τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να υλοποιήσετε τη δραστηριότητα που ακολουθεί.

- <http://www.hellenicaworld.com/Greece/Person/gr/NikiforosLytras.html>
- <http://wwk.kathimerini.gr/kath/7days/1999/03/14031999.pdf>
- <http://texni-zoi.blogspot.gr/2013/09/blog-post.html>

Δραστηριότητα: Με τις πληροφορίες που αντλήσατε από την προηγούμενη μελέτη παρουσιάστε με τη μορφή flashcards τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Ν. Λύτρα αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο quizlet (www.quizlet.com)

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Εργασίες για εμβάθυνση

Μέσω των παρακάτω υπερσυνδέσμων μεταβείτε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες, εξερευνήστε τις και αντλήστε

το κατάλληλο υλικό προκειμένου να υλοποιήσετε τα ζητούμενα έργα.

- <http://www.pinterest.com/photovolida/nikiforos-lytras/>
- <http://paletaart.wordpress.com/2012/06/24/>
- http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=247&artwork_id=64199

Έργα προς υλοποίηση:

Από το υλικό, με το οποίο ήρθατε σε επαφή στις αμέσως προηγούμενες δραστηριότητες: α. εμπνευστείτε από την προσωπογραφία της επιλογής σας και δημιουργήστε το avatar του εικονιζόμενου προσώπου αξιοποιώντας το web 2.0 εργαλείο voki (www.voki.com), β. επιλέξτε πίνακες, τους οποίους θα συνδυάσετε με ποιήματα από τα ανθολόγια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που είναι διαθέσιμα στον ιστότοπο του ψηφιακού σχολείου (<http://dschool.edu.gr/>) προκειμένου να κατασκευάσετε αντίστοιχα πόστερ με τα ζεύγη πινάκων και ποιημάτων και συνθέστε με αυτά ένα ψηφιακό άλμπουμ αξιοποιώντας τη λειτουργία presentation του web 2.0 εργαλείου Glogster (www.glogster.com)

4ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Παρουσίαση των οπτικο-ακουστικών έργων στην τάξη

Ορίστε δύο μέλη της ομάδας για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης από μια δημιουργία σας. Οι δημιουργίες σας θα αξιολογηθούν στη συνέχεια από το διδάσκοντα με το rubric της ενότητας *Αξιολόγηση*.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καθίσταται σαφές από τα παραπάνω πως στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με επίκεντρο το μαθητή, η κοινωνικο-πολιτισμική εποικοδομιστική κατεύθυνση που εισηγείται η Θεωρία Δραστηριοτήτων προάγει την δημιουργικότητα και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή πορεία. Οι ΤΠΕ και συγκεκριμένα τα web 2.0 εργαλεία λειτουργούν, στην περίπτωση αυτή, ως εργαλεία στοχευμένης διαμεσολάβησης που διασφαλίζουν και παρέχουν το αναγκαίο περιβάλλον αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης στα συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία μέρη. Τούτο προϋποθέτει, βεβαίως από πλευράς των διδασκόντων σαφή επίγνωση των αξιοποιούμενων μεθοδολογικών εργαλείων και υπέρβαση κάθε κατεστημένης συμπεριφοράς που επιδιώκει τη μηχανιστική εξοικείωση, καθώς η αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν συνιστά αυτοσκοπό αλλά αποτελεί το μέσο για δημιουργία ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το οποίο προωθεί την κατασκευαστική ανάπτυξη, οι εκπαιδευόμενοι, με την παρεχόμενη από τους διδάσκοντες διευκόλυνση, παρακινούνται, προβληματίζονται, διαμορφώνουν συνεργατικά τη νέα γνώση και αναδιοργανώνουν, όπου χρειάζεται, τον τρόπο σκέψης τους.

Η μεθοδολογία της ιστοεξερεύνησης υποστηρίζει, με τη σειρά της, ένα διερευνητικό περιβάλλον, όπου οι διδασκόμενοι ασκούνται στην ανακάλυψη και κριτική τοποθέτηση, συνεργάζονται και επικοινωνούν σε νέα, αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια, ενώ η δημιουργία ομάδων ψηφιακής μάθησης προσδίδει νέα κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού

συμβάλλει στην περαιτέρω διάχυση του μαθησιακού υλικού σε ευρύτερες κοινότητες.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας της Τέχνης, η αξιοποίηση σύγχρονων, ενισχυμένων με πολυμορφικά μέσα τεχνολογιών ικανοποιεί τις απαιτήσεις που θέτουν οι επίσημες αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας του, καθώς μετατρέπει τη διδακτική διαδικασία από απλή αποστήθιση σε δημιουργική προσέγγιση και κατανόηση των έργων τέχνης. Περαιτέρω, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα εφαρμογής νέων τρόπων οργάνωσης, σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών και τους παρέχει τα εργαλεία για τη δημιουργία των δικών τους πρωτότυπων έργων που προσφέρουν τη χαρά της δημιουργίας συμβάλλοντας στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, στην επίγνωση του ενιαίου χαρακτήρα της τέχνης και πάνω από όλα στην αισθητική καλλιέργειά τους.

5. ΠΗΓΕΣ

- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις* (σ.σ.49-54), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή 25-29 Σεπτεμβρίου 2002, Ρόδος.
- Dodge, B.(1997). *Some Thoughts About WebQuests*. Ανακλήθηκε στις 3.6.2014 από http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Engeström, Y. και Cole, M. (1997.) *Situated cognition in search of an agenda*. In J. A. Whitson, και D. Kirshner, (Επιμ.). *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.L. (Eds.) (1999), *Perspectives on activity theory*, 46(1-3), 273-286.
- Ευθυμίου, Α. και Μασούρου, Β. (2009). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικ στην πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανακλήθηκε στις 8.6.2014 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1415.pdf>
- Ζιάς, Ν. (1998). *Η διδασκαλία της τέχνης*. Ανακλήθηκε στις 9.5.2014 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=104163> (9/5/2014).
- Hines, A. (2006). *Using Timelines to Enhance Comprehension*. Ανακλήθηκε στις 2.6.2014 από <http://www.colorincolorado.org/article/13033/>
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge: MIT Press.
- Κασκαμανίδης, Γ. (2013). *Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών*. Ανακλήθηκε στις 10.5.2014 από <http://kaskas.mysch.gr/timelines.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, 3. Ανακλήθηκε στις 29.5.2014 από <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/09/ylikope02.pdf>

- Leont'ev, A.N. (1977). *The development of mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- McAdams, L. (2013). *Innovate Literacy Instruction with a Classroom Computer: A Solid Rationale for the Integration of Specific Digital Tools*. Ανακλήθηκε στις 3.5.2014 από http://www.texasreaders.org/uploads/8/6/6/5/8665759/tjle_2013.corrected.pdf#page=58
- 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*. Ανακλήθηκε στις 29.5.2014 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDwQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.epyna.eu%2Fagialama%2Fsyndrio_syros_5%2Feisigiseis%2F758_megalou_c.doc&ei=4wfsU6VWwcnRBce0gaAL&usg=AFQjCNES0E6wUbWBe0fiNJUPHlTpWKdpJQ&sig2=NRS6e45jxXsI4JFMswWCxA
- Paivio, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Ανακλήθηκε στις 9.5.2014 από <http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. Ανακλήθηκε στις 8.6.2014 από <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC55629.pdf>
- Roblyer, M. D.(2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. Αθήνα: Έλλην.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας: προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65.
- Τραχανοπούλου, Ι. (2009). *Τα Avatars στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακλήθηκε στις 28.5.2014 από http://artemis.eap.gr/ICODL2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A1-PDF/31.pdf
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yang, G. (2003). *Comics in Education*. Ανακλήθηκε στις 9.5.2014 από Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.humblecomics.com/comicsedu/index.html

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - Η ΧΡΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Μαρία Γεωργοπούλου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πηνελόπη Μπόζνου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ελένη Νεοφωτίστου

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Περίληψη

Κρίσιμο ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική είναι η εύρεση νέων μεθόδων διδασκαλίας που θα προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα εγγυώνται, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σκοπός του εργαστηρίου είναι να παρουσιάσουμε μία τέτοια πρακτική για τη σύνδεση Τέχνης και Εκπαίδευσης, η οποία με κατάλληλο και μελετημένο σχεδιασμό μπορεί να δημιουργήσει μια ξεχωριστή συνθήκη μάθησης. Τα προγράμματα Visible Thinking κι Artful Thinking του Project Zero του Harvard, αποτελούν δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάλυση και παρατήρηση έργων τέχνης και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Πυρήνα της προσπάθειας αυτής αποτελούν οι *ρουτίνες*, μέσα από οι οποίες αποτελούν προσεκτικά σχεδιασμένες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία ποικίλων έργων τέχνης στην τάξη. Οι ρουτίνες, σε συνδυασμό με την καταγραφή των απόψεων (documentation), βοηθούν τον εκπαιδευτικό να έχει τη γενικότερη εποπτεία των δραστηριοτήτων, αλλά και τους μαθητές να ξεδιπλώνουν και να εκφράζουν τη σκέψη τους κάθε στιγμή. Η οπτικοποίηση της σκέψης των μαθητών αποτελεί κοινό και καίριο στοιχείο όλων των σχετικών διαδικασιών, καθώς επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της συλλογιστικής διαδικασίας από τον ίδιο τον συμμετέχοντα. Το θέμα που επιλέξαμε να επεξεργαστούμε με αυτή τη μέθοδο είναι αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, τέχνη, σχολικός εκφοβισμός, οπτικοποίηση σκέψης.

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

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική είναι η εύρεση νέων μεθόδων διδασκαλίας που θα προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα εγγυώνται, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σύγχρονη έρευνα μπορεί να απαριθμήσει αρκετές καινοτόμες πρακτικές που θα συνδράμουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Ωστόσο, η ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών σχετικά, δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας και συχνά φόβου, όταν πρόκειται να τεθούν αυτές σε εφαρμογή. Σαν αποτελέσματα ανακυκλώνονται οι ίδιες συχνά παρωχημένες μέθοδοι προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, καθώς η προσκόλληση στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται πως εξασφαλίζει την κάλυψη της ύλης και τα ζητούμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης της ύλης μπορούν να εξασφαλίσουν τόσο την επαρκή επεξεργασία των διδασκόμενων αντικειμένων, όσο και την μεγαλύτερη αλλά και ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Η σύνδεση Τέχνης και Εκπαίδευσης συνιστά μία απαιτητική και ως εκ τούτου ουτοπική – για κάποιους τουλάχιστον εκπαιδευτικούς- διαδικασία. Ωστόσο, με κατάλληλο και μελετημένο σχεδιασμό οι όποιες δυσκολίες είναι δυνατόν να ξεπεραστούν και να δημιουργηθεί μια ξεχωριστή συνθήκη μάθησης. Μια τέτοια προσπάθεια αξίζει τον κόπο αν λάβουμε υπόψη τα θετικά αποτελέσματα τα οποία επιφέρει η εφαρμογή της, γεγονός που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η σύνδεση αυτή στην προσέγγιση λεπτών θεμάτων τα οποία αφορούν στους μαθητές μας και για τα οποία η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δεν ενδείκνυται. Η διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης αναλύεται διεξοδικά στα προγράμματα Visible Thinking κι Artful Thinking του Project Zero του Harvard, βασικοί στόχοι του οποίου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς

αφενός να επιτύχουν τη σύνδεση μεταξύ Τέχνης και Αναλυτικού Προγράμματος και αφετέρου να χρησιμοποιήσουν την Τέχνη ως μέσο ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών.

2. Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ορισμός έργου τέχνης

Σύμφωνα με το Oxford Dictionary¹², ως *τέχνη* ορίζεται η έκφραση ή η εφαρμογή των ανθρώπινων δημιουργικών ικανοτήτων και της φαντασίας, τυπικά σε μία οπτική μορφή όπως ένα εικαστικό έργο ή ένα γλυπτό, με αποτέλεσμα την παραγωγή έργων τα οποία εκτιμώνται κυρίως για την αισθητική και συναισθηματική τους δύναμη. Ο Dewey, στο βιβλίο του «Art as Experience» (1934), αναφέρει ότι το παράγωγο της τέχνης δεν είναι πάντα έργο τέχνης, καθώς το έργο τέχνης προϋποθέτει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το παράγωγο, ώστε το αποτέλεσμα να είναι μια εμπειρία ευχάριστη λόγω των απελευθερωτικών και διακριτών, αισθητικά τουλάχιστον, ιδιοτήτων του. Αυτή η αλληλεπίδραση επιδιώκεται και στη σχολική τάξη. Μέσω του έργου τέχνης επίσης, εκφράζονται νοήματα τα οποία ενσωματώνονται στο υλικό του. Το έργο τέχνης δεν παραθέτει τα νοήματα, αλλά προκύπτουν μέσα από τη φαντασία. Αυτή η μοναδικότητα της τέχνης είναι πρόκληση για την σκέψη.

Η σύνδεση της τέχνης με την εκπαίδευση προϋποθέτει τη χρήση έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία. Η χρήση έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία τοποθετεί τον αποδέκτη σε μία περιπέτεια κατανόησης των ιδεών, των αξιών, των συναισθημάτων και καταστάσεων που δημιουργούνται στον ίδιο τον αποδέκτη, αποτέλεσμα το έργο τέχνης να γίνεται ένα ισχυρό στοχαστικό εργαλείο (Μέγα, 2011). Έπειτα, η Σχολή της Φρανκφούρτης (Κόκκος, 2011) τονίζει ότι η επαφή με τις τέχνες καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές καταστάσεις της κοινωνικής ζωής, κι ότι τα σπουδαία έργα τέχνης εκφράζουν ορισμένα βαθιά και γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας μας εισάγουν σε αναζητήσεις στις οποίες δεν είμαστε μαθημένοι αφού επιδέχονται απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας. Τέλος, σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (Κόκκος, 2011) μέσα από την επαφή με τις τέχνες καλλιεργείται η κριτική συνείδηση, λόγω του ότι τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής τέχνης διαφέρουν από τα στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς και από τα κλειστά σχήματα αντιλήψεων που διέπουν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων.

Σύμφωνα με τον Olson (2000, όπ.αν.στο Μέγα, 2011) ένα καλλιτέχνημα ορίζεται ως έργο τέχνης όταν διαθέτει τα επτά ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Αποτελεί την έκφραση πανανθρώπινων ιδεών.
- Μετατρέπει την έκφραση σε μια σταθερή στο χρόνο κατάσταση.
- Αποτελεί για τον αποδέκτη μια διανοητική περιπέτεια.

- Είναι μια πνευματική-μοναδική υπόθεση.
- Αποτελεί έναν ανασχηματισμό της πραγματικότητας.
- Δεν είναι πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας.
- Προκαλεί στον αποδέκτη ιδέες που δημιουργούν ποικίλα συναισθήματα, όχι απαραίτητα θετικά.

Μέσα από ένα έργο τέχνης, συνεπώς, δεν επιδιώκουμε μόνο να καταλάβουμε τις ιδέες και τα συναισθήματα του καλλιτέχνη, αλλά κυρίως το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην κατανόηση και την επεξεργασία των ιδεών και των συναισθημάτων που δημιουργούνται στον αποδέκτη. Τα έργα τέχνης με αυτόν τον τρόπο δεν αποτελούν αντικείμενα παρατήρησης, αλλά γίνονται μέσο για στοχασμό.

2.2. Οφέλη της χρήσης τέχνης στην εκπαίδευση

Η σύνδεση της τέχνης με την εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην προσπάθεια για ενεργοποίηση του συνόλου της τάξης και στην ενίσχυση της κατανόησης. Τα θετικά αποτελέσματα τα οποία επιφέρει η σύνδεση αυτή αποτελεί γεγονός που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά. Πολλοί θεωρητικοί από διάφορους κλάδους τάσσονται υπέρ της χρήσης έργων τέχνης στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας τα οφέλη σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, είτε αυτός είναι ο γνωστικός, ο ψυχολογικός ή ο συναισθηματικός. Ο Eisner (2000), υποστηρίζει ότι οι αισθήσεις είναι η πρώτη λεωφόρος προς τη συνείδηση αφού δεν μπορούμε πάντα να περιγράψουμε με λόγια κι ακρίβεια τις άμεσες εμπειρίες μας. Η επαφή με τις τέχνες δραστηριοποιεί τη σκέψη, προσφέροντας ανοίγματα σε διαφορετικούς κόσμους. Επίσης, μας διδάσκει ότι όπως ένα έργο τέχνης επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, έτσι και τα προβλήματα μπορούν να έχουν πάνω από μία λύσεις και οι ερωτήσεις πάνω από μία απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη και μαθαίνουμε να ανακαλύπτουμε πέρα από τα αυτονόητα (Μέγα, 2011). Ο Efland (2002, όπ.αναφ.στο Μέγα, 2011) επισημαίνει ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φανταστική σκέψη κι ανάπτυξη της αισθητικής. Ο ρόλος των τεχνών έχει τονιστεί κι από τον Gardner (1983, 2000), ο οποίος αναφέρει ότι η επαφή με την τέχνη ενεργοποιεί την πολλαπλή νοημοσύνη καθώς απαιτεί τη χρήση συμβολικών συστημάτων. Η τέχνη εμπλουτίζει το εικονιστικό απόθεμα του ατόμου διευρύνοντας τη γνωστική του βάση (Broudy, 1987). Μέσα από την τέχνη προσφέρονται ανοίγματα σε διαφορετικούς κόσμους, δραστηριοποιείται η σκέψη και η φαντασία κι επιδιώκεται η ισορροπία της λογικής και του συναισθήματος (Dewey, 1934· Eisner, 2000).

¹² Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2014 από <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/art>

Ο Perkins (1994), στο βιβλίο του «The Intelligent Eye», αναφέρει έξι σημεία στα οποία οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές την τάση να σκέφτονται κριτικά. Οι τέχνες, λοιπόν:

- Λειτουργούν ως άγκυρα για τις αισθήσεις, καθώς αποτελούν αντικείμενα παρατήρησης, τραβούν την προσοχή, κι έτσι οι μαθητές μπορούν να τα επικεντρωθούν σε αυτά, να τα επεξεργαστούν, να σκεφτούν και να εκφραστούν μέσα από αυτά.
- Μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση σε αυτά μέσα από τις αισθήσεις μας. Επίσης, μπορούμε να κοιτάζουμε πιο προσεκτικά, πιο κοντά ή πιο μακριά, από άλλη γωνία να αναζητήσουμε σύμβολα κι ιδέες.
- Εμπλέκουν το κάθε άτομο προσωπικά, αποτελώντας πρόσφορο έδαφος για στοχασμό. Επίσης, οι ιδέες και τα συναισθήματα που αναδεικνύονται είναι ξεχωριστά και προσωπικά για τον καθένα.
- Προσφέρουν τις συνθήκες για δημιουργία περιβάλλοντος σκέψης.
- Καλλιεργούν μεγάλο εύρος γνωστικών δεξιοτήτων. Αν και την τέχνη την αντιλαμβανόμαστε κυρίως ως οπτικό φαινόμενο, η επεξεργασία έργων τέχνης εμπλέκει πολλές γνωστικές δεξιότητες, όπως την οπτική επεξεργασία, την αναλυτική σκέψη, τη δημιουργία ερωτήσεων, την εξέταση υποθέσεων και την αιτιολόγηση.
- Μας δίνουν τη δυνατότητα σύνδεσης με κοινωνικά θέματα, φιλοσοφικά ερωτήματα, προσωπικές σκέψεις κι ανησυχίες και γενικά. Οι τέχνες προωθούν την κριτική και δημιουργική μάθηση και μας δίνουν τη δυνατότητα για ποικίλες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές, προσωπικές, αισθητικές συνδέσεις (Μέγα, 2011).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η τέχνη ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να αποτελεί είτε διδακτικό αντικείμενο (διδασκαλία μουσικής, ιστορία της τέχνης, κ.α.), είτε μέσο καλλιέργειας κι ανάπτυξης δεξιοτήτων εικαστικής έκφρασης (αισθητική αγωγή). Ωστόσο, η επεξεργασία έργων τέχνης δίνει τη δυνατότητα για την καλλιέργεια κι ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων όλων των επιπέδων, από την απλή παρατήρηση ως τον στοχασμό και τη σκέψη με αφορμή το έργο τέχνης.

3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΈΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Όπως προαναφέρθηκε, η σύνδεση της τέχνης με την εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην προσπάθεια για ενεργοποίηση του συνόλου της τάξης και στην ενίσχυση της κατανόησης, μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία ποικίλων έργων τέχνης στην τάξη. Για το σκοπό αυτό, πλήθος μελετητών έχει προτείνει μοντέλα επεξεργασίας έργων τέχνης (τεχνικές) με σκοπό την λεπτομερή παρατήρησή τους. Εδώ θα αναφερθούμε στην τεχνική Perkins και στο πρόγραμμα Artful Thinking του Harvard Project Zero,

κοινός άξονας των οποίων είναι η παρατήρηση έργων τέχνης με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

3.1. Η τεχνική Perkins

Σύμφωνα με τον Perkins, ένα έργο τέχνης θα πρέπει να προσεγγίζεται έτσι ώστε στον παρατηρητή να μπορεί να προκληθεί στοχαστική διάθεση και προβληματισμοί με αφορμή το έργο. Στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του παρατηρητή μέσα από τη συστηματική κι οργανωμένη παρατήρηση έργων τέχνης. Στη συνέχεια ακολουθούν συνοπτικά οι φάσεις που θα πρέπει να ακολουθηθούν κατά την παρατήρηση (Perkins, 1994· Μέγα, 2011):

- Χρόνος για παρατήρηση: ο παρατηρητής εντοπίζει ξεκάθαρα δεδομένα ή προβάλλει απορίες. Χρησιμοποιεί τις δικές του εμπειρίες για να συμπεράνει τι βλέπει και δεν κάνει εκτιμήσεις, ούτε προβαίνει σε συμπεράσματα. Έχει χρόνο για παρατήρηση, εντοπίζει τα ενδιαφέροντα στοιχεία, ανακαλύπτει στοιχεία που δεν είχε δει με την πρώτη ματιά, αναδύονται ερωτήσεις.
- Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση: σε αυτή τη φάση πρέπει να ενεργοποιηθεί η ανοικτή σκέψη του παρατηρητή, ώστε να παρατηρήσει καλύτερα. Λαμβάνει υπ' όψιν όλες τις παραμέτρους που συνθέτουν το αντικείμενο κι ανασυνθέτει τα δεδομένα με πιο καθαρή ματιά. Αναζητά τι συμβαίνει, αν υπάρχει μια ιστορία, ποια συναισθήματα αναδύονται, αν υπάρχουν σύμβολα, την αλληλεπίδραση των χρωμάτων και των σχημάτων.
- Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση: τώρα ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, συγκρίνει το πριν με το μετά, ερμηνεύει, εξηγεί, αποδεικνύει κι εμβαθύνει. Με βάση τις εμπειρίες του και τα όσα έχει παρατηρήσει ως τώρα βγάζει συμπεράσματα για το έργο. Επιστρέφει σε ό,τι του προκάλεσε ενδιαφέρον ή έκπληξη, προσπαθεί να εξηγήσει τα σύμβολα, δίνει έμφαση στα τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου, προσπαθεί να εξηγήσει τα ερωτήματα που του αναδύθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.
- Ανασκόπηση της διεργασίας: ο παρατηρητής αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που έχει συλλέξει από τις προηγούμενες φάσεις και τις συνθέτει ώστε να ερμηνεύσει αυτό που βλέπει. Η φάση αυτή μπορεί να γίνει μέσω της γραπτής έκφρασης, δραματοποίησης, συζήτησης. Ο παρατηρητής αναβιώνει τη διεργασία, ξαναβλέπει το έργο συνολικά και το επανεξετάζει.

3.2. Harvard Project Zero

Το έργο του Project Zero περιλαμβάνει έρευνες για τη φύση της νοημοσύνης, την κατανόηση, τη σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ηθική, και άλλες βασικές πτυχές της ανθρώπινης μάθησης. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στα προγράμματα Visible Thinking κι Artful Thinking, τα οποία σχετίζονται με την οπτικοποίηση της σκέψης και την προσέγγιση έργων τέχνης.

3.2.1. Visible Thinking

Το πρόγραμμα Visible Thinking (Ορατή Σκέψη)¹³ που προτείνει το Project Zero¹⁴ του Harvard αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να ασκούνται σε «ρουτίνες σκέψης» (thinking routines) ώστε να αναπτυχθεί η στοχαστική τους ικανότητα και η στάση τους να σκέφτονται κριτικά. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση, στην αύξηση του ενδιαφέροντος, στην ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών, την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στον στοχασμό και, τέλος, το άνοιγμα της σχολικής τάξης προς την κοινωνία. Πυρήνας του προγράμματος είναι η χρήση ρουτινών σκέψης και η καταγραφή της σκέψης ώστε να γίνει ορατή στους μαθητές. Το Visible Thinking βασίζεται σε έξι αρχές (Ritchhart, 2008):

- Η μάθηση είναι συνέπεια της σκέψης. Η κατανόηση του περιεχομένου και η απομνημόνευσή του αυξάνεται όταν σκέφτονται μέσα από ή με τις έννοιες και τις πληροφορίες που μελετούν.
- Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, τα μέλη της ομάδας συχνά μοιράζονται γνώσεις και χτίζουν ο ένας πάνω στη γνώση του άλλου. Τα σημειωτικά συστήματα, το ειδικό λεξιλόγιο και άλλα εργαλεία επίσης δίνουν χώρο στη μνήμη για πιο σύνθετες εργασίες.
- Η καλή σκέψη δεν είναι μόνο θέμα δεξιοτήτων αλλά και διάθεσης. Η ανοιχτή σκέψη, η περιέργεια, η προσοχή στις ενδείξεις, ο σκεπτικισμός, η φαντασία συμβάλλουν στην καλή σκέψη. Τέτοια χαρακτηριστικά αφορούν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες σκέψης του, τις οποίες τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι πολύ συχνά δεν εκμεταλλεύονται στο έπακρο. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει μόνο να καλλιεργεί τις σχετικές συνήθειες αλλά και να προάγει τις παραπάνω στάσεις σκέψης.
- Η ανάπτυξη της σκέψης είναι κοινωνική προσπάθεια. Στην τάξη, όπως και στον κόσμο, υπάρχει μια συνεχής συνδιαλλαγή μεταξύ του ατομικού και του ομαδικού. Μαθαίνουμε από αυτούς που είναι γύρω μας κι από τις σχέσεις μας μαζί τους. Ο κοινωνικοπολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης και των σχολείων θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι η τάση για καλλιέργεια της σκέψης είναι διάχυτη κι όχι σποραδική.
- Η προώθηση της σκέψης απαιτεί την οπτικοποίηση της σκέψης. Η σκέψη συντελείται κατά βάση στο μυαλό μας, είναι αόρατη για τους άλλους και για εμάς. Όσοι σκέφτονται αποτελεσματικά οπτικοποιούν τη σκέψη τους, δηλαδή εξωτερικεύουν τη σκέψη τους μέσα από την ομιλία, το γράψιμο, τη ζωγραφική ή με κάποιον άλλο τρόπο. Έτσι μπορούν να κατευθύνουν και να βελτιώσουν τις σκέψεις τους. Η ορατή σκέψη επίσης δίνει έμφαση στην καταγραφή της σκέψης για αναστοχασμό.
- Η κουλτούρα της τάξης καθορίζει τη μάθηση και διαμορφώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα. υπάρχουν οκτώ συνιστώσες που διαμορφώνουν την κουλτούρα της τάξης: οι ρουτίνες της τάξης και οι δομές μάθησης, η γλώσσα και τα μοτίβα συζήτησης, οι ρητές κι άρρητες προσδοκίες, η κατανομή του χρόνου, ο εκπαιδευτικός ως μοντέλο σκέψης, το φυσικό περιβάλλον, οι σχέσεις και τα μοτίβα αλληλεπίδρασης και η δημιουργία ευκαιριών. Ανάλογα με τη μορφή τους, αυτές οι δυνάμεις μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν το ρυθμό της στοχαστικής μάθησης.
- Τα σχολεία πρέπει να προωθούν την στοχαστική κουλτούρα και για τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης –όπου συζητήσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σκέψη αποτελούν θεμέλιο της εμπειρίας των εκπαιδευτικών- παρέχουν τη βάση για την καλλιέργεια της σκέψης και της μάθησης στην τάξη. Οι διευθυντές θα πρέπει να υπολογίζουν, δημιουργούν και παρέχουν χρόνο ώστε οι εκπαιδευτικοί να συζητούν τη διδασκαλία και τη μάθηση βασισμένοι στην παρατήρηση της δουλειάς των μαθητών.

Οι ρουτίνες σκέψης είναι απλές δομές, για παράδειγμα ένας αριθμός ερωτήσεων ή μία αλληλουχία βημάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις ηλικίες και τα γνωστικά αντικείμενα. Χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενα στην τάξη κι έτσι γίνονται μέρος της κουλτούρας της τάξης. Επομένως, οι ρουτίνες γίνονται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν. Ορισμένες από τις ρουτίνες σκέψης που προτείνει είναι οι εξής¹⁵:

Τι σε κάνει να το λες αυτό;	⇒ αιτιολογημένη ερμηνεία
Σκέφτομαι/Προβληματίζομαι /Ανακαλύπτω	⇒ βαθύτερη έρευνα
Σκέφτομαι/Συνδέω/Μοιράζομαι	⇒ ενεργός αιτιολόγηση και εξήγηση
Ο κύκλος των αντιλήψεων	⇒ διερεύνηση διαφορετικών αντιλήψεων
Πριν πίστευα... Τώρα πιστεύω	⇒ πώς και γιατί άλλαξε η αντίληψή μας;
Βλέπω/Σκέφτομαι/Αναρωτιέμαι	⇒ διερεύνηση έργων τέχνης κι άλλων που έλκουν το ενδιαφέρον μας

Πίνακας 1: Ρουτίνες Σκέψης

Οι ρουτίνες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να έχει τη γενικότερη εποπτεία των δραστηριοτήτων, αλλά και τους μαθητές να ξεδιπλώνουν και να εκφράζουν τη

¹³ Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2014, από http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/01_VisibleThinkingInAction/01a_VTInAction.html

¹⁴ Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2014, από <http://projectzero.gse.harvard.edu/>

¹⁵ Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2014, από http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html

σκέψη τους κάθε στιγμή. Η οπτικοποίηση της σκέψης των μαθητών αποτελεί κοινό και καίριο στοιχείο όλων των σχετικών διαδικασιών, καθώς επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της συλλογιστικής διαδικασίας από τον ίδιο τον μαθητή και το σύνολο της τάξης, και η βήμα προς βήμα τροποποίηση ή εμπλουτισμός αυτής με στόχο την επίτευξη της κατανόησης. Ο υψηλός βαθμός οργάνωσης που απαιτείται ώστε να τεθούν οι ρουτίνες σε εφαρμογή και τα προκαθορισμένα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν ο δάσκαλος και οι μαθητές κατά την επεξεργασία τους, καθιστά την υιοθέτησή τους μία ασφαλή επιλογή με πολύ καλές προοπτικές. Ο δάσκαλος έχει την ευχέρεια να επιλέξει ανάμεσα σε ποικίλες ρουτίνες και συνδυασμούς αυτών, ώστε η τήρηση των συγκεκριμένων βημάτων της κάθε μίας απέχει πολύ από το να χαρακτηριστεί περιοριστική. Για να λειτουργήσουν οι παραπάνω μέθοδοι, θεωρείται απαραίτητο να δίνεται επαρκής χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν, ώστε να φτάνουν οι ίδιοι σε όλο και πιο σύνθετους ή πρωτότυπους συλλογισμούς, ενώ πρέπει να γνωστοποιείται στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Η έρευνα έχει αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος Visible Thinking στη σχολική τάξη, εμβαθύνοντας τη μάθηση και προωθώντας την ανάπτυξη στοχαστικών στάσεων και δεξιοτήτων. Ορισμένα από τα σημεία που αναφέρονται, είναι επικέντρωση των δραστηριοτήτων στην μάθηση κι όχι στην εργασία, η ακριβέστερη αξιολόγηση του τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές, αλλά και η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής. Συγκεκριμένα, μαθητές που πίστευαν ότι οι ιδέες τους δεν έχουν αξία, μαθητές που δεν συμμετείχαν ενεργά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επίσης, αναπτύχθηκε και η επίγνωση των μαθητών σχετικά με τις στρατηγικές σκέψης, σε όλες τις τάξεις. Σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές αναφέρουν ότι οι ρουτίνες τους βοήθησαν να δομούν τη σκέψη τους πριν παράγουν γραπτό λόγο, κάνοντάς τους να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Ritchhart, 2008).

3.2.2. Artful Thinking

Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία, προϋποθέτει την λεπτομερή και ολόπλευρη παρατήρησή τους από τους μαθητές με τη βοήθεια και καθοδήγηση του δασκάλου. Ο τελευταίος, έχοντας θέσει και τους στόχους της συγκεκριμένης μαθησιακής προσέγγισης, οφείλει να είναι σε εγρήγορση, ώστε να εξασφαλίζει ότι οι στοχαστικές απόπειρες των μαθητών του έχουν ως άξονα το βασικό θέμα της διδασκαλίας, οπότε να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της, ενώ παράλληλα φροντίζει να δίνεται στους μαθητές ο απαραίτητος χρόνος αλλά και χώρος να σκεφτούν. Η αξιοποίηση των αυθεντικών ιδεών των μαθητών είναι βασικό κομμάτι της διαδικασίας, ενισχύει την κατανόηση και καθιστά τους ίδιους τους μαθητές ενεργά υποκείμενα με ευθύνη για την εξέλιξη του μαθήματος.

Όπως περιγράφεται στο πρόγραμμα Artful Thinking του Harvard Project Zero, η επεξεργασία των έργων τέχνης γίνεται μέσα από ρουτίνες, και συνδυασμούς

ρουτινών, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι ευρύτερες κατηγορίες, που παράλληλα αποτελούν και τα διαφορετικά στάδια της επεξεργασίας (όπως τα βασικά χρώματα στην παλέτα ενός ζωγράφου, Artful Thinking Palette). Οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

- Δικαιολόγηση
- Διερεύνηση διαφορετικών οπτικών
- Διερεύνηση πολυπλοκότητας
- Σύγκριση και σύνδεση
- Παρατήρηση και περιγραφή
- Απορία και εξερεύνηση

Δεν αναμένουμε σε κάθε μάθημα την εμφάνιση όλων των παραπάνω στοχαστικών διαδικασιών και σίγουρα όχι από όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα το πρώτο διάστημα της εφαρμογής των ρουτινών σκέψης. Ωστόσο, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι ωφέλιμο να επιδιώκεται η προσέγγιση όλων, καθώς αυτό εξασφαλίζει την πληρέστερη επεξεργασία και διερεύνηση του έργου τέχνης και κατ' επέκταση του αντικείμενου διδασκαλίας, εξοικειώνει τους μαθητές με την συγκεκριμένη προσέγγιση, ενισχύει την κατανόηση ενώ ενεργοποιεί τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους.

Σημαντική παράμετρος της χρήσης των ρουτινών στην τάξη είναι και η καταγραφή της συλλογιστικής πορείας που ακολουθείται από τον κάθε μαθητή ατομικά, ή συλλογικά όταν η τάξη δουλεύει συνεργατικά, με τρόπους που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της κάθε ρουτίνας, ή που επινοεί ο ίδιος ο δάσκαλος κατά περίπτωση. Η καταγραφή και οπτικοποίηση δε γίνεται απαραίτητα γραπτώς, καθώς είναι δυνατό να περιλαμβάνει και την παραγωγή τέχνης, όπως η ζωγραφική, ιδιαίτερα σε μικρότερες ηλικίες, όταν η καταγραφή δε γίνεται από τον ίδιο τον δάσκαλο ή είναι αδύνατο να την παρακολουθήσουν μικροί μαθητές που δε γνωρίζουν ακόμη γραφή ή ανάγνωση.

4. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Η διαδικασία επιλογής των έργων τέχνης είναι μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του πολλές παραμέτρους.

Αρχικά, το έργο τέχνης θα πρέπει να ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση ένα έργο που θα τραβήξει την προσοχή των μαθητών, θα δημιουργήσει απορίες, θα γεννήσει σχόλια μεταξύ τους και θα τους προκαλέσει να το διερευνήσουν λόγω της πολυπλοκότητας ή της φαινομενικής απλότητάς του, ενεργοποιεί το σύνολο της τάξης και προοιωνίζει καλύτερα αποτελέσματα.

- Έπειτα, θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση του έργου τέχνης με το διδακτικό αντικείμενο (διδακτικοί στόχοι), η οποία μπορεί είτε να είναι αυστηρή ή να επιτρέπει περισσότερο ελεύθερη επεξεργασία του θέματος, ώστε ανάλογα τη συζήτηση και το πώς θα την κατευθύνουν οι ίδιοι οι μαθητές με τις παρατηρήσεις τους, να προκύψει το αποτέλεσμα.
- Τέλος, η ηλικία των μαθητών δεν είναι δεσμευτική στην επιλογή των έργων τέχνης, καθώς με το σωστό σχεδιασμό της διαδικασίας επεξεργασίας κάθε έργο τέχνης μπορεί να

καταστεί κατάλληλο για διαφορετικές ηλικίες και οι παραγόμενοι συλλογισμοί να εκπλήξουν τελικά το συντονιστή της όλης διαδικασίας.

- Αξίζει να σημειωθεί ότι θα ήταν σημαντικό τα έργα τέχνης να προέρχονται από Μουσεία και Πινακοθήκες, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σίγουρος για την καλλιτεχνική και παιδαγωγική τους αξία.

5. ΣΤΟΧΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Η εξοικείωση και η υιοθέτηση νέων πρακτικών συχνά καθίσταται ευκολότερη όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί οι ίδιοι στη θέση των μαθητών και καλούνται να ανταποκριθούν σε όσα θα ζητήσουν αργότερα και από τους μαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο, κατανοούν καλύτερα τις απαιτήσεις της κάθε διαδικασίας αλλά και τις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν. Όσο και αν διαφέρει το γνωστικό υπόβαθρο των δασκάλων από των μαθητών τους και λογικά και το θέμα που θα επεξεργαστεί ο καθένας, η κατανόηση του τρόπου διάρθρωσης του μαθήματος μέσα από τις ρουτίνες είναι κοινό και στις δύο περιπτώσεις. Συνεπώς, οι δάσκαλοι, έχοντας οι ίδιοι δουλέψει με αυτόν τον τρόπο, θα είναι περισσότερο εξοικειωμένοι ώστε να σχεδιάσουν ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές τους.

Επομένως, στόχος του εργαστηρίου είναι αφ' ενός η παροχή του θεωρητικού πλαισίου στους συμμετέχοντες σχετικά με τις τεχνικές επεξεργασίας έργων τέχνης στη σχολική τάξη κι αφ' ετέρου να επεξεργαστούν οι ίδιοι έργα τέχνης με την εφαρμογή αυτών των τεχνικών. Επίσης, είναι αρκετά σημαντικό να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η επεξεργασία έργων τέχνης μπορεί να συνδεθεί με οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο κι όλες τις σχολικές τάξεις και βαθμίδες.

Στο εργαστήριο θα γίνει προσέγγιση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού, μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης. Η άσκηση σχολικής βίας μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, η περίπτωση δηλαδή του σχολικού εκφοβισμού (bullying), αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται το φαινόμενο που σύμφωνα με τον Olweus (2003) παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Ο όρος «αρνητική πράξη» αναφέρεται στην πράξη εκείνη με την οποία «ένα άτομο προκαλεί εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία σε άλλο άτομο, μέσω σωματικής επαφής, λεκτικώς ή με άλλους τρόπους». Η σχετική βιβλιογραφία είναι μεγάλη, μιας και είναι ένα θέμα σύγχρονο και οικείο στους περισσότερους. Αυτός είναι και ο λόγος που θεωρήσαμε ότι θα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε ένα γνωστό και ίσως τετριμμένο θέμα, με έναν πρωτότυπο τρόπο μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης.

6. ΠΗΓΕΣ

- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles: The Getty Center for the education in the Arts.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.
- Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα κι εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.
- Ritchhart R., P. D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Perkins, D. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*, Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α.Κόκκος (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σ.σ.21-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγές στο διαδίκτυο

- Harvard Project Zero*. Ανακλήθηκε στις 30.6.2014 από <http://www.pz.harvard.edu/>
- Harvard Visible Thinking*. Ανακλήθηκε στις 30.6.2014 από http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
- Oxford Dictionary*. Διαθέσιμο στο <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/art>

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ

Αθανασία Α. Λακοπούλου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Ο παγκόσμιος λόγος για τη δια βίου μάθηση επιδρά στο σύνολο της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και διαμορφώνει τη συγκρότηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Το άρθρο φιλοδοξεί να συμβάλει στο διάλογο για τη δια βίου μάθηση εστιάζοντας στη μετακίνηση από το παράδειγμα της δια βίου εκπαίδευσης στο παράδειγμα της δια βίου μάθησης. Το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να διερευνηθεί είναι αν οι προωθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές δια βίου μάθησης συνδέονται με τη σταδιακή υποχώρηση των κοινωνικών πολιτικών. Το άρθρο αντλεί βιβλιογραφικά από τη ρητορική κειμένων υπερεθνικών οργανισμών καθοριστικών για τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Ειδικότερα, αναλύονται τρεις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους οικοδομείται η βασική επιχειρηματολογία για την τεκμηρίωση της θέσης ότι η προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης αποδομεί το κράτος πρόνοιας. Πρόκειται για τη μετατόπιση από την εργασία στην απασχολησιμότητα, την εισαγωγή της έννοιας του «portfolio» και την έμφαση στον ατομικισμό, καθώς και την άνιση παροχή ευκαιριών δια βίου μάθησης. Τέλος, διατυπώνονται συμπερασματικές διαπιστώσεις που στοιχειοθετούν ότι οι πολιτικές δια βίου μάθησης βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε χώρες όπως η Ελλάδα με αναπτυγμένη την έννοια της οικογενειακής ευθύνης στην παροχή πρόνοιας που προσφέρει τις προϋποθέσεις για την προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης και την συνακόλουθη αποδυνάμωση κοινωνικών πολιτικών.

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, απασχολησιμότητα, ατομικισμός.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τη δια βίου μάθηση οδηγεί συχνά σε ασάφεια και δυσκολία πολιτικής ανάλυσης, με δεδομένο ότι γίνεται ολόένα και πιο έντονη «η αίσθηση ότι ζούμε σε έναν κόσμο μετα-πολιτικής, αφού η δημόσια σφαίρα έχει συρρικνωθεί με την ιδιωτικοποίηση του κράτους πρόνοιας» (Griffin, 2006:21), κυρίως λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης και

κυριαρχίας της παγκοσμιοποίησης, των δυνάμεων της αγοράς και της εξατομίκευσης. Παρόλληλα, η σχετική βιβλιογραφία είναι πλούσια σε αναφορές που παραγνωρίζουν ή περιθωριοποιούν έννοιες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα στην πρόσβαση, ενώ παρατηρείται μια τάση δέσμευσης σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που δεν περιλαμβάνει τις δημόσιες παροχές του κράτους πρόνοιας, όπως η περίθαλψη, η κοινωνική ασφάλιση, η στέγαση και οι διάφορες υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Griffin, 2006:19).

Το ίδιο ασαφώς διατυπωμένα παραμένουν και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των πολιτικών δια βίου μάθησης. Ειδικότερα, οι αλλαγές στα μέσα παραγωγής και στις παραγωγικές σχέσεις που συνδέονται με μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης που επιφέρει η επέκταση της δια βίου μάθησης «περισσότερο υπονοούνται παρά εκτιμώνται, περισσότερο αναφέρονται παρά μετρώνται», με αποτέλεσμα η εννοιολογική αξιοποίησή τους να προσλαμβάνει περισσότερο «τον χαρακτήρα ιδεολογήματος» παρά να συνιστά μια πραγματικότητα που μπορεί να επιβεβαιωθεί με εμπειρικούς τρόπους (Ευστράτογλου, 2007:41). Είναι χαρακτηριστικό το εύρημα έρευνας στον Καναδά για την εργασιακή διασπορά και διαφοροποίηση μεταξύ των ετών 1971 και 1996, σύμφωνα με το οποίο παρά τη μεγάλη αύξηση των αριθμών στην υπό εξέταση περίοδο, οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα που βασίζονται στη γνώση παραμένουν ένα πολύ μικρό ποσοστό λιγότερο από 10% του συνολικού πληθυσμού των εργαζομένων στη χώρα, ενώ το μεγάλο ποσοστό των εργαζομένων συνεχίζει να απασχολείται σε εργασίες που απαιτούν μεταβίβαση δεδομένων ρουτίνας, διανομή αγαθών και παροχή προσωπικών υπηρεσιών (Lavoie και Roy, 1998, όπ.αναφ.στο Livingstone, 2004).

Η δια βίου μάθηση ως έννοια συμπυκνώνει την επιθυμία των εθνικών κυβερνήσεων να επιμορφώσουν ή να αναμορφώσουν την πολυπληθή και ανασφαλή εργατική τους δύναμη, την επιθυμία των εργοδοτών να αντλούν εργαζόμενους από μια μεγαλύτερη δεξαμενή εκμεταλλεύσιμων εκπαιδευμένων ή/και εξειδικευμένων πολιτών, την επιθυμία ορισμένων (και βέβαια όχι όλων) από τα πανεπιστήμια να καλύψουν θέσεις σπουδαστών σε σχετικά μη δημοφιλή προγράμματα σπουδών, καθώς επίσης και το κοινωνικής δικαιοσύνης πρόταγμα για προσφορά μιας «δεύτερης ευκαιρίας» για πρόσβαση σε αυτούς που είχαν μέχρι τώρα περιθωριοποιηθεί (Marks, 2002:2). Το ποιο από τα προαναφερθέντα επιδιωκόμενα αποτελέσματα πρόκειται ή είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί παραμένει ανοιχτό προς συζήτηση.

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 ανστηρά 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

Έχει υποστηριχθεί ότι οι πολιτικές που συνδέονται με τη δια βίου μάθηση είναι συνδεδεμένες με τις εξελίξεις στο χώρο των κοινωνικών παροχών, το ρόλο του κράτους αναφορικά με τη συγκρότηση πολιτικής, όπως επίσης και με τη νοσηματοδότηση της δια βίου μάθησης που τοποθετείται στο κέντρο της «κρίσης» που επιφέρει η νεοφιλελεύθερης κατεύθυνσης ανασυγκρότηση του κράτους πρόνοιας (Griffin, 2006). Το παρόν άρθρο επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα αν μέσα από τη ρητορική (που εμφανίζεται στα σχετικά κείμενα πολυεθνικών οργανισμών) και τις προωθούμενες πολιτικές δια βίου μάθησης προωθείται η δια βίου μάθηση ως αναγκαία διέξοδος ή αν έχει συντελεστεί - και εξακολουθεί να συντελείται - μια μετατόπιση της ευθύνης από την κοινωνία στον πολίτη, με αποτέλεσμα οι κοινωνικές πολιτικές να καταλύονται και να μετατρέπονται σταδιακά σε μεμονωμένες ατομικές πορείες. Το ερώτημα συμπυκνώνεται δηλαδή στο αν η δια βίου μάθηση αποτελεί μια κοινωνικά προοδευτική κίνηση ή αν συνιστά απειλή για τη δημόσια εκπαίδευση και τον ρόλο της στην επέκταση της ίσης πρόσβασης και των ίσων ευκαιριών (Griffin, 2006). Επιχειρούμε δηλαδή να απαντήσουμε στο κατά πόσο οι πολιτικές δια βίου μάθησης λειτουργούν ως προπέτασμα καπνού για την επίτευξη της σταδιακής αποδόμησης του κοινωνικού κράτους.

Επιχειρώντας την εστίαση σε όψεις της ελληνικής πραγματικότητας, το άρθρο αξιοποιεί τυπολογίες για την κατηγοριοποίηση των κρατών πρόνοιας και την κατάταξη του ελληνικού κράτους πρόνοιας με κριτήρια τις χαρακτηριστικές παραμέτρους που το στοιχειοθετούν.

Στη συνέχεια αναλύονται τρεις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους οικοδομείται η βασική επιχειρηματολογία για την τεκμηρίωση της θέσης ότι η προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης ουσιαστικά αποδομεί το κράτος πρόνοιας, ενώ υποστηρίζεται ειδικότερα ότι στο ελληνικό πλαίσιο οι πολιτικές δια βίου μάθησης βρίσκουν πρόσφορο έδαφος με δεδομένη την ανάπτυξη της έννοιας της «οικογενειακής» ευθύνης στην παροχή πρόνοιας, αλλά και την ύπαρξη συγκεκριμένων παραδοσιακών δομών, όπως η ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων που ευνοούν την ατομική ευημερία περιθωριοποιώντας αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα.

2. Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δια βίου εκπαίδευση αντιμετωπίζεται συχνά σε κείμενα υπερεθνικών οργανισμών ως μια νέα και συγκροτημένη ιδέα, ένα συνολικό εκπαιδευτικό πρότυπο ικανό να απαντήσει στις συνεχώς αυξανόμενες και διαφοροποιούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες της νέας Ευρωπαϊκής κοινωνίας και κυρίως ως μια στρατηγική για την προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (European Commission, 1999).

Εν τούτοις όμως, αν και συχνά γίνεται λόγος για την κοινωνική ένταξη και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως έναν από τους στόχους της επέκτασης της δια βίου μάθησης, φαίνεται πως οι προωθούμενες

πολιτικές δια βίου μάθησης όχι μόνο δε στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη, αλλά αντίθετα συνδέονται άρρηκτα με την ανασυγκρότηση του κράτους πρόνοιας και ως εκ τούτου συμβάλλουν στην καταστρατήγηση κάθε έννοιας κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών θέτοντας σε αχρηστία τις παραδοσιακές μορφές κοινωνικής πολιτικής και μετασχηματίζοντας δραματικά την έννοια του «κοινωνικού» και «δημόσιου» τομέα (Griffin, 2006:21).

Ιχνηλατώντας την πορεία που ακολούθησε η δια βίου μάθηση μέχρι την τρέχουσα περίοδο, όχι τόσο ως έννοια, αλλά ως ρητορική που στοχεύει στη διαμόρφωση αντίστοιχων πολιτικών, παρατηρούμε ότι η εποχή που δημοσιεύθηκε η αναφορά Faure (UNESCO, 1972) ήταν βέβαια πολύ πριν την επονομαζόμενη «κρίση» του κράτους πρόνοιας και η δια βίου μάθηση εμφανίζεται σε αυτή την αναφορά με την «αυθεντική ανθρωπιστική της σημασία» (Borg και Mayo, 2005:203) ως ένας τρόπος σκέψης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών. Η εκδοχή της UNESCO, έτσι όπως σκιαγραφείται σε αυτό το κείμενο, αντανάκλα την κυριαρχία του εθνικού κράτους και διαχωρίζει την εκπαιδευτική πολιτική από τη στρατηγική. Πρόκειται για μια προσέγγιση σχεδιασμού που προβάλλει το είδος του παρεμβατισμού του κράτους πρόνοιας, το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχε έρθει αντιμέτωπο με το νεοφιλελευθερισμό, τον ντετερμινισμό και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Griffin, 1999^a: 333). Είναι δηλαδή ένα βασικό κείμενο το οποίο εμπεριέχει στοιχεία υποστηρικτικά για το κράτος πρόνοιας, με δεδομένο ότι εστιάζει στον κρατικό παρεμβατισμό και στην υψηλού βαθμού κυριαρχία του.

Όμως από το 1972 μέχρι το 1996 πολλά πράγματα άλλαξαν και οι αλλαγές αυτές έγιναν διακριτές στην ανάγνωση της αναφοράς Delors που δημοσιεύθηκε από την UNESCO (1996). Στο κείμενο δε βρίσκονται πλέον σημεία που αντανάκλουν την προοδευτική προσέγγιση του 1972, αν και παραμένουν στοιχεία όπως η διεθνής συνεργασία και η δημοκρατική συμμετοχή του πολίτη (Griffin, 1999^a: 334). Όμως το κείμενο κάνει πλέον ξεκάθαρα λόγο για την είσοδο των δυνάμεων της αγοράς, αν και επιμένει ότι «η εκπαίδευση είναι μια συλλογική αξία και δεν μπορεί να αφαιρεθεί αποκλειστικά στις δυνάμεις της αγοράς» (UNESCO, 1996: 160). Η αγορά λοιπόν κάνει την εμφάνισή της ως δεδομένη δύναμη που επενεργεί στην πορεία της δια βίου μάθησης. Έχει πλέον επιλεγεί ότι οι εθνικοί προϋπολογισμοί δεν προτίθενται να αντέξουν την χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης που χρειάζεται να επεκταθεί με αυξανόμενους ρυθμούς. Ως εκ τούτου, τονίζεται πως «δεν είναι μόνο δικαιολογημένο, αλλά και επιθυμητό να διατεθούν χρήματα από ιδιωτικές πηγές για να ελαττώσουν την πίεση από τους εθνικούς προϋπολογισμούς» (UNESCO, 1996:166).

Σε αντίστοιχη κατεύθυνση κινείται και η ρητορική κειμένων του ΟΟΣΑ. Να διευκρινιστεί βέβαια σε αυτό το σημείο ότι αναγνωρίζουμε ότι η UNESCO αναφέρεται σε πολύ περισσότερα κράτη από ότι ο ΟΟΣΑ, ο οποίος είναι ένας οργανισμός που στοχεύει στην οικονομική ανάπτυξη στα αναπτυσσόμενα κράτη και δεν έχει την

διεθνή απόκριση που έχει η UNESCO. Κρίνουμε όμως σημαντικό να αναφερθούμε στον ΟΟΣΑ, κυρίως γιατί ένα μεγάλο μέρος των κρατών μελών του έχουν βιώσει την κρίση του κράτους πρόνοιας, σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των κρατών μελών της UNESCO, καθώς επίσης και γιατί στη ρητορική των κειμένων του διακρίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αγορά, ιδιαίτερα όταν αναφέρεται ότι «η κυβέρνηση διατηρεί την πρωταρχική ευθύνη για την πρόσβαση και την ισότητα στη δια βίου μάθηση σε όλες τις μορφές και σε όλες τις ηλικίες, είτε οι ευκαιρίες χρηματοδοτούνται μέσω της αγοράς, είτε τις παρέχει απ' ευθείας η κυβέρνηση» (OECD, 1996:185).

Σε πιο πρόσφατα δημοσιεύματα παρατηρούνται ορισμένες κοινές αλλαγές στις μεθόδους και στις πολιτικές δια βίου μάθησης. Οι αλλαγές αυτές συμπυκνώνονται στα εξής:

- i) Αλλαγή στους χώρους και στους τρόπους μάθησης: Οι πολίτες πλέον χρειάζεται να μαθαίνουν και στο σπίτι ή μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Σημειώνονται αλλαγές στην εκμάθηση δεξιοτήτων που συνδέονται «με κάθε νέα συσκευή, όπως η χρήση ενός νέου κινητού τηλεφώνου, ενός πλυντηρίου ή ενός σίδηρου ατμού, τα οποία έχουν επιπλέον χαρακτηριστικά που πρέπει να μάθουμε πώς λειτουργούν, συνήθως διαβάζοντας έναν οδηγό χρήσης, και η εκμάθηση γίνεται χωρίς καν να το συνειδητοποιούμε» (OECD, 2007:2).
- ii) Αλλαγή στα πρόσωπα και/ή στους φορείς που παρέχουν ή διευκολύνουν τη μάθηση: Προτείνονται πλέον «δεξιότητες και τεχνικές απαραίτητες για να κάνει κανείς τη δουλειά του σε καθημερινή βάση, οι οποίες μαθαίνονται από έναν συνάδελφο ή κάποιον μέντορα στον εργασιακό χώρο» (OECD, 2007: 3).
- iii) Αλλαγή στο χρόνο στον οποίο συντελείται η μάθηση: Η μάθηση μπορεί πλέον να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου on line στο σπίτι ή/και κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου. Ο ελεύθερος χρόνος εμφανίζεται ως πολύτιμος, όταν αξιοποιείται για δια βίου μάθηση, με δεδομένο ότι το κόστος δεν είναι μόνο ζήτημα χρημάτων, αλλά επίσης και ζήτημα του χρόνου που κάποιος χρειάζεται να διαθέσει για να αποκτήσει ένα προσόν, καθώς και του πόσο από τον προσωπικό και όχι από τον εργασιακό του χρόνο θα διαθέσει (OECD, 2007: 6).

Ο λόγος για τη δια βίου μάθηση, έτσι όπως προβάλλεται, είναι ταυτόχρονα α-πολιτικός και ντετερμινιστικός, με δεδομένο ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα του αναπότερετου μπροστά στις τεχνολογικές και παγκόσμιες αλλαγές. Είναι βέβαια παράδοξο το γεγονός ότι ο ίδιος λόγος προβάλλει επίσης και την ατομική επιλογή, τρόπο ζωής και κατανάλωση (Griffin, 1999β:444). Οι αλλαγές αυτές που διαγράφονται στα κείμενα του ΟΟΣΑ έχουν ως ένα και μοναδικό τους στόχο το σύστημα να αποδώσει ποιοτικά προϊόντα, δηλαδή ένα εργατικό δυναμικό με αυξημένες ποιοτικές

δεξιότητες, που θα είναι προσαρμόσιμες και «ικανές να μετακινηθούν» και οι οποίες θα ικανοποιούν τις ανάγκες των εργοδοτών (OECD, 2007: 6).

Η έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων για την ικανοποίηση των αναγκών των εργοδοτών δεν αποτελεί αποκλειστικότητα των κειμένων του ΟΟΣΑ. Παρόμοιες κατευθύνσεις παρέχονται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Με δεδομένο δε, ότι αναφερόμαστε στην ελληνική πραγματικότητα δε μπορεί να μην αναφερθούμε και σε αυτές.

Πολυάριθμα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα οποία αξιοποιείται και η ρητορική των κοινωνικών πολιτικών αναφέρονται στην έννοια της κοινωνίας της μάθησης. Ειδικά στη Λευκή Βίβλο επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι «ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει επεκταθεί στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια και δεν υπάρχει καμία ανάγκη να εμμένουμε στις συνέπειες αυτής της κατάστασης» (European Commission, 1996: 28).

Το «Μνημόνιο για τη δια βίου μάθηση» (European Commission, 2000) συντάχθηκε με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το 1996, το Ευρωπαϊκό Έτος για τη δια βίου μάθηση και αποτελεί τη βάση για μια ευρεία συμβουλευτική διαδικασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο κείμενο αναφέρεται ότι η δια βίου μάθηση έχει τέσσερις στόχους, την απασχολησιμότητα / προσαρμοστικότητα, τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική ένταξη.

Ειδικότερα η προώθηση της απασχολησιμότητας στοχεύει στη δημιουργία ευέλικτου εργατικού δυναμικού για την ενδυνάμωση των συμφερόντων και των στόχων της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών. Πρόκειται για μια νεοφιλελεύθερης κατεύθυνσης πολιτική που διαπερνά όλα – αλλά με διαφορετική ένταση και χροιά- τα κράτη-μέλη της ΕΕ και αποδυναμώνει τα κράτη πρόνοιας με διαφορετικούς ρυθμούς, τρόπους και μεθοδεύσεις. Όπως εύστοχα επισημαίνεται (Jarvis, 2004), οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν πλέον τη δια βίου μάθηση ως την οδό μέσα από την οποία οι φτωχοί και ανίσχυροι κοινωνικά αποκλεισμένοι θα βρουν τη δυνατότητα να εισχωρήσουν στο σύστημα μέσα από την απόκτηση απασχόλησης. Πρόκειται δηλαδή για παροχή κοινωνικής πρόνοιας, η οποία όμως παρέχεται με αποκλειστικό όρο την είσοδο στον κόσμο της απασχόλησης. Αυτό βέβαια συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική διαφορά με τα προνοιακά συστήματα της μεταπολεμικής περιόδου.

Τα κείμενα που χαρτογραφούν τις βάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής, αν και δεν είναι όλα γραμμένα στην ίδια γλώσσα, φαίνεται πως διαπνέονται από τις ίδιες στοχεύσεις (Jarvis, 2004). Μια ανάγνωση σε δεύτερο επίπεδο των τεσσάρων στόχων παραπέμπει σε δύο σοβαρά ζητήματα. Το ένα αφορά στην έμφαση που αποδίδεται στον ατομικισμό, ο οποίος συνδέεται με τις νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις και πολιτικές που κυριαρχούν τελευταία και το δεύτερο αποτελεί απόρροια του πρώτου και αναφέρεται στο ότι αποσιωπάται η κοινωνικοοικονομική διάσταση που προέκυψε σταδιακά με τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης που

αλληλοδιαπλέκουν τον κόσμο της εκπαίδευσης με αυτόν της εργασίας. Δεν είναι, για παράδειγμα, δυνατό να αγνοηθεί το γεγονός ότι αν και οι δεξιότητες οι αποκτημένες από την εκπαίδευση αντιμετωπίζονται πλέον από τους περισσότερους ενήλικες ως προσωπική κατάκτηση άξια προς επένδυση, δεν παύει όμως να θεωρείται σημαντική για κάθε ατομικό μαθησιακό επίτευγμα η αναγνώρισή του από τη σύγχρονη αγορά εργασίας. Τα πιστοποιητικά και τα πτυχία λειτουργούν ταυτόχρονα και ως σύμβολα προσωπικών επιτευγμάτων και ως ορόσημα στη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, ενώ τα πιστοποιητικά για μαθησιακά επιτεύγματα αποτελούν γενικά το αποκλειστικό προνόμιο των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα στα εθνικά όρια, απαιτούνται διεθνή μεταβιβάσιμα συστήματα πιστοποίησης, για να εξυπηρετηθούν οι παγκόσμιες ανάγκες. Διεθνώς αναγνωρισμένα πιστοποιητικά επιτρέπουν στους δια βίου εκπαιδευόμενους να «μετακινούν» τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους από τόπο σε τόπο, γεγονός που προβάλλεται ως απόλυτη ανάγκη στο διεθνές και αυξανόμενο παγκοσμιοποιημένο πεδίο της αγοράς εργασίας.

Η μελέτη των σχετικών κειμένων υπερεθνικών οργανισμών οδηγεί στη διαπίστωση ότι στο σημερινό ταχύτατα εξελισσόμενο οικονομικά περιβάλλον και στο πλαίσιο μιας κοινωνίας σε εξέλιξη ή σε απορύθμιση – ανάλογα με την οπτική που κανείς υιοθετεί - όπου οι παραδοσιακές βεβαιότητες σταδιακά καταρρίπτονται, ο παραδοσιακός ρόλος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως φορέων μάθησης τίθεται σε αμφισβήτηση. Τα άτομα που εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους τομείς καλούνται να αντιμετωπίσουν προσωπικές και εργασιακές απαιτήσεις που απαιτούν από αυτά τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Λειτουργώντας σε τέτοιες συνθήκες πίεσης, υιοθετούν την ιδέα της δια βίου μάθησης και γίνονται εν δυνάμει «πελάτες» των εκπαιδευτικών παροχών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη σειρά τους δεν περιορίζονται πλέον στο στενό παλαιότερο πλαίσιο τους. Ο κόσμος της εκπαίδευσης αλλά και αυτός της εργασίας, μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την υιοθέτηση ανοιχτών παιδαγωγικών συστημάτων και μαθησιακών πλαισίων, γίνεται πραγματικά παγκόσμιος με συνέπειες για την πορεία όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου των πολιτών, ο οποίος καταστρατηγείται με δραματικούς ρυθμούς, όχι μόνο μέσα από την αύξηση του εργάσιμου χρόνου, αλλά και λόγω της κατάργησης της διάκρισης ανάμεσα στον εργάσιμο και στον ελεύθερο χρόνο, επιφέροντας «ως αποτέλεσμα την περαιτέρω διείσδυση των αγοραίων σχέσεων μέσα στην οικογένεια και στην προσωπική σφαίρα των εργαζομένων» (Ευστράτογλου, 2007:43).

Έτσι όπως με παρόμοιους τρόπους διαμορφώνονται οι σύγχρονες συνθήκες στην εκπαίδευση και στην εργασία, ο τρόπος χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται πλέον στις αυξανόμενες απαιτήσεις για επίτευξη στόχων αποδοτικότητας, επιβολή κανόνων, εθνικά ανταγωνιστικά συστήματα και «μεταβιβασιμότητα» σε επίπεδο συστημάτων πιστοποίησης. Οι απαιτήσεις αυτές όμως και η

αντίστοιχη στοχοθεσία τίθενται εξωτερικά και δεν έχουν καμία απολύτως αναφορά σε αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών. Η σαφής αυτή ανακολουθία μοιάζει να παρακάμπτεται από αυτούς που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική και σε εθνικό και σε υπερεθνικό επίπεδο, παροτρύνοντας απλώς για συναίνεση και ομοφωνία. Είναι φανερό άλλωστε πως η υιοθέτηση «ευρύτερων» και παγκόσμιων πολιτικών στόχων αποτελεί τον πλέον ασφαλή δρόμο για τους υπερεθνικούς οργανισμούς για να κερδίσουν την υποστήριξη όλων των κρατών μελών και να μην διαψευστούν ή αμφισβητηθούν εύκολα από τις κατά τόπους υπάρχουσες κριτικές φωνές (Jallade και Moga, 2001).

Όμως, στο βαθμό που η δια βίου μάθηση εμπλέκεται με την παγκοσμιοποίηση, την έκρηξη των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων πολιτικών, «μοιάζει λογικό να αναρωτηθούμε αν είναι δυνατό να τα καταφέρει καλύτερα από τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα στην προώθηση της πρόσβασης και των ίσων ευκαιριών» (Griffin, 2006:22-23). Με τη σταδιακή μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη δημόσια εκπαίδευση προς τις πολιτικές δια βίου μάθησης, οι στόχοι της κοινωνικής συνοχής, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής ένταξης θα εκπληρώνονται όλο και λιγότερο (Griffin, 2006). Εξ αυτού προκύπτει η αναγκαιότητα της διερεύνησης του αν και κατά πόσο η εξάπλωση πολιτικών δια βίου μάθησης επιδρά στις κοινωνικές πολιτικές που χαράσσονται στο πλαίσιο και των μεμονωμένων κρατών πρόνοιας.

3. ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

Με στόχο την εστίαση σε όψεις της ελληνικής πραγματικότητας για την περαιτέρω διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί, σε αυτό το μέρος του άρθρου θα επιχειρηθεί η αξιοποίηση τυπολογιών για την κατηγοριοποίηση των κρατών πρόνοιας και την κατάταξη του ελληνικού κράτους πρόνοιας με άξονες τις χαρακτηριστικές παραμέτρους που το σιχειοθετούν.

Τα κράτη πρόνοιας αναπτύχθηκαν σταδιακά στην μεταπολεμική περίοδο, με δεδομένο ότι το κράτος δε συνιστούσε απλά το διαχειριστή της οικονομίας, αλλά και τον δημιουργό και χρηματοδότη της κοινωνικής πρόνοιας που θα ευνοούσε αυτούς που δεν είχαν καταφέρει να φροντίσουν οι ίδιοι τα συμφέροντά τους, για την επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής σταθερότητας (Jarvis, 2004) στα χρόνια που ακολούθησαν τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου.

Το σύγχρονο κράτος πρόνοιας με τη μορφή που αναπτύχθηκε βασίζεται σε τρεις αναγκαίες για τη λειτουργία του προϋποθέσεις: «την ενιαία κεντρική εξουσία, ένα κεντρικό δημοσιονομικό μηχανισμό συγκέντρωσης και ανακατανομής πόρων και την ενιαία αγορά εργασίας» (Σακελλαρόπουλος, 1993:445). Το γεγονός ότι συγκροτήθηκαν κοινωνικά κράτη που πληρούσαν αυτές τις τρεις προϋποθέσεις τα εξόπλισε με ρυθμιστικές και παρεμβατικές λειτουργίες, παρέχοντάς

τους τη δυνατότητα να επιδράσουν στην αναδιανομή των εισοδημάτων, είτε ρυθμίζοντας τους μισθούς και τα ημερομίσθια, είτε μεταφέροντας κοινωνικούς πόρους προς την πλευρά των οικονομικά ασθενέστερων πολιτών (Σακελλαρόπουλος, 1993). Τα σύγχρονα κράτη πρόνοιας διακρίνονται από δύο επιπλέον βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ο βαθμός αποεμπορευματοποίησης, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο μια κοινωνική υπηρεσία αποδίδεται ή προσφέρεται ως δικαίωμα και ο βαθμός στον οποίο ένα πρόσωπο μπορεί να διαβιώνει χωρίς εξάρτηση από την αγορά. Το δεύτερο είναι το είδος της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και αλληλεγγύης, δηλαδή το ποιο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης προωθείται από την κοινωνική πολιτική και το αν το κράτος πρόνοιας οικοδομεί στενές ή ευρείες συμμαχίες αλληλεγγύης (Arts και Gelissen, 2002:141).

Φυσικά η συζήτηση για το κράτος πρόνοιας αλλά και για τη σύνδεσή του με τη δια βίου μάθηση δεν είναι δυνατό να διεξαχθεί με ενιαίο τρόπο σε όλα τα κράτη. Αντίθετα, σημειώνονται τοπικές και περιφερειακές διαφοροποιήσεις, όπως παράλληλα υπάρχουν τυπικές και μη τυπικές «κοινωνίες γνώσης». Ως εκ τούτου, για τη διεξαγωγή της συζήτησης είναι σημαντικό να χαρτογραφούνται οι διαφοροποιήσεις του κάθε κοινωνικο-χωρικού πλαισίου (Macrae, Maguire και Ball, 1997:500). Ομοίως, από μια συγκριτική προσέγγιση τα διάφορα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί για την κρίση που ακολούθησε την ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους δεν είναι δυνατό να διακρίνονται από ομοιογένεια σε παγκόσμια κλίμακα, αφού τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης βιώνονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε κράτος (Griffin, 1999α: 333). Ακριβώς για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος ή οι τρόποι με τους οποίους επιδρούν οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης και οι σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε κάθε διαφορετική εθνική πραγματικότητα.

Συζητώντας για το κράτος πρόνοιας που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα είναι χρήσιμο να το εντάξουμε σε κάποια από τις διατυπωμένες κατηγορίες κρατών πρόνοιας, με στόχο να υπάρξει η βάση για περαιτέρω συζήτηση. Το 1990 ο Esping-Andersen δημοσίευσε το βιβλίο του «Three Worlds of Welfare Capitalism», στο οποίο επιχείρησε να κατηγοριοποιήσει τα κράτη πρόνοιας. Η τυπολογία που ο Esping-Andersen προτείνει – όπως και κάθε άλλη βέβαια – δεν είναι εξαντλητική ούτε και αποκλειστική. Αποτελεί απλά ένα ερμηνευτικό εργαλείο, δηλαδή «ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι ο σκοπός ο ίδιος» (Arts και Gelissen, 2002:138-140). Με δεδομένο ότι η συγκριτική μακρο-κοινωνιολογία των κρατών πρόνοιας βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακή κατάσταση, η τυπολογία αυτή καθώς και οι επόμενες που διαμορφώθηκαν θα μπορούσαν να είναι πολλαπλά χρήσιμες και αξιοποιήσιμες.

Στην τυπολογία του Esping-Andersen (1990) τα κράτη πρόνοιας δεν εννοιολογούνται απλά ως ένα σύνολο από μεμονωμένες κοινωνικές πολιτικές, αλλά ορίζονται ως ένα σύνθετο σύμπλεγμα νόμιμων και οργανωσιακών χαρακτηριστικών που αλληλεπιδρούν συστηματικά. Ως κράτος πρόνοιας ορίζεται μια συγκεκριμένη τάξη

δημοκρατικών βιομηχανικών καπιταλιστικών κοινωνιών που διέπονται από ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η συμμετοχή των πολιτών ή η λιγότερο ή περισσότερο εκτεταμένη και νόμιμη παροχή πρόνοιας ή με άλλα λόγια το γεγονός ότι το κράτος διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στο προνοιακό σύμπλεγμα μαζί με την αγορά, την κοινωνία των πολιτών και την οικογένεια (Arts και Gelissen, 2002: 139).

Η τυπολογία του Esping-Andersen (1990) διακρίνει τα κράτη πρόνοιας στις εξής τρεις βασικές κατηγορίες:

- i. συντηρητικά (Γερμανία, Ιαπωνία, Γαλλία, Φινλανδία, Ελβετία),
- ii. φιλελεύθερα (ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς, Νέα Ζηλανδία, Ιρλανδία, Αγγλία) και
- iii. σοσιαλδημοκρατικά (Σουηδία, Νορβηγία, Αυστρία, Βέλγιο, Ολλανδία, Δανία).

Σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι τα κράτη πρόνοιας δεν συναποτελούν έναν ιδανικό κόσμο. Αντίθετα, ο πραγματικός κόσμος είναι πιθανότερο να αποτελείται από υβριδικές μορφές (Arts και Gelissen, 2002: 139). Με βάση αυτό το ενδεχόμενο για «ανεπάρκειες» ή «παραλείψεις» που μπορεί να εμφανίζουν γενικά οι τυπολογίες, ασκήθηκε κριτική και στην τυπολογία αυτή, γιατί δεν έχει συστηματικά συμπεριλάβει τα μεσογειακά κράτη. Με αφετηρία αυτή την παράλειψη, άλλοι μελετητές όπως οι Ferrera και Leibfried¹⁶ (όπ. αναφ. στο Arts και Gelissen, 2002) συναινούν στο ότι τα κράτη που βρίσκονται στο νότιο τμήμα της Ευρώπης θα πρέπει να αποτελέσουν μια χωριστή κατηγορία, η οποία να λειτουργήσει ως μια τέταρτη κατηγορία στην τυπολογία του Esping-Andersen, την κατηγορία των μεσογειακών κρατών πρόνοιας. Άλλωστε και ο ίδιος ο Esping-Andersen (1997:180) συμφωνεί ότι τα κράτη αυτά (με εξαίρεση την Ιταλία την οποία κατατάσσει στο συντηρητικό - κορπορατιστικό μοντέλο) δεν έχουν συμπεριληφθεί στην τυπολογία του. Εντούτοις, έχουν ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά που είναι κοινά, όπως ο καθολικισμός (με εξαίρεση την Ελλάδα) και μια ιδιαίτερα έντονη μορφή οικογενειοκρατίας, όπως επίσης και οι πελατειακές σχέσεις (Rapti, 2007). Στα κοινά αυτά χαρακτηριστικά θα μπορούσε να προστεθεί και ο υψηλός βαθμός κατακερματισμού των επαγγελματιών σε κατηγορίες ως προς την κοινωνική ασφάλιση, τα εθνικά συστήματα υγείας που βασίζονται σε συνδυασμό κρατικού και ιδιωτικού φορέα και η έλλειψη νομικού πλαισίου για την εξασφάλιση ελάχιστου εισοδήματος σε ατομικό ή οικογενειακό επίπεδο (Flaquer, 2002). Επίσης, δε θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι τα κράτη αυτά ανέπτυξαν προνοιακά συστήματα με σχετική καθυστέρηση σε σχέση με τα στιβαρά κράτη πρόνοιας, όπως αυτά των σκανδιναβικών χωρών ή των ΗΠΑ, είναι δηλαδή κράτη πρόνοιας σε «παιδική ηλικία» (Katrougalos, 1996:43)¹⁷. Υποστηρίζεται ότι τα μεσογειακά κράτη πρόνοιας είναι δυνατό να

¹⁶ Αναφέρει ότι τα κράτη αυτά (αλλά και η Γαλλία από κάποιες απόψεις) πρέπει να αποτελέσουν μια 4^η κατηγορία που ο Leibfried (όπ. αναφ. στο Arts και Gelissen, 2002) ονομάζει “Latin-rim regime”.

¹⁷ Να σημειωθεί ότι ο Katrougalos (1996) δε συμφωνεί με τη δημιουργία χωριστής κατηγορίας για τα μεσογειακά κράτη πρόνοιας.

αντιμετωπιστούν ως υποανάπτυκτα, υποτυπώδη, καθυστερημένα ή παραδοσιακά, ενώ από μια άλλη οπτική θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν ως ένα διακριτό πρότυπο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, παραδόσεις και αξίες (Flaquer, 2002). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας τασσόμαστε με τη δεύτερη οπτική, επιχειρώντας να φωτίσουμε τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού κράτους πρόνοιας που συνδέονται με την προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη μια επισήμανση. Αν και η εγκυρότητα των τυπολογιών που έχουν αναπτυχθεί για την κατηγοριοποίηση των κρατών πρόνοιας δεν αμφισβητείται, τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα μεσογειακά κράτη πρόνοιας δε μπορεί παρά να δημιουργήσουν υποψίες γύρω από το ότι οι «ιδιαιτερότητες» αυτές μπορεί να εξαφανιστούν στο βαθμό που αυτά τα κράτη θα εμπλακούν σε σχέσεις αλληλεξάρτησης με τα πιο αναπτυγμένα κράτη. Οι αποφάσεις των ερευνητών να ασχοληθούν με τα κράτη πρόνοιας της Νότιας Ευρώπης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης επηρεάζονται πολιτικά από πολλαπλούς παράγοντες, όπως η ιστορία του ερευνητή, η παγκόσμια και εθνική πολιτική κατάσταση την οποία αυτός βιώνει και τα αισθήματα εθνικής αλληλεγγύης που νιώθει και όχι μόνο οι πολιτικές ατζέντες που επιβάλλονται από τους χρηματοδότες οργανισμούς - υπερεθνικούς αλλά και εθνικούς - για την έρευνα. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την ανάγκη για σκέψη και εγρήγορση γύρω από το προσωρινό της φύσης αυτών των τυπολογιών. Η σύγχρονη επιστημολογία μας διδάσκει να μεταχειριζόμαστε αυτές τις κατασκευές ως εργαλεία, για να επιφέρουμε οργάνωση και σταθερότητα στις σκέψεις μας για τον κόσμο. Ο σχηματισμός μιας έννοιας πάντα εμπεριέχει έναν μονόπλευρο τονισμό συγκεκριμένων πλευρών της 'πραγματικότητας', οι οποίες εξαρτώνται από τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και στόχους της έρευνας. Συνεπώς, εάν οι στόχοι μιας έρευνας διαφοροποιηθούν, τότε άλλες πλευρές της πραγματικότητας μπορεί να γίνουν περισσότερο εμφανείς και να αναζητούν περισσότερη προτεραιότητα στην ανάλυση (Rapti, 2007). Η επισήμανση αυτή γίνεται για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί η ένταξη της Ελλάδας σε μια συγκεκριμένη κατηγορία κρατών πρόνοιας δε μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη σε απόλυτους όρους και, δεύτερον, γιατί το συγκεκριμένο άρθρο επιλέγει να εστιάσει στην οικογενειοκρατία και στις πελατειακές σχέσεις ως βασικά χαρακτηριστικά των «μεσογειακών κρατών» πρόνοιας. Η επιλογή των δύο αυτών χαρακτηριστικών στοιχείων έγινε γιατί αυτά συνδέονται άμεσα –εμπεριέχουν, αλλά και προωθούν - τον ατομικισμό, ο οποίος προβάλλεται και μέσα από την ανάπτυξη πολιτικών δια βίου μάθησης.

Μεταβαίνοντας στην ελληνική πραγματικότητα και επιχειρώντας να κατατάξουμε το ελληνικό κράτος πρόνοιας, θεωρούμε ότι μπορεί να συμπεριληφθεί στην κατηγορία των μεσογειακών κρατών πρόνοιας. Κατ' αρχήν, για την ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα ο ρόλος της οικογένειας υπήρξε ιδιαίτερα καθοριστικός. Επισημαίνεται ότι, ανεξάρτητα από την αναλυτική προσέγγιση που επιλέγεται, από όλες αναγνωρίζεται πως οι ανάγκες για κοινωνική προστασία

στη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου καλύπτονταν από άτυπους θεσμούς, όπως η οικογένεια και η γειτονιά. Ο ρόλος της οικογένειας για τη φροντίδα των παιδιών και των ηλικιωμένων, για την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, καθώς και για τη σταθερότητα του μεταπολεμικού καθεστώτος ήταν κεντρικός (Rapti, 2007: 50-53).

Ο ρόλος των μεταπρονοιακών κυβερνήσεων είναι στρατηγικός για τη διαχείριση των αγορών, την επιλογή και την αυτονομία, αλλά όχι για τη διαμόρφωση πολιτικών για τη δια βίου μάθηση με τον τρόπο που προτείνουν ορισμένα μοντέλα συμμετοχικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο λόγος για τον οποίο δεν το κάνουν δεν είναι βέβαια η αδυναμία της παροχής εκπαίδευσης ως αντικείμενο δημόσιας πολιτικής. Πρόκειται για σαφή πολιτική επιλογή. «Η στρατηγική των κυβερνήσεων είναι να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις οποίες οι πολίτες, οι οικογένειες, οι κοινότητες και οι οργανισμοί μπορούν να μαθαίνουν μόνοι τους, καταργώντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη για εκπαιδευτική πολιτική με την παραδοσιακή έννοια. Αυτή είναι μια χαρακτηριστική λειτουργία των κυβερνήσεων σε μεταπρονοιακές συνθήκες» (Griffin, 1999β:439-440).

Με δεδομένο τον ελλειμματικό χαρακτήρα του υβριδικού και ιδιότυπου ελληνικού κράτους πρόνοιας, αλλά και το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αργότερα από τα ισχυρά κράτη πρόνοιας (στη δεκαετία του 1980), η αναδόμησή του καθυστερεί (μετά τη δεκαετία του 1990) και συμβαίνει με τρόπους περισσότερο καλυμμένους και έμμεσους. Στη συνέχεια του άρθρου θα επιχειρήσουμε να δείξουμε τους τρόπους με τους οποίους αποδομείται το κράτος πρόνοιας στην Ελλάδα και ειδικότερα τους τρόπους που τροφοδοτούνται από την προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης.

4. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σε αυτό το μέρος θα εστιάσουμε περισσότερο στην «κρίση» του κράτους πρόνοιας και κυρίως στις παραμέτρους εκείνες που απορρέουν από την προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης και κατατείνουν στην σταδιακή αποδόμηση του ελληνικού κράτους πρόνοιας αντλώντας από παραδοσιακές δομές της ελληνικής πραγματικότητας.

Γίνεται συχνά λόγος για το ζήτημα του μύθου και της πραγματικότητας της «κρίσης» του κράτους πρόνοιας, με την έννοια ότι δομές του κράτους πρόνοιας καταρρέουν, ενώ για αυτή την κατάρρευση αξιοποιούνται αιτιολογίες που προέρχονται από το νεοφιλελεύθερο λόγο. Όπως δείχθηκε προηγουμένα, η ρητορική των υπερεθνικών οργανισμών οικοδομούν σταδιακά το μύθο της «κρίσης» του κράτους πρόνοιας. Για παράδειγμα όταν η UNESCO αναφέρει ότι «πολλά κράτη βιώνουν μια κρίση στις κοινωνικές πολιτικές, οι οποίες υποβιβάζουν τα βασικά θεμέλια ενός συστήματος αλληλεγγύης που είχε εμφανιστεί ως ικανό να συμφιλιώσει, με ένα δημοκρατικό τρόπο, τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές της κοινωνίας κάτω από την αιγίδα του κράτους πρόνοιας» (1996:56) φαίνεται να

επισημαίνει την «κρίση» που επέρχεται στο κράτος πρόνοιας. Στο ίδιο κείμενο υπογραμμίζεται ότι η αναφορά αυτή μπορεί να αποτελεί «ουτοπία», αλλά πρόκειται για μια «αναγκαία ουτοπία» που στόχο έχει να κινητοποιήσει τις φθίνουσες ενέργειες της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας ή να πείσει αυτούς που παίρνουν αποφάσεις στα κράτη-μέλη να επενδύσουν περισσότερο στη δια βίου μάθηση.

Από την άλλη πλευρά, στο μύθο της «αναπόφευκτης κρίσης» του κράτους πρόνοιας αντιτάσσεται η πραγματικότητα της νεοφιλελεύθερης ανασυγκρότησης του κράτους πρόνοιας. Η έννοια της νεο-φιλελεύθερης ανασυγκρότησης συμπυκνώνεται: α) στην απορύθμιση, δηλαδή την απόσυρση του κράτους από έναν ουσιαστικό ρόλο στην οικονομία, εκτός από το να είναι εγγυητής της ελεύθερης διακίνησης κεφαλαίου και κερδών, β) στην ανταγωνιστικότητα που αποτελεί την αιτιολόγηση για την αποδιάρθρωση των κρατικών γραφειοκρατιών και των προνοιακών παροχών που οικοδομήθηκαν στη μεταπολεμική περίοδο και γ) στην ιδιωτικοποίηση, με την έννοια της πώλησης κυβερνητικών επιχειρήσεων, και/ή υπηρεσιών σε ιδιωτικούς φορείς, όπου η λογοδοσία για αποτελεσματικότητα αποδίδεται στους εταίρους που είναι προσανατολισμένοι στο κέρδος (Cox, 1996).

Η νεο-φιλελεύθερη ανασυγκρότηση στην εκπαίδευση, όπως και σε άλλες σφαίρες δραστηριότητας, οδηγεί μαζί με την αυξανόμενη τάση ιδιωτικοποίησης σε περικοπές στη δημόσια χρηματοδότηση για κοινωνικά προγράμματα, περιορίζοντας έτσι την πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην υγεία και σε άλλες κοινωνικές υπηρεσίες. Επιπλέον, αποδίδοντας έμφαση στην κοινωνική και οικονομική επιβίωση των μεμονωμένων ατόμων και μειώνοντας ταυτόχρονα τα ατομικά εισοδήματα, μετατρέπει τη συζήτηση για ελεύθερη ατομική «επιλογή» σε φάρσα, στο βαθμό που οι άνθρωποι που δεν μπορούν να πληρώσουν για υπηρεσίες εκπαίδευσης και υγείας, υποχρεώνονται σε παροχή χαμηλής ποιότητας δημόσιων υπηρεσιών (Borg και Mayo, 2005).

Αν και το κράτος ενεπλάκη στην παροχή εκπαίδευσης πολύ πριν προκύψει η νεωτερική έννοια του κράτους πρόνοιας, τα εκπαιδευτικά συστήματα εμπεριέχουν στοιχεία που βρίσκουν αναλογίες στην έννοια του κράτους πρόνοιας, στο μέτρο που αποτελούν βασικούς μηχανισμούς κοινωνικής αναδιανομής και παροχής κοινωνικής δικαιοσύνης. Με δεδομένη αυτή την παραδοχή, ο όποιος μετασχηματισμός στην παροχή εκπαίδευσης επιδρά στη δομή και λειτουργία του κράτους πρόνοιας. Ως εκ τούτου η προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης συνδέεται άμεσα με την ανασυγκρότησή του. Επιπρόσθετα, αντλώντας από τον Cox (1996), αναγνωρίζουμε χαρακτηριστικά της νέο-φιλελεύθερης ανασυγκρότησης και στο ελληνικό πλαίσιο και ειδικότερα στοιχεία που κατατείνουν στην αποδόμηση προνοιακών παροχών με προκάλυμμα την αναγκαιότητα για προώθηση πολιτικών δια βίου μάθησης.

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές δια βίου μάθησης που διαπνέονται από τις αρχές της αγοράς και οι αντίστοιχες πολιτικές για την

εργασία, δεν παρέχουν υποχρεωτικά άνοδο του επιπέδου των δεξιοτήτων στην οικονομία. Αντίθετα, οδηγούν σε οικονομίες δύο ταχυτήτων αναφορικά με τις δεξιότητες των εργαζομένων, με δεδομένο ότι δημιουργούνται λίγοι ακριβοπληρωμένοι εργάτες της γνώσης και πολυάριθμοι χαμηλόμισθοι εργάτες με περιορισμένες δεξιότητες (Brown, Green και Lauder, 2001).

Η συμβολή της δια βίου μάθησης στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως επιχείρημα καταρρίπτεται επίσης αφού ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά λειτουργία του καπιταλισμού σε εθνική και παγκόσμια κλίμακα, με δεδομένο ότι η γενεσιουργός αιτία του είναι ένα σύστημα και όχι μεμονωμένα άτομα. Συνεπώς, δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για άτομα που μπορούν να επανεισχωθούν στο σύστημα μέσα από συστήματα δια βίου μάθησης. Θεωρείται λοιπόν μη ρεαλιστική η προσδοκία τα συστήματα δια βίου μάθησης να επιτύχουν την ένταξη των αποκλεισμένων, στο βαθμό που ο ίδιος ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του καπιταλισμού και των κρατών που συμμετέχουν σε αυτόν προϋποθέτει την παραγωγή των κοινωνικά αποκλεισμένων (Jarvis, 2004).

Έχει υποστηριχθεί ότι η νεοφιλελεύθερη ανασυγκρότηση του κράτους πρόνοιας βασίζεται στη μετατόπιση τριών εννοιών που φέρουν σημαντική πολιτική βαρύτητα. Πρόκειται για τη μετατόπιση από τον όρο «εκπαίδευση» στον όρο «μάθηση», από την πολιτική στην στρατηγική, στο βαθμό που δεν μπορεί να υπάρξει συμπαγής εκπαιδευτική «πολιτική», παρά μόνο «στρατηγικές» δια βίου μάθησης, αφού αυτή δε μπορεί να ελεγχθεί από τις κυβερνήσεις, οι οποίες μπορούν μόνο να δημιουργούν τις συνθήκες όπου όλο και περισσότεροι άνθρωποι θα συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση. Τέλος, γίνεται λόγος για τη μετατόπιση από την ευθύνη της πολιτείας στην ατομική ευθύνη, για να οικοδομηθεί σταδιακά και να επέλθει η τελική μετατόπιση από το κράτος πρόνοιας στο νέο-φιλελεύθερο κράτος (Griffin, 1999:437-440).

Σε αυτό το πλαίσιο, στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις βασικές παράμετροι των πολιτικών της δια βίου μάθησης, που λειτουργούν ως οχήματα για την αποδόμηση του κράτους πρόνοιας και στο ελληνικό πλαίσιο.

4.1. Η έμφαση στην απασχολησιμότητα

Αν και τα σχετικά κείμενα της ΕΕ διατείνονται ότι προωθούν εξίσου τους τέσσερις στόχους της δια βίου μάθησης, υπάρχουν όμως βασικά επιχειρήματα –που αντλούνται από την ελληνική πραγματικότητα – τα οποία συνηγορούν υπέρ του ότι κατά κύριο λόγο προωθείται ο στόχος της απασχολησιμότητας.

Όσο το εργατικό δυναμικό των κρατών-μελών της ΕΕ καθλώνεται σε μια κατάσταση απασχολησιμότητας και όσο οι ευρωπαϊκές χώρες θα επιδιώκουν την ανταγωνιστικότητα, το αποτέλεσμα θα είναι ότι οι εταιρείες θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν επενδύσεις κεφαλαίων σε αυτές. Τα κράτη-μέλη της ΕΕ επιδιώκεται λοιπόν να είναι ανταγωνιστικά, με στόχο να αποφευχθεί η μεταφορά των κεφαλαίων των εταιρειών σε άλλα κράτη. Είναι δηλαδή σαφής «η συνέργεια ανάμεσα στον

παγκόσμιο καπιταλισμό και την ΕΕ» (Jarvis, 2004:9), αφού η καθήλωση του εργατικού δυναμικού στην απασχολησιμότητα αποτελεί σημαντικό συστατικό για την επίτευξη της ανταγωνιστικότητας. Για αυτόν ακριβώς το λόγο η αγορά απαιτεί να υπάρχει διαθέσιμη μια 'στρατιά εργαζομένων' που θα μπορεί συνεχώς να ανανεώνεται. Η στρατηγική που έχει επιλεγεί για την επίτευξη αυτού του στόχου δεν είναι άλλη από την προβολή των αναγκών της αγοράς ως «ανάγκες του μεμονωμένου ατόμου που μαθαίνει», ενώ η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς αντανάκλαται επίσης και στην προσπάθεια να δημιουργηθούν ευέλικτα και ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Borg και Mayo, 2005:214-215).

4.2. Η εισαγωγή της έννοιας του “portfolio” και η έμφαση στον ατομικισμό

Σε ένα περιβάλλον απασχολησιμότητας, όπου κυριαρχούν οι ευέλικτες μορφές εργασίας, οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες βασίζονται στο “portfolio” και συχνά στην «σειριακή» ή επαναλαμβανόμενη ή εξακολουθητική ανεργία. Ως εκ τούτου, η μόνη προσδοκία είναι πως όλο και περισσότεροι άνθρωποι που έχουν εγκαταλείψει τη βασική εκπαίδευση (αλλά και άλλοι) θα επωφελούνται από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Macrae, Maguire και Ball, 1997). Στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον φαίνεται έντονα πλέον να υποχωρεί η έννοια της κοινωνίας, έναντι αυτής του ατόμου και της οικογένειας. «Οι σταδιοδρομίες μάθησης γίνονται πλέον ατομικές εμπλεκόντας μεμονωμένα άτομα που αναλαμβάνουν την ευθύνη να δομήσουν τα δικά τους ατομικά μαθησιακά μονοπάτια και να υποστηρίξουν τη δική τους ατομική απασχολησιμότητα» (Green, 2002:618), για να μετατραπουν τελικά σε εργαζόμενους-χταπόδια που καλούνται να εξοπλιστούν με τόσες ειδικότητες, όσα και τα πλοκάμια του θαλασσινού για να επιβιώσουν της εργασιακής συρρίκνωσης και κινητικότητας (Μητρόπουλος, 2008:75).

Η έμφαση που αποδίδεται στη μάθηση σε ατομικό επίπεδο ενδέχεται να εξαφανίσει το γεγονός ότι δεν πρέπει τα άτομα να προσαρμόζονται στους θεσμούς και στα ιδρύματα από τα οποία διδάσκονται, αλλά πρέπει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι αντίστοιχοι θεσμοί να προσαρμόζονται στα άτομα. Η αλλαγή αυτή στην έμφαση ταιριάζει απόλυτα με τον κυρίαρχο λόγο, σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση και η κοινωνική πρόνοια αποτελούν ευθύνη όχι του κράτους, αλλά του ατόμου. Η συνέπεια αυτής της αντιστροφής είναι ότι κάθε αποτυχία ή παράλειψη βαρύνει το άτομο και όχι το κράτος (Borg και Mayo, 2005). Και βέβαια πρόκειται για την ίδια αντιστροφή που δρομολογεί και τη μετάβαση από το κράτος πρόνοιας στην ‘κοινωνία πρόνοιας’.

Η ρητορική της δια βίου μάθησης αντιπροσωπεύει, με πλήρη και σύνθετο τρόπο, ένα ολόκληρο σύνολο από νέες σχέσεις ανάμεσα στα δημόσια και στα ιδιωτικά συμφέροντα στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι σχέσεις αυτές συνδέουν το ατομικό συμφέρον, την επιλογή και τον ανταγωνιστικό ατομικισμό - στο πλαίσιο των μηχανισμών της εκπαιδευτικής αγοράς - με μια ατζέντα

ανάπτυξης εθνικών δεξιοτήτων, που προβάλλεται ως απαραίτητη για την πρόκριση των κρατών στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Οδηγούμαστε έτσι σε μια ορατή «οικονομικοποίηση» της μάθησης και παράλληλα σε μια καλυμμένη «αποκοινωνικοποίηση» της (Macrae, Maguire και Ball, 1997:500). Παράλληλα δε με την προώθηση των ατομικής ευθύνης έχει έρθει στο προσκήνιο και «το ηθικό καθήκον των γονέων να επιλέγουν το καλύτερο για τις οικογένειές τους. Συνεπώς η οικογένεια γίνεται ο ιδιωτικός εγγυητής για κάθε ενοχή από τη δημόσια αδικία» (Lloyd, 1996' όπ.αναφ.στο Macrae, Maguire και Ball, 1997:500).

4.3. Η άνιση παροχή δια βίου μάθησης

Στη συζήτηση δε θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η ορολογία της δια βίου μάθησης δανείζεται συστηματικά επιχειρήματα και όρους από την ρητορική του κοινωνικού κράτους, αφού η σημασία της έννοιας της δια βίου μάθησης «υφαρπάχθηκε από εκείνους που ελέγχουν τον νεοφιλελεύθερο διάλογο της σύγχρονης κοινωνίας» (Jarvis, 2004:9). «Οι ίδιοι ισχυρισμοί για την ιδιότητα του πολίτη, τη δικαιοσύνη, την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική ένταξη γίνονται και για τη δια βίου μάθηση, τη στιγμή που ο ρόλος του κράτους στη διασφάλιση αυτών των αντικειμένων πολιτικής καταργείται από τις ίδιες δυνάμεις που διαμορφώνουν το πλαίσιο της δια βίου μάθησης» (Griffin, 2006:21). Υπάρχουν λοιπόν σοβαροί λόγοι για να υποστηρίξουμε ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής για την αναδόμηση του κράτους πρόνοιας (Griffin, 1999α' Griffin, 1999β).

Το επόμενο επιχείρημα υποστηρικτικό της άποψης ότι οι πολιτικές δια βίου μάθησης λειτουργούν ως όχημα για την αποδόμηση των κοινωνικών πολιτικών συνδέεται με την ισότητα των ευκαιριών στην πρόσβαση. Η ρητορική για ίσες ευκαιρίες στη δια βίου μάθηση που συχνά προβάλλεται στα σχετικά πολιτικά κείμενα, αποτελεί απλά συγκαλυψη ζητημάτων άνισης πρόσβασης, αφού η κοινωνία της γνώσης νομιμοποιεί διάφορες μορφές αποκλεισμού (Macrae, Maguire και Ball, 1997). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η γενική τάση είναι πως αυτοί που έχουν λάβει περισσότερη εκπαίδευση και κατέχουν διευθυντικές και άλλες υψηλόβαθμες θέσεις είναι περισσότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε επιπλέον προγράμματα δια βίου μάθησης. Αντίθετα, οι λιγότερο ειδικευμένοι, όπως και αυτοί που εργάζονται σε εργασίες με περιορισμένες απαιτήσεις σε υψηλές δεξιότητες δεν προτιμώνται κατά κανόνα από τα προγράμματα δια βίου μάθησης (Green, Wolf και Leney, 1999).

Ένας παρόμοιος κίνδυνος για την ελληνική πραγματικότητα εντοπίζεται, σε επιστημονικές πωσ χρειάζεται να αναληφθεί η κατάλληλη δράση για συλλογικές συμφωνίες ή πολιτικές δεσμεύσεις στην κατεύθυνση της κατανομής μεριδίων κοινωνικής ευθύνης, γιατί διαφορετικά η δια βίου μάθηση θα παρέχεται «ελλιπώς και θα αναδυθεί πιθανώς μια στρέβλωση, κατά την οποία εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για μάθηση θα απολαμβάνουν το λιγότερο όφελος από το σύστημα δια βίου μάθησης, ή μια κατάσταση στην οποία οι εταιρείες που δεν παρέχουν

εκπαίδευση θα 'απάγουν' εκπαιδευμένους εργαζόμενους από άλλες επιχειρήσεις» (Kerckhofs και Κουτρούκης, 2006:19).

Συνεπώς, ο μύθος για την συνεισφορά των πολιτικών της δια βίου μάθησης στην αύξηση της παραγωγικότητας, που προβάλλεται ως αναγκαία στο φως των δραματικών αλλαγών που συντελούνται παγκοσμίως, έχει συνυφανθεί σε ένα σχήμα που «παρέχει μια βολική και εύληπτη δικαιολογία για τις τρέχουσες και τις μελλοντικές πολιτικές των διαφορετικών ομάδων εξουσίας στην κοινωνία» (Hughes και Tight, 1995:302).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Αφορμή για τη συγγραφή αυτού του άρθρου στάθηκε η πεποίθηση ότι ο κυρίαρχος λόγος για τη δια βίου μάθηση είναι μονόπλευρος και μονολιθικός καθώς προβάλλει μόνο την μια όψη του νομίσματος. Ως εκ τούτου, κρίνουμε σημαντικό να διατυπωθεί και η εναλλακτική στον ηγεμονικό λόγο θεώρηση για την κοινωνική και πολιτική λειτουργία των πολιτικών της δια βίου μάθησης.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι πολιτικές δια βίου μάθησης λειτουργούν ως ένα είδος προπετάσματος καπνού για να συγκαλυφθεί η σταδιακή αποδόμηση του κράτους πρόνοιας και η βάση των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Griffin, 1999β). Λειτουργούν, δηλαδή, ως μια ιδανική εναλλακτική λύση για τη μείωση των κρατικών δαπανών, αφού «όταν το κράτος δε μπορεί πλέον να πληρώσει για τις ποσότητες της απαιτούμενης γνώσης, τότε επινοεί την κοινωνία της γνώσης, έτσι ώστε να μοιραστούν το κόστος» (Green, 2002:617).

Η έννοια της δια βίου μάθησης είναι εγγεγραμμένη και αντανακλάται σε νέους τρόπους ύπαρξης ιστορικών καταπιέσεων και ανισοτήτων. Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί μια νέα βάση πάνω στην οποία κοινωνικές διακρίσεις εγκαθιδρύονται και νομιμοποιούνται εκ νέου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε εθνικό πλαίσιο. Το κοινό σημείο είναι ότι οι πολιτικές που συνδέονται με τον ατομικισμό καλύπτουν και αντικαθιστούν δομικά ζητήματα, όπως η έλλειψη κατάλληλων θέσεων εργασίας και οι δομικές ανισότητες. Την ίδια στιγμή ο μύθος της κοινωνίας της γνώσης προβάλλεται ως μια λύση για ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών προβλημάτων (Macrae, Maguire και Ball, 1997).

Οι νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις που περιέχονται στα μνημόνια στοχεύουν στο να καλύψουν την ανταγωνιστικότητα των κρατών μελών της ΕΕ κάτω από το σενάριο της εντατικοποίησης της παγκοσμιοποίησης. Ενώ οι όψεις της δια βίου μάθησης που είχαν αναπτυχθεί νωρίτερα στη δεκαετία του '70 είχαν θέσει τους προβληματισμούς και τις βάσεις για τη συζήτηση και τη λειτουργία προγραμμάτων επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, στις μέρες μας η δια βίου μάθηση έχει χάσει το αρχικό της νόημα και έχει αναδιατυπωθεί, έτσι ώστε «το παλιό κρασί έχει τοποθετηθεί σε καινούρια μπουκάλια, αλλά έχει ωριμάσει κατά τη διαδικασία» (Borg και Mayo, 2005: 218). Ουσιαστικά έχει φτάσει να αντιστοιχεί με σύγχρονες οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Για πολλούς νέους ανθρώπους η ρητορική για

την κοινωνία της γνώσης και τη δια βίου μάθηση, δηλαδή η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και πρόσθετων προσόντων, συνδέεται με την πραγματικότητα έτσι όπως σχηματοποιείται από την τοπική αγορά εργασίας.

«Η αξία του προσώπου, η προσωπική ικανοποίηση, η ιδιαίτερη προσωπική ταυτότητα φαίνεται να μην έχουν καμία σχέση με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στα κράτη που θέλουν να είναι ανταγωνιστικά» (Macrae, Maguire και Ball, 1997:507-508).

Στο ευρωπαϊκό πεδίο δε φαίνεται μακρινή άλλωστε η πρόβλεψη ότι στο εγγύς μέλλον η πλαστική πιστωτική εκπαιδευτική κάρτα θα παρέχει έτοιμες αποδείξεις για τη συσσώρευση μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με αποτέλεσμα η αυτόματη αναζήτηση εργασίας να αποτελεί ζήτημα λεπτών. Οι τέσσερις στόχοι που θέτει το μνημόνιο στοχεύουν αρχικά στην μείωση του χάσματος στα επίπεδα διαβίωσης ανάμεσα στους πολίτες και στις περιοχές της ΕΕ. Οι στόχοι αυτοί φαίνεται να οδηγούν στη συνθηκολόγηση του κράτους πρόνοιας σε ένα καπιταλιστικό πλαίσιο. «Ενώ δομικοί πόροι μοιάζουν να μειώνουν το χάσμα ανάμεσα στους 'έχοντες' και στους 'μη έχοντες', δε φαίνεται όμως να συνεισφέρουν στην επίλυση των δομικών προβλημάτων που προκαλούνται από ένα ασύμμετρο και κοινωνικά διαφοροποιημένο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα» (Borg και Mayo, 2005:215-217).

Συνεπώς το διακύβευμα και για την ελληνική πραγματικότητα είναι εξίσου σημαντικό. Απαιτείται εστίαση στο γεγονός ότι οι πολιτικές δια βίου μάθησης βρίσκονται στο κέντρο της ανασυγκρότησης και του ελληνικού κράτους πρόνοιας, με δεδομένο ότι προωθούνται με εντεινόμενο ρυθμό μέσα από κείμενα στα οποία κυριαρχεί η ρητορική της ίσης πρόσβασης, των ίσων ευκαιριών και της επιλογής που δίνεται πλέον στο άτομο που μαθαίνει με τη συλλογή και τη μεταφορά εκπαιδευτικών πιστωτικών μονάδων (OECD, 2007) μεταβιβάζοντας έτσι την ευθύνη από το κράτος στο άτομο.

Καταληκτικά, να επισημανθεί πως με δεδομένες τις παραδόσεις και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που συνθέτουν το ελληνικό κράτος πρόνοιας, οι πολιτικές δια βίου μάθησης που προωθούν την μετατόπιση από την κοινωνική στην ατομική ευθύνη μπορούν να βρουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στην ελληνική πραγματικότητα γιατί: α) στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη η «οικογενειακή» ευθύνη στην παροχή πρόνοιας, οπότε είναι πολιτισμικά ευκολότερο να γίνει αποδεκτή και να γενικευθεί η έννοια της ατομικής ευθύνης και β) συγκεκριμένες παραδοσιακές δομές της ελληνικής κοινωνίας που εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη των πελατειακών σχέσεων ευνοούν την επιδίωξη της ατομικής ευημερίας περιθωριοποιώντας συλλογικές αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα.

Χρειάζεται συνεπώς εκτεταμένη συζήτηση γύρω από το πώς μπορεί να ανατραπεί η σταδιακή και μεθοδευμένη άλωση των κοινωνικών πολιτικών. Πάντως οποιαδήποτε σχετική πρόταση ή συζήτηση φαίνεται πως πρέπει να λαμβάνει υπόψη την άμεση σύνδεση του κράτους

πρόνοιας με τις προωθούμενες πολιτικές δια βίου μάθησης και σίγουρα να εκκινεί από την έμφαση «στους κοινωνικούς δρώντες, οι οποίοι εργάζονται και μαθαίνουν συλλογικά σε συγκεκριμένα τοπικά περιβάλλοντα, αλλά και πέρα από τα εθνικά σύνορα» (Borg και Mayo, 2005:220).

ΠΗΓΕΣ

- Arts, W. και Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report, *Journal of European Social Policy*, 12(2), 137-158.
- Borg, C. και Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2001). *High skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford, Oxford University Press.
- Cox, R. (1996). *Approaches to World Order*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Esping-Andersen (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*, Oxford, Polity Press.
- European Commission (1996). *Teaching and Learning: towards the learning society* (White Paper on Education and Training), Brussels, European Commission.
- European Commission (1999). Setting targets for lifelong learning in Europe, *Progress report achieved in implementing the Luxemburg process: Common indicators and lifelong learning. Report to the European Council*, Annex 2 to the Annex, Brussels, The EC Council.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, Commission of the European Communities.
- Ευστράτογλου, Α. (2007). Κοινωνία της γνώσης: Ιδεολόγημα ή πραγματικότητα; Σκέψεις και σχόλια πάνω τη χρήση της έννοιας της κοινωνίας της γνώσης. *Monthly Review*, 29, 34-45.
- Flaquer, L. (2002). Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο οικογενειακής πολιτικής στη νότια Ευρώπη; Στο Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ. (Επιμ.) (2002), *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Green, A., Wolf, A. και Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education, University of London.
- Griffin, C. (1999^a). Lifelong learning and social democracy, *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Griffin, C. (1999^b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.
- Griffin, C. (2006). Η δια βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.
- Hughes, C., & Tight, M. (1995). The myth of the learning society, *British Journal of Educational Studies*, 33(3), 290-304.
- Jallade, J.P., & Mora, J.G. (2001). Lifelong Learning : international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36(3), 361-377.
- Jarvis, P. (2004). Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη δια βίου εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 4-11.
- Katrougalos, G.S. (1996). The South European Welfare Model: The Greek Welfare State in Search of an Identity. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 39-60.
- Kerckhofs, P. και Κουτρούκης, Θ. (2006). Ο κοινωνικός διάλογος για τη Δια Βίου Μάθηση: Η ευρωπαϊκή και η ελληνική εμπειρία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 8, 18-24.
- Livingstone, D. W. (2004). The Learning society: Past, Present and Future Views, Working Paper No. 04.2004, *Jackson Lecture, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*.
- Macrae, S., Maguire, M., & Ball, S. (1997). Whose 'learning' society? A tentative deconstruction, *Journal of Education Policy*, 12(6), 499-509.
- Marks, A. (2002). A 'grown up' university? Towards a manifesto for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 17(1), 1-11.
- Μητρόπουλος, Α. (2008). *Το τέλος του κοινωνικού κράτους; Αριστερά και συνδικάτα μπροστά στην απορρόβμιση*. Αθήνα, Λιβάνης.
- OECD (1996). *Lifelong learning for All*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Qualifications and Lifelong Learning, Policy Brief, OECD Observer*, April 2007. Paris: OECD.
- Rapti, V. (2007). The Postwar Greek Welfare Model within the Context of southern European Welfare. In: G.Hagemann (Ed.), *Reciprocity and Redistribution. Work and Welfare Reconsidered*. Pisa: Pisa University Press.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (1993). Ευρωπαϊκό κοινωνικό κράτος ή εθνικές κοινωνικές πολιτικές; Ο ευρωπαϊκός κοινωνικός χώρος μετά το Μάαστριχτ. Στο Π.Γετίμης και Δ.Γράβαρης (Επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- UNESCO (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow* (The Faure Report), Paris, UNESCO/London, Harrap.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within* (The Delors Report). Paris: UNESCO.

ΣΥΝΘΕΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (PROJECT)

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Περίληψη

Μία από τις βασικές αρχές για τη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών, η αρχή της «ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης» (cooperative learning), οργανώνει τους μαθητές της τάξης σε ομάδες, ο τρόπος σύνθεσης των οποίων επηρεάζει την απόδοσή τους και το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται, επεξηγούνται συγκρίνονται με άλλες και αξιολογούνται δύο προτεινόμενες μέθοδοι σύνθεσης μαθητικών ομάδων, κατάλληλες για την υλοποίηση Ερευνητικών Εργασιών και συσχετίζονται με παράγοντες και προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν. Η τεκμηρίωση βασίζεται σε αποτελέσματα έρευνας σε 732 συνολικά project (Ερευνητικές Εργασίες και Ειδικές Θεματικές Δραστηριότητες) που υλοποιήθηκαν σε σχολεία της Κρήτης το σχολικό έτος 2013-2014. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που στάλθηκαν σε όλα τα λύκεια της Κρήτης. Συμπεραίνεται ότι ο τρόπος σύνθεσης των μαθητικών ομάδων συσχετίζεται με αρκετά από τα αναφερόμενα από τους εκπαιδευτικούς προβλήματα υλοποίησης των Ερευνητικών Εργασιών, με τους υπό μελέτη τρόπους να αποδεικνύονται κατάλληλοι για εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: Ερευνητικές Εργασίες, project, σύνθεση ομάδων, ομαδοσυνεργατική.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νέες συνθήκες της «Κοινωνίας της Γνώσης» επιβάλλουν την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες, αλλά και τις διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Απαιτείται ένας οργανωμένος και διαλεκτικά επεξεργασμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων επιστημονικών ερευνών που δηλώνουν ξεκάθαρα την υπεροχή της συνεργατικής μάθησης σε σύγκριση με τον ανταγωνιστικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής τάξης (Κακλαμάνης, 2005).

Οι Ερευνητικές Εργασίες θεσμοθετούνται από τον

υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και με τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Ως επιλογή εκπαιδευτικής πρακτικής, οι Ερευνητικές Εργασίες εντάσσονται οργανικά στην όλη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου (ΥΠΑΜΘ, 2010:10-11, 23-25· ΥΠΑΜΘ, 2011:13), η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές», που συνεργάζονται στενά σε πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις.

Πρόκειται για σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία βασίζεται σε σύγχρονες και δοκιμασμένες παιδαγωγικές αρχές και αποσκοπεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ρόλο του Νέου Λυκείου.

Μεταξύ του πλήθους των οργανωτικής φύσης ζητημάτων που προέκυψαν κατά την εισαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια (Πάγκαλος, 2012), προβλήματα τα οποία εν μέρει δικαιολογούνται λόγω της έλλειψης κατάλληλων πόρων και υποδομών καθώς και της πολυπλοκότητας δημιουργίας των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων, αναδεικνύονται και σημαντικά, επιστημονικής κυρίως φύσης, ζητήματα υλοποίησης των Ερευνητικών Εργασιών. Κάποια από αυτά (Πανταζή, 2013), είναι ζητήματα σχεδιασμού, όπως η έλλειψη ή ο ανεπαρκής καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων και άλλα μεθόδου, όπως η παρανόηση της έννοιας της έρευνας, που κάποιες φορές εκφυλίζεται σε άκριτη παράθεση πληροφοριών από το διαδίκτυο. Εκτός από τέτοια ζητήματα που συχνά αναφέρονται με υπερβολή σε δημοσιεύματα και χαρακτηρίζουν ολόκληρο τον καινοτόμο θεσμό των Ερευνητικών Εργασιών σαν «πρόχειρο» ή ακόμα και «αποτυχημένο», υπάρχουν σοβαρότερα, επιστημονικής φύσης ζητήματα, που αφορούν στη δυσκολία προσαρμογής αρκετών εκπαιδευτικών σε μία σειρά νεοεισαγόμενων για αυτούς διδακτικών προσεγγίσεων και διαδικασιών.

Ένα από αυτά είναι η εξασφάλιση της κατάλληλης σύνθεσης των μαθητικών ομάδων (Τζωρτζάκης, 2013) που με τη σειρά της συσχετίζεται με παράγοντες και προβλήματα που όπως αναφέρουν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

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

Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του

2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΟΜΑΔΕΣ

Συνεργατική μάθηση δε σημαίνει απλά χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες και επεξεργάζονται ένα θέμα αλλά μια άρτια σχεδιασμένη σύνθετη διδακτική στρατηγική που απαιτεί εμπιστοσύνη στις δυνατότητες της ομάδας, ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή ή τα εθνικά χαρακτηριστικά όλων όσων συμμετέχουν στην ομάδα (Putman, 1997).

Η χρήση της συνεργατικής μάθησης παρουσιάζει αρκετά σημαντικά πλεονεκτήματα (Slavin, 1994). Τα κυριότερα από αυτά είναι τα εξής:

- προώθηση των διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες, ιδεολογίες, κ.λπ.
- αύξηση αυτοεκτίμησης: στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης τα μέλη της εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση.
- επιπλέον κίνητρα μάθησης: είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να ζουν σε κοινωνικές ομάδες. Η οργάνωση, επομένως, των μαθητών ή / και επαγγελματιών σε κοινότητες μάθησης με στόχο τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών γνωσιακών στόχων είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στη φύση και στις ανάγκες τους, ενώ αντίθετα η απομόνωσή τους παραβιάζει τις έμφυτες τάσεις τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Για τους παραπάνω λόγους η εργασία των ατόμων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης μπορεί από μόνη της να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για μάθηση.
- προώθηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και την εργασία στο πλαίσιο ομάδων. (Σγουροπούλου και Κουτουμάνος 2001).

Όταν το ομαδοσυνεργατικό σύστημα οργάνωσης της σχολικής τάξης εφαρμόζεται στις Ερευνητικές Εργασίες, οι τελευταίες αποκαλούνται (ομαδο-) Συνεργατικές Ερευνητικές Εργασίες (Καψάλης και Νημά 2008:170-175). Η έρευνα διαπιστώνει ότι ο συνδυασμός διεπιστημονικότητας και ομαδικότητας κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνει τόσο τις στάσεις τους και την αυτο-εκτίμησή τους όσο και τις ικανότητές τους για συνεργασία και, κατ' επέκταση, και τη μάθηση και τη διατήρηση της γνώσης (Rogoff κ.ά., 1998· Prince, 2004· Joyce, Weil και Calhoun, 2008) (ΥΠΔΒΜΘ, 2011). Η συνεργατική δράση είναι πολύπλοκη και απαιτητική μορφή δράσης, διότι προϋποθέτει στάσεις και ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης των συγκρούσεων, τις οποίες δεν κατέχουν εκ προοιμίου οι μαθητές

2.1 Οδηγίες για τη σύνθεση μαθητικών ομάδων

Σύμφωνα με τον οδηγό του μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011), μία από τις τέσσερις αρχές που διέπουν το σχεδιασμό των Ερευνητικών Εργασιών είναι η αρχή της δια-μαθητικής συνεργασίας, γνωστή και ως «ομαδοσυνεργατική

προσέγγιση μάθησης» (cooperative learning) που αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας ως κινητήριο δύναμη των μαθησιακών και αναπτυξιακών δραστηριοτήτων.

Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως είναι η σύνθεση της ομάδας (προτείνεται ανομοιογενής σύσταση ως προς το φύλο, τις μαθησιακές επιδόσεις, τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα), η προσωπικότητα και συμπεριφορά των μελών της, ο αριθμός αυτών και τα δομικά χαρακτηριστικά του προς εξέταση αντικειμένου (Webb, 1989). Ο τρόπος σύνθεσης των μαθητικών αυτών ομάδων είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα συνεργασία, τόσο των μελών της κάθε ομάδας, όσο και των ομάδων μεταξύ τους και επηρεάζει την απόδοσή τους και το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους

Σχετικά με τους διάφορους τρόπους σύνθεσης ομάδων, στον οδηγό αναφέρεται ότι «κατά τη σύνθεση των ομάδων τίθενται δύο κύρια ερωτήματα, πόσοι μαθητές θα συμμετέχουν σε κάθε ομάδα και με ποια κριτήρια θα γίνει η επιλογή των μελών κάθε ομάδας. Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των μελών, που καθορίζουν αν οι ομάδες θα είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, για παιδαγωγικούς λόγους, προκρίνονται συνήθως οι ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο μαθησιακών ικανοτήτων και το φύλο, τετραμελείς ομάδες, οι οποίες ιδεατά συμπεριλαμβάνουν έναν μαθητή (ή μαθήτρια) υψηλής σχολικής επίδοσης, δύο μέτριας και έναν χαμηλής. Η ανομοιογένεια έχει αποδειχθεί ότι δεν βοηθά μόνο τους χαμηλής επίδοσης μαθητές, αλλά και τους μαθητές με υψηλή επίδοση, διότι οι τελευταίοι, αναλαμβάνοντας διδακτικούς ρόλους εντός της ομάδας, αναγκάζονται να ανασυγκροτήσουν την γνώση τους σε ανώτερο επίπεδο οργάνωσης και γενίκευσης, προκειμένου να την εξηγήσουν στους υπόλοιπους.

Για τη διασφάλιση της ανομοιογένειας και της ένταξης όλων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητούν από τους μαθητές να δηλώσουν 4-5 μαθητές με τους οποίους θα ήθελαν να αποτελέσουν ομάδα και στη συνέχεια φροντίζουν να τους εντάξουν σε ομάδα στην οποία θα συμμετέχουν, αν είναι δυνατόν, δύο τουλάχιστον από τους προτεινόμενους συμμαθητές τους.

- Ο σχηματισμός ομάδων με βάση τις επιλογές των μαθητών, που είναι ένας άλλος τρόπος συγκρότησης των ομάδων, οδηγεί στη δημιουργία μάλλον ομοιογενών ομάδων με αυξημένη συνοχή, αλλά και με ροπή προς φιλικές δραστηριότητες αλλότριες προς το έργο τους.
- Επίσης, πολύ συχνά μέσα από τη μαθητική επιλογή κάποιοι μαθητές μένουν εκτός των προτιμήσεων των συμμαθητών τους. Γι' αυτό προτείνουμε τον συνδυασμό των μαθητικών προτιμήσεων και των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, που διασφαλίζει λειτουργικές συνθέσεις και εντάσσει όλους σε κάποια ομάδα.
- Τέλος, η τυχαία επιλογή μελών, π.χ. μέσω κλήρωσης, πιστεύουμε ότι πρέπει να γίνεται με πολύ προσοχή για τη σύνθεση ομάδων με μακροπρόθεσμο έργο, όπως αυτό των Ερευνητικών Εργασιών, διότι δημιουργεί και μη

λειτουργικούς συνδυασμούς, τους οποίους ο εκπαιδευτικός αποφεύγει, όταν έχει δυνατότητες παρέμβασης στη σύνθεση των ομάδων, όπως ήδη αναφέραμε» (ΥΠΑΔΜΘ, 2011).

2.2 Σύνθεση μαθητικών ομάδων στην πράξη

Στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού των Ερευνητικών Εργασιών προτείνεται η δημιουργία ισοδύναμων ομάδων που εσωτερικά αποτελούνται από μέλη διαφορετικής σχολικής επίδοσης. Από την έρευνα προκύπτει ότι αυτός δεν ακολουθείται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Μεταξύ των 569 Ερευνητικών Εργασιών που υλοποιήθηκαν σε Γενικά Λύκεια της Κρήτης το σχολικό έτος 2012-2013, στην ερώτηση σχετικής έρευνας που περιέγραφε τον τρόπο Σύνθεσης των Συνεργαζόμενων Ομάδων οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο σχηματίστηκαν οι ομάδες των μαθητών, μεταξύ των ακόλουθων επιλογών:

- i) Οι ομάδες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών.
- ii) Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με κλήρωση ή με κάποια μέθοδο που βασίστηκε στην τυχαία επιλογή.
- iii) Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με βάση την εμπειρία του.
- iv) Οι ομάδες σχηματίστηκαν ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο υπο-θέμα της Ε.Ε.
- v) Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες για την Ε.Ε. κλίσεις / δεξιότητες των μαθητών, όπως συζητήθηκαν στην τάξη.
- vi) Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις μαθητών και χρήση κοινωνιογράμματος.
- vii) Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Με βάση τις οδηγίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και την παιδαγωγική που αναπτύσσεται στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού των Ερευνητικών Εργασιών τα αναμενόμενα αποτελέσματα ήταν να υπάρχουν λίγες απαντήσεις για τις επιλογές i, ii και iii και πολύ περισσότερες για τις επιλογές v, vi, και vii. Αν αυτού, οι απαντήσεις παρουσιάζουν πολύ σημαντικές αποκλίσεις από τα αναμενόμενα, με σημαντικότερη εκείνη της επιλογής του τρόπου σχηματισμού των ομάδων αποκλειστικά με βάση τις επιθυμίες των μαθητών (επιλογή i) σε ποσοστό 38%, αντί του αναμενόμενου πολύ χαμηλού ποσοστού. Παρομοίως σημαντικότερη απόκλιση είναι εκείνη της επιλογής του τρόπου σχηματισμού των ομάδων σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (επιλογή vii) σε ποσοστό μόλις 6%, αντί του αναμενόμενου πολύ υψηλού ποσοστού.

Από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς σε ημερίδες και κατά τη διάρκεια επισκέψεων του Σχολικού Συμβούλου στα σχολεία, προτάθηκε σαν ερμηνεία της παραπάνω απόκλισης από το αναμενόμενο, η μη επαρκής επιμόρφωση των διδασκόντων και η υποχώρηση στην

πίεση που αυτοί δέχονται από τους μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να σχηματίσουν τις ομάδες με άτομα της επιλογής τους.

2.3. Μέθοδοι σύνθεσης μαθητικών ομάδων – Διαδικασία, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Ένα από τα ζητούμενα των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε διάφορων ειδών μαθητικές ομαδικές δραστηριότητες και μαθήματα, είναι να βοηθήσουν στο σχηματισμό κατάλληλων για την κάθε δραστηριότητα μαθητικών ομάδων. Η εμπειρία έχει δείξει ότι αυτό που πολλές φορές ζητούν οι μαθητές, είναι να τους επιτραπεί να σχηματίζουν οι ίδιοι τις ομάδες τους, επιλέγοντας μέσα από το σύνολο της τάξης, τους συμμαθητές τους οποίους προτιμούν περισσότερο, πιθανόν για συναισθηματικούς λόγους. Καθώς οι ομαδικές δραστηριότητες δεν έχουν όλες τις ίδιες απαιτήσεις, κάποιοι τρόποι σύνθεσης των ομάδων ενδείκνυνται ή αντενδείκνυνται ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. Σε μία αθλητική π.χ. ομαδική δραστηριότητα οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξασφαλίσουν μία κάποια ισοδυναμία των ομάδων.

Στις Ερευνητικές Εργασίες προτείνονται δύο συγκεκριμένοι τρόποι σύνθεσης των μαθητικών ομάδων, η μέθοδος που στηρίζεται στις επιδόσεις και η μέθοδος του κοινωνιογράμματος.

Επιπλέον, η εμπειρία από σχετικά μαθήματα που εφαρμόζουν τη μέθοδο project (Frey, 1976), όπως τα μαθήματα της Τεχνολογίας, έχει αναδείξει στην πράξη τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα στην εφαρμογή στην τάξη των διάφορων μεθόδων.

2.3.1. Ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι: α) εξασφαλίζεται ισοδυναμία ως προς τις επιδόσεις, πράγμα που είναι και το ζητούμενο σύμφωνα με τις προδιαγραφές του μαθήματος, β) δεν υπάρχουν απομονωμένοι μαθητές, αφού όλοι τοποθετούνται αναγκαστικά σε ομάδες.

Μειονέκτημα είναι ότι η επιλογή στηρίζεται στο «βαθμό». Αν και αυτό είναι ένα σημείο για το οποίο οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές εκφράζουν επιφυλάξεις, οι μαθητές δεν δείχνουν να δυσανασχετούν, εφόσον βέβαια τους εξηγηθεί η διαδικασία. Επίσης, σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα, «αφού οι μαθητές έτσι κι αλλιώς ξέρουν τους βαθμούς, τόσο τους δικούς τους όσο και των άλλων». Ένα δεύτερο μειονέκτημα είναι ότι οι μαθητές «τοποθετούνται» στις ομάδες χωρίς να έχουν δυνατότητα έκφρασης κάποιας προτίμησης.

Ο χρόνος εφαρμογής της μεθόδου υπολογίζεται σε μία σχολική ώρα.

Σαν βελτίωση της μεθόδου, προτείνεται επικουρικά, μια δοκιμασμένη ευρύτερη μέθοδος σύνθεσης ομάδων (Τζωρτζάκης, 2013), που περιγραφόμενη συνοπτικά, είναι να συν-καθορίζονται τα απαιτούμενα κριτήρια από εκπαιδευτικό και μαθητές και στη συνέχεια οι μαθητές να συνθέτουν τις ομάδες τους, χωρίς όμως να παραβαίνουν τα κριτήρια που έχουν καθοριστεί. Αν τεθεί σαν

αποκλειστικό κριτήριο η σχολική επίδοση, τότε η μέθοδος είναι αυτή που περιγράφει το βιβλίο του Εκπαιδευτικού των Ερευνητικών Εργασιών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011), βελτιωμένη μόνο ως προς τη δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν οι ίδιοι τα μέλη των ομάδων τους. Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συνθέτουν οι ίδιοι τις ομάδες τους, τους επιτρέπει να επιλέγουν συνεργάτες της επιλογής τους, μεταξύ όμως αυτών που τα κριτήρια του εκπαιδευτικού έχουν περιορίσει, εξαλείφοντας έτσι το προηγούμενο μειονέκτημα της μεθόδου.

Σε ένα πρακτικό παράδειγμα όπως αυτό που φαίνεται στην Εικόνα 1, τα ονόματα των μαθητών έχουν αναγραφεί στον πίνακα σε σειρές ανάλογες με τα κριτήρια επιλογής (εδώ η σχολική επίδοση) και η επιλογή των μαθητών γίνεται διαδοχικά από τους ίδιους, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται σε κάθε ομάδα να αποτελείται από μαθητές που ανήκουν σε όλες τις σειρές, άρα να καλύπτουν όλο το φάσμα των σχολικών επιδόσεων. Με αυτό τον τρόπο καλύπτεται η ανομοιογένεια της ομάδας.

Κριτήριο: Επιδόσεις		Θα γίνουν 4 ομάδες των 5 ατόμων			
20 - 18,2	Μαρία	Γιώργος	Κώστας	Νίκος	
18,1 - 17,4	Παντελής	Χαρής	Τάσος	Ελένη	
	Τασία	Ρούλα	Μανώλης	Γιώργος	
	Μαρία	Αννα	Γιάννης	Κοσμάς	
14 - 12,5	Βιβή	Ερμιόνη	Μπάμπης	Κώστας	

Εικόνα 1. Παράδειγμα τρόπου σύνθεσης μαθητικών ομάδων με μέλη διαφορετικής σχολικής επίδοσης και επιλογή από τους ίδιους τους μαθητές.

Στο παράδειγμα φαίνεται η διαδικασία σύνθεσης μίας ομάδας (με την κόκκινη υπογράμμιση) που αποτελείται από άτομα διαφορετικών επιδόσεων και συντίθεται σταδιακά με βάση τις επιλογές ενός «οργανωτή» (εδώ της Μαρίας). Η διαδοχική επιλογή των μελών εξασφαλίζει την ισοδυναμία των ομάδων καθώς πρώτα επιλέγεται ένας μαθητής για τη μία ομάδα, στη συνέχεια ένας για την επόμενη και η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να σχηματιστούν όλες οι ομάδες.

2.3.2. Ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών

Πρόκειται για πρόταση σύνθεσης ομάδων που σχετίζεται με τη συστημική θεωρία στην ψυχολογία.

Η συστημική θεωρία έχει εφαρμογή στη μελέτη της δυναμικής της ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση των συνόλων. Μια βασική αρχή της είναι ότι το όλο διαφέρει από το άθροισμα των μερών. Η εφαρμογή της στη δυναμική της ομάδας λαμβάνει υπόψη τους κανόνες που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (Γιώτσα, 2010).

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι: α) εξασφαλίζεται ισοδυναμία ως προς τις κλίσεις και ικανότητες των μαθητών, β) δεν υπάρχουν απομονωμένοι μαθητές, γ) οι ίδιοι οι μαθητές εξασφαλίζουν ισοδυναμία επιδόσεων και φύλου, δ) εξασφαλίζεται και η ασφάλεια και οικειότητα.

Ένα μειονέκτημα είναι ότι χρειάζεται εμπειρία από τον καθηγητή στον «ορισμό» των κριτηρίων ανάλογα με το θέμα και τον τρόπο συνεργασίας των ομάδων.

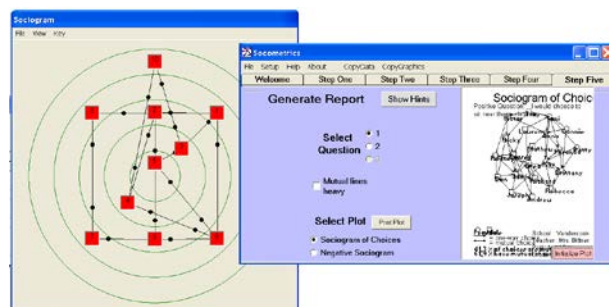
Η διαδικασία είναι η ίδια με την προηγούμενη (βελτιωμένη) μέθοδο που φαίνεται στην Εικόνα1, μόνο που οι σειρές των μαθητών στον πίνακα δεν έχουν γραφεί ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά σύμφωνα με τις απαιτούμενες δεξιότητες που απαιτούν οι ρόλοι των μαθητών στη συγκεκριμένη Ερευνητική Εργασία. Έτσι αν κάθε ομάδα απαιτείται να περιλαμβάνει ένα μαθητή με καλλιτεχνικές δεξιότητες, ένα με γνώσεις πληροφορικής κλπ, σε μία γραμμή θα βρίσκονται όλοι οι «καλλιτέχνες» σε άλλη οι «πληροφορικοί» κτλ.

Ο χρόνος εφαρμογής της μεθόδου υπολογίζεται σε μία σχολική ώρα.

2.3.3. Χρήση κοινωνιογράμματος μετά από προτάσεις μαθητών

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι: α) δεν υπάρχουν απομονωμένοι μαθητές, αφού η μέθοδος αυτή είναι ειδικά σχεδιασμένη ώστε να ομαδοποιεί άτομα που επιθυμούν να συνεργάζονται μαζί, και β) υπάρχει οικειότητα και ασφάλεια.

Το μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί ισοδυναμία των ομάδων, ούτε ανομοιογένεια, αφού αυτά δεν αποτελούν κριτήρια επιλογής. Επιπλέον η εφαρμογή της μεθόδου είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, ακόμα και αν χρησιμοποιηθούν σχετικά λογισμικά.



Εικόνα 2. Λογισμικά κατασκευής κοινωνιογράμματος.

Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, γίνεται από τον καθηγητή, εκτός σχολείου, με την κατασκευή κοινωνιογράμματος (Μπάτσος, 2006). Οι μαθητές έχουν παραδώσει ένα χαρτί που αναφέρει τρεις συμμαθητές τους (για τετραμελείς ομάδες) με τους οποίους θα ήθελαν να συμμετέχουν στην ίδια ομάδα. Ο καθηγητής έχει συντάξει το κοινωνιογράμμα των μαθητών, όπου οι πιο δημοφιλείς μαθητές συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία από τους λιγότερο δημοφιλείς. Στη συνέχεια έχει χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των τριών ατόμων, με ίδια «κοινωνική ισχύ». Το βασικό κριτήριο είναι, οι λιγότερο δημοφιλείς και πιο απομονωμένοι μαθητές να είναι απαραίτητα με κάποιον δημοφιλή μαθητή που οι ίδιοι έχουν επιλέξει. Αν δεν υπάρχει κατάλληλο

λογισμικό, μπορεί να δημιουργηθεί ένας πίνακας υπολογισμού σε λογιστικό φύλο (Τζωρτζάκης, 2009) σαν αυτό της Εικόνας 3. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία χρονοβόρα διαδικασία.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1																			
2																			
3	1	ΣΤΑΥΡ																	
4	2	ΣΤΡΟΓ				1													
5	3	ΣΥΓΓΡ																	
6	4	ΤΕΡΤΙ		2															
7	5	ΤΖΑΝΝ				2													
8	6	ΤΟΥΣΣ																	
9	7	ΤΣΑΡΟ		2															
10	8	ΤΣΕΡΚ		1															
11	9	ΤΣΙΝΤΖ		2		1													
12	10	ΤΣΟΠΕ									2								

Εικόνα 3. Πίνακας υπολογισμού «κοινωνικής αποδοχής» σε λογιστικό φύλο

2.3.4. Ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο υπο-θέμα της Ε.Ε

Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις των μαθητών ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για κάποιο υπο-θέμα της Ε.Ε. Η μέθοδος αυτή έλκει την καταγωγή της και ακολουθείται σε διάφορα άλλα προγράμματα και σχολικές δραστηριότητες (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.α) όπου το κύριο ζητούμενο είναι συνήθως η συνεργασία των μαθητών, ενώ δεν υπάρχει βαθμολογία για τη δραστηριότητα αυτή. Στις Ερευνητικές Εργασίες, προτείνεται από τους μαθητές με το σκεπτικό ότι είναι καλό τα άτομα κάθε ομάδας να έχουν ειδικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο ενασχόλησης της κάθε ομάδας. Σε συνδυασμό με τη συνήθη πρακτική (Τζωρτζάκης, 2013) να χωρίζεται το θέμα της Ερευνητικής Εργασίας σε υποθέματα και κάθε ομάδα να αναλαμβάνει ένα από αυτά σύμφωνα με το Οργανωτικό Σχήμα 2 (ΥΠΔΒΜΘ, 2011) αρκετές φορές παρατηρείται μία διαστρέβλωση της διαδικασίας, οπότε, αντί οι μαθητές να επιλέγουν ομάδες επειδή ενδιαφέρονται για το αντικείμενο μελέτης της κάθε ομάδας, σχηματίζουν ομάδες με συναισθηματικά κριτήρια και στη συνέχεια δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης.

Πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και οικειότητα και αν το ενδιαφέρον είναι ειλικρινές, μπορούν να επιτευχθούν καλά αποτελέσματα. Το μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί ισοδυναμία των ομάδων, ούτε ανομοιογένεια.

Ο χρόνος εφαρμογής της μεθόδου υπολογίζεται σε μία σχολική ώρα.

2.3.5. Σχηματισμός ομάδων από τον καθηγητή με βάση την εμπειρία του

Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι μπορεί να εξασφαλιστεί κάποιας μορφής ισοδυναμία, ενώ μειονεκτήματα είναι: α) ότι μπορεί να υπάρχουν αντιρρήσεις από μέρους των μαθητών και β) ο καθηγητής δεν γνωρίζει τους μαθητές του, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές της α τάξης Λυκείου που έχουν μόλις έρθει από

το Γυμνάσιο, οπότε τα κριτήριά του μπορεί αν μην είναι απολύτως σωστά.

Ο χρόνος εφαρμογής της μεθόδου υπολογίζεται σε μία σχολική ώρα.

2.3.6. Σχηματισμός ομάδων με κλήρωση

Ο καθηγητής σχηματίζει τις ομάδες με κλήρωση ή με κάποια μέθοδο που βασίζεται στην τυχαία επιλογή. Η μέθοδος έλκει την καταγωγή της και ακολουθείται σε διάφορα προγράμματα και σχολικές δραστηριότητες όπου το κύριο ζητούμενο είναι συνήθως η συνεργασία των μαθητών, δεν υπάρχει βαθμολογία για τη δραστηριότητα και συνήθως πρόκειται για δραστηριότητα σύντομης διάρκειας. Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι κανείς δεν κατηγορεί την τύχη, οπότε συνήθως δεν υπάρχουν αντιδράσεις εκ μέρους των μαθητών, ενώ το μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί ισοδυναμία των ομάδων, ούτε ανομοιογένεια. Ο χρόνος εφαρμογής της μεθόδου υπολογίζεται σε μία σχολική ώρα.

2.3.7. Σχηματισμός ομάδων σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών

Πρόκειται για τη συνηθέστερη πρακτική που όμως παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα. Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι η μέθοδος είναι αυτή που προτιμούν οι μαθητές διότι αισθάνονται ασφάλεια και οικειότητα για συναισθηματικούς λόγους.

Τα μειονεκτήματα είναι: α) δεν μπορεί να επιτευχθεί ισοδυναμία των ομάδων, ούτε ανομοιογένεια, β) υπάρχουν συνεχώς αιτήματα αλλαγής ομάδων, αφού οι μαθητές έχουν την αίσθηση ότι όπως η σύνθεση της ομάδας είναι στην αρμοδιότητά τους έτσι και η αλλαγή αυτής της σύνθεσης είναι επίσης δικαίωμά τους. Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα της μεθόδου είναι, ότι αρκετές φορές υπάρχουν απομονωμένοι μαθητές που δεν επιλέγονται από καμία ομάδα, συνήθως παιδιά που δεν έχουν πολλούς φίλους και κοινωνικές δεξιότητες.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ακολουθείται η περιγραφική μέθοδος και η έρευνα συσχέτισης παραγόντων (crosstabs) συνοδευόμενη από ημι-δομημένη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν από το συγγραφέα και στάλθηκαν σε όλα τα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Κρήτης προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για ενημέρωση των Σχολικών Συμβούλων. Τα ερωτηματολόγια υλοποιήθηκαν με το εργαλείο Google Forms και περιελάμβαναν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλή επιλογή, κλίμακα, πλέγμα ελέγχου). Δόθηκαν 733 απαντήσεις, σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν Ερευνητικές Εργασίες και Ε.Θ.Δ. στην Κρήτη κατά τη σχολική χρονιά 2013-14. Στατιστική επεξεργασία και συσχέτιση των απαντήσεων έγινε με το λογισμικό SPSS.

3.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η Έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που δίδαξαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 τα αντικείμενα των Ερευνητικών Εργασιών και των Ειδικών

Θεματικών Δραστηριοτήτων (που υλοποιούνται επίσης με τη μέθοδο project και έχουν πολύ σημαντικές ομοιότητες με τις Ε.Ε.) στις Α' και Β' τάξεις όλων των Λυκείων της Κρήτης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητη αφού το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έπρεπε να συμπληρωθεί για κάθε Ερευνητική Εργασία ξεχωριστά προκειμένου να παρασχεθούν στους Σχολικούς Συμβούλους οι σχετικές πληροφορίες. Συνολικά περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο στοιχεία για 733 εργασίες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν απαντήσει περισσότερες φορές καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν αναλάβει την υλοποίηση περισσότερων από μία εργασιών. Παρόλο που η καταγραφή των στοιχείων αφορούσε όλες τις Ερευνητικές Εργασίες, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν για διάφορους λόγους ενώ υπήρξαν και κάποιες αναπάντητες ερωτήσεις, αυτές όμως ήταν λίγες και δεν επηρεάζουν τα γενικά αποτελέσματα.

3.2. Εργαλεία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο (αντίγραφο του οποίου βρίσκεται στη διεύθυνση <http://goo.gl/E7iUbK>), υλοποιήθηκε με το εργαλείο Google Forms και περιλαμβάνει 41 συνολικά ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου (πολλαπλή επιλογή, κλίμακα, πλέγμα ελέγχου). Είναι κατασκευασμένο ώστε οι ερωτήσεις του να διακλαδίζονται σε διαφορετικές σελίδες, προκειμένου να είναι κατάλληλο για τη συλλογή όλων των απαιτούμενων στοιχείων. Έτσι, εκπαιδευτικός από ένα ΕΠΑΛ του νομού Ηρακλείου, καθοδηγείται μέσω των επιλογών του να επιλέξει το σχολείο στο οποίο ανήκει από κατάλληλη λίστα που το περιλαμβάνει και στη συνέχεια οδηγείται σε σελίδα που περιέχει και συμπληρωματικές ερωτήσεις που αφορούν στα ΕΠΑΛ.

Η απάντηση σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν υποχρεωτική με εξαίρεση κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες η απάντηση ήταν προαιρετική.

Το εργαλείο Google Forms επιλέχθηκε λόγω του ότι είναι εύχρηστο, η χρήση του είναι δωρεάν, δεν απαιτεί άλλο ειδικό λογισμικό, καθώς η λειτουργία του είναι αποκλειστικά διαδικτυακή, δημιουργεί αυτόματα λογιστικό φύλο αποτελεσμάτων, δημιουργεί γραφήματα των αποτελεσμάτων και τέλος υπάρχει σημαντική εξοικείωση με τη χρήση του σε έρευνες στο σχολείο (Τζωρτζάκης, Κωστάκης, και Βλαχοκυριάκου, 2009).

3.3. Σχεδιασμός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις σε δεκατρείς ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που με τη σειρά τους διερευνούν αντίστοιχες μεταβλητές. Σκοπός ήταν να γίνει μία ποσοτική αποτύπωση των τρόπων σύνθεσης μαθητικών ομάδων, να γίνει μία αποτύπωση των προβλημάτων που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διάφορων τρόπων σύνθεσης των ομάδων με τα παρουσιαζόμενα προβλήματα. Επίσης να διερευνηθεί αν οι βιβλιογραφικά αποδεκτοί τρόποι σύνθεσης ομάδων

και οι προτεινόμενοι από το συγγραφέα αποτελούν βελτίωση έναντι των υπολοίπων.

3.3.1. Μεταβλητές της έρευνας

Οι μεταβλητές και τα εξεταζόμενα επίπεδά τους είναι οι παρακάτω:

Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων

- i. Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών
- ii. Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις μαθητών και χρήση κοινωνιογράμματος
- iii. Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες για την Ε.Ε. κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών, όπως συζητήθηκαν στην τάξη
- iv. Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με βάση την εμπειρία του
- v. Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με κλήρωση ή με κάποια μέθοδο που βασίστηκε στην τυχαία επιλογή
- vi. Οι ομάδες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών

Οι άλλες εξεταζόμενες μεταβλητές αφορούν σε επισήμανση προβλημάτων και έχουν πέντε (5) επίπεδα όπως φαίνεται στη συνέχεια:

Ομάδα μεταβλητών Επισήμανση προβλημάτων

Επίπεδα: (1: Ασήμαντο, 2: Λίγο σημαντικό, 3: Σημαντικό, 4: Πολύ σημαντικό, 5: ΔΞ/ΔΑ):

- Επιμόρφωση διδασκοντα
- Επιλογή θέματος εργασίας
- Διαχείριση ομάδων στην τάξη
- Κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών
- Ομαδική αξιολόγηση μαθητών
- Παρουσίαση εργασιών
- Ενεργοποίηση όλων των μαθητών
- Μειωμένο ενδιαφέρον μαθητών
- Διάθεση-Χρήση εργαστηρίων
- Διάθεση-Χρήση βιβλιοθήκης
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις
- Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη

3.3.2. Υποθέσεις της έρευνας

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα (υποθέσεις) των δεκατριών υπό εξέταση μεταβλητών ήταν τα παρακάτω:

Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων

Από αντίστοιχη έρευνα του σχολικού έτους 2012-13 ήταν αναμενόμενο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν το vi (Οι ομάδες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών) και λιγότεροι τις επιστημονικά σωστότερες μεθόδους i., ii. και iii. Εκτιμάται επίσης ότι λόγω της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης από πλευράς Σχολικών Συμβούλων και λόγω της εξοικείωσης αρκετών με το αντικείμενο, που βρίσκεται στον τρίτο χρόνο εφαρμογής του, θα υπήρχε αύξηση του ποσοστού εφαρμογής των «σωστότερων» μεθόδων.

Για τις άλλες 12 μεταβλητές σημειώνονται οι υποθέσεις για τις επικρατέστερες απαντήσεις στον Πίνακα 1. Επίπεδα: (1: Ασήμαντο, 2: Λίγο σημαντικό, 3: Σημαντικό, 4: Πολύ σημαντικό, 5: ΔΞ/ΔΑ)

Μεταβλητή	Επίπεδο
Επιμόρφωση διδάσκοντα	Πολύ σημαντικό
Επιλογή θέματος εργασίας	Λίγο σημαντικό
Διαχείριση ομάδων στην τάξη	Αρκετά Σημαντικό
Κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών	Αρκετά Σημαντικό
Ομαδική αξιολόγηση μαθητών	Αρκετά Σημαντικό
Παρουσίαση εργασιών	Αρκετά Σημαντικό
Ενεργοποίηση όλων των μαθητών	Πολύ σημαντικό
Μειωμένο ενδιαφέρον μαθητών	Πολύ σημαντικό
Διάθεση-Χρήση εργαστηρίων	Πολύ σημαντικό
Διάθεση-Χρήση βιβλιοθήκης	Λίγο σημαντικό
Εκπαιδευτικές επισκέψεις	Λίγο σημαντικό
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	Πολύ σημαντικό

Πίνακας 1. Υποθέσεις για τις επικρατούσες απαντήσεις ως προς την ομάδα μεταβλητών *Επισήμανση Προβλημάτων*

Οι υποθέσεις βασίζονται κυρίως σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών για το σχεδιασμό επιμορφώσεων στις Ερευνητικές Εργασίες.

Σχετικά με την πιθανότητα συσχέτισης της μεταβλητής *Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων* με τα επισημασμένα προβλήματα εκτιμάται ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης με τις μεταβλητές *Διαχείριση ομάδων στην τάξη*, *Κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών* και *Ενεργοποίηση όλων των μαθητών*.

Στην περίπτωση ύπαρξης συσχέτισης οι τρεις πρώτοι τρόποι σύνθεσης ομάδων εκτιμάται ότι θα αποδειχτούν ότι σχετίζονται με λιγότερα προβλήματα από τους άλλους τρόπους.

3.4. Διαδικασία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας σε όλη την Κρήτη, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το αντικείμενο των Ερευνητικών Εργασιών, ενημερώθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης που στάλθηκε σε όλα τα ΓΕΛ και ΕΠΑΛ και των τεσσάρων νομών.

Δεν δόθηκαν άλλες συγκεκριμένες οδηγίες στους εκπαιδευτικούς εκτός από αυτές που βρίσκονταν στο ερωτηματολόγιο. Αξίζει να σημειωθεί, ότι για εκπαιδευτικούς λόγους, κάτω από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υπήρχαν σύνδεσμοι και σχετικές παραπομπές προς τη σελίδα που βρίσκονταν οι αντίστοιχες οδηγίες του βιβλίου του εκπαιδευτικού.

3.5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς για το σχολικό έτος 2013-14, οι κλάδοι ΠΕ02, ΠΕ03 και

ΠΕ04 είχαν πολύ μικρή συμμετοχή στις Ερευνητικές Εργασίες λόγω σχετικής απόφασης του ΥΠΑΙΘ. Αντιπροσωπεύουν όμως το σύνολο των κλάδων των εμπλεκόμενων στις Ερευνητικές Εργασίες.

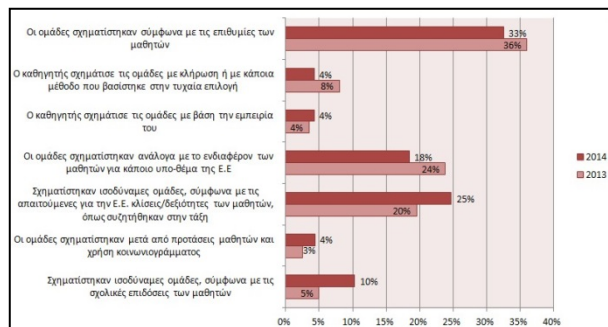
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δεν αντιπροσωπεύουν εξίσου όλους τους νομούς της Κρήτης γι' αυτό δεν μπορούν να βγουν συμπεράσματα σε επίπεδο νομού.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που αφορούν σε δεκατρείς ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δίνονται τα γραφήματα και οι πίνακες αποτελεσμάτων των επιπέδων της κάθε μεταβλητής που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

4.1. Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα που φαίνονται παρακάτω σε μορφή γραφήματος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν σε ερώτηση πολλαπλής επιλογής ποιόν από τους τρόπους σύνθεσης ομάδων ακολούθησαν καθώς και αν ακολούθησαν κάποιον άλλο.



Γράφημα 2: Σύνθεση των συνεργαζόμενων ομάδων

Σύνθεση Συνεργαζόμενων Ομάδων	Γελ+Επ αλ 2013	Γελ+Επ αλ 2014
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	34	75
Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις μαθητών και χρήση κοινωνιογράμματος	17	32
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες για την Ε.Ε. κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών, όπως συζητήθηκαν στην τάξη	133	181
Οι ομάδες σχηματίστηκαν ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο υπο-θέμα της Ε.Ε	162	135
Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με βάση την εμπειρία του	24	31
Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με κλήρωση ή με κάποια μέθοδο που βασίστηκε στην τυχαία επιλογή	55	31
Οι ομάδες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών	245	238
Άλλο	10	9
Σύνολο	680	732

Πίνακας 2. Σύνθεση των συνεργαζόμενων ομάδων (αριθμητικά)

Σύνθεση Συνεργαζόμενων Ομάδων	Γελ+Επ αλ 2013	Γελ+Επ αλ 2014
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	5%	10%
Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις μαθητών και χρήση κοινωνιογράμματος	3%	4%
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες για την Ε.Ε. κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών, όπως συζητήθηκαν στην τάξη	20%	25%
Οι ομάδες σχηματίστηκαν ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο υπο-θέμα της Ε.Ε	24%	18%
Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με βάση την εμπειρία του	4%	4%
Ο καθηγητής σχημάτισε τις ομάδες με κλήρωση ή με κάποια μέθοδο που βασίστηκε στην τυχαία επιλογή	8%	4%
Οι ομάδες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών	36%	33%
Άλλο	1%	1%
Σύνολο	100%	100%

Πίνακας 3. Σύνθεση των συνεργαζόμενων ομάδων (ποσοστά)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι στο σύνολο 732 Ερευνητικών Εργασιών του σχολικού έτους 2013-14, οι περισσότεροι επέλεξαν τη σύνθεση ομάδων «σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών» (33%), πράγμα που επαληθεύει την υπόθεση. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι τρεις πιο «επιστημονικά αποδεκτές» μέθοδοι έχουν αυξήσει τα ποσοστά τους έναντι του προηγούμενου έτους όπως φαίνεται στον Πίνακα 4:

Σύνθεση Συνεργαζόμενων Ομάδων	Γελ+Επ αλ 2013	Γελ+Επ αλ 2014
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	5%	10%
Οι ομάδες σχηματίστηκαν μετά από προτάσεις μαθητών και χρήση κοινωνιογράμματος	3%	4%
Σχηματίστηκαν ισοδύναμες ομάδες, σύμφωνα με τις απαιτούμενες για την Ε.Ε. κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών, όπως συζητήθηκαν στην τάξη	20%	25%

Πίνακας 4. Επιστημονικά αποδεκτές μέθοδοι σύνθεσης μαθητικών ομάδων (ποσοστά)

4.2. Επισήμανση προβλημάτων

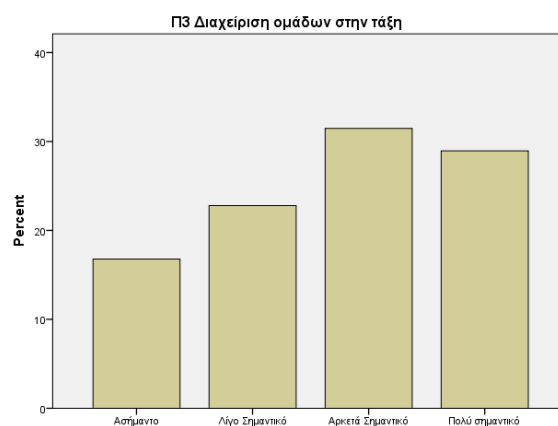
Μετά τη συλλογή των στοιχείων και τη στατιστική επεξεργασία των δώδεκα μεταβλητών που αποτελούν την ομάδα *Επισήμανση Προβλημάτων* προέκυψαν:

Π3 Διαχείριση ομάδων στην τάξη

Valid	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Ασήμαντο	120	16,8	16,8
Λίγο Σημαντικό	163	22,8	39,6
Αρκετά Σημαντικό	225	31,5	71,0
Πολύ σημαντικό	207	29,0	100,0
Total	715	100,0	
Missing System	17		
Total	732		

Πίνακας 4. Συχνότητες επιπέδων μεταβλητής

δώδεκα πίνακες συχνοτήτων και αντίστοιχα γραφήματα για κάθε μία από τις μεταβλητές. Ενδεικτικά παρατίθενται ο πίνακας αποτελεσμάτων της μεταβλητής *Επισήμανση προβλημάτων-Π3 Διαχείριση ομάδων στην τάξη* και το αντίστοιχο γράφημα:



Γράφημα 3. Συχνότητες επιπέδων μεταβλητής

Στο συγκεντρωτικό Πίνακα 5 φαίνονται οι επιλογές που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις και συγκρίνονται με τις αντίστοιχες υποθέσεις (Επίπεδα: 1: Ασήμαντο, 2: Λίγο σημαντικό, 3: Σημαντικό, 4: Πολύ σημαντικό, 5: ΔΞ/ΔΑ):

Μεταβλητή	Υπόθεση	Αποτέλεσμα
Επιμόρφωση διδάσκοντα	Πολύ σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Επιλογή θέματος εργασίας	Λίγο σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Διαχείριση ομάδων στην τάξη	Αρκετά Σημαντικό	Αρκετά σημαντικό
Κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών	Αρκετά Σημαντικό	Αρκετά σημαντικό
Ομαδική αξιολόγηση μαθητών	Αρκετά Σημαντικό	Αρκετά σημαντικό
Παρουσίαση εργασιών	Αρκετά Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ενεργοποίηση όλων των	Πολύ σημαντικό	Πολύ

μαθητών		σημαντικό
Μειωμένο ενδιαφέρον μαθητών	Πολύ σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Διάθεση-Χρήση εργαστηρίων	Πολύ σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Διάθεση-Χρήση βιβλιοθήκης	Λίγο σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Εκπαιδευτικές επισκέψεις	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό

Πίνακας 5. Απαντήσεις και Υποθέσεις των μεταβλητών της ομάδας *Επισήμανση Προβλημάτων*

4.3. Συσχέτιση μεταβλητών (Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων και Επισήμανση προβλημάτων)

Έγινε στατιστική ανάλυση crosstabs με χρήση του λογισμικού SPSS, με την ενδεδειγμένη μέθοδο Pearson Chi-Square, που εφαρμόζεται όταν επιχειρείται συσχέτιση δύο κατηγορικών (nominal) μεταβλητών. Για τεχνικούς λόγους αλλά και λόγους καλύτερης εποπτείας, έγινε επανακατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων των δώδεκα μεταβλητών που ανήκουν στην ομάδα *Επισήμανση προβλημάτων* με τη σύμπτυξη επιπέδων από τέσσερα σε δύο. Έτσι οι μεταβλητές (το κάθε πρόβλημα) κατηγοριοποιήθηκαν στα επίπεδα *Ασήμαντο* και *Σημαντικό*.

Δημιουργήθηκαν πίνακες συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής *Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων* και κάθε μίας από τις δώδεκα υπό έρευνα μεταβλητές της ομάδας *Επισήμανση προβλημάτων*. Παρατίθεται ενδεικτικά ο Πίνακας 6 (για την περίπτωση: *Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων, Π6_Πρόβλημα στην Παρουσίαση*):

Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων * Π6_Πρόβλημα στην Παρουσίαση			
Crosstab	% within Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων		
Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων	Π6_Πρόβλημα Παρουσίαση		Total
	Ασήμαν	Σημαντικ	
Με επιθυμίες μαθητών	32,7%	67,3%	100,0%
Τυχαία επιλογή	13,3%	86,7%	100,0%
Επιλογή καθηγητή	38,7%	61,3%	100,0%
Ενδιαφέρον μαθητών για υποθέμα	46,2%	53,8%	100,0%
Ισοδύναμες-κλίσεις/δεξιότητες μαθητών	<u>50,8%</u>	49,2%	100,0%
Πρόταση μαθητών-κοινωνιογράμμου	<u>59,4%</u>	40,6%	100,0%
Ισοδύναμες-σχολικές επιδόσεις	<u>48,6%</u>	51,4%	100,0%
Total	42,1%	57,9%	100,0%

Πίνακας 6. Συσχέτιση απαντήσεων της μεταβλητής Π6 με τους τρόπους σχηματισμού των αντίστοιχων ομάδων

Στον πίνακα φαίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων «Ασήμαντο» και «Σημαντικό» της μεταβλητής *Επισήμανση Προβλημάτων* καταναμεμένα στα διάφορα επίπεδα της μεταβλητής *Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων*. Φαίνεται ότι οι τρεις τρόποι σύνθεσης ομάδων που παρουσιάζουν τα λιγότερα προβλήματα σε ότι αφορά στη φάση της παρουσίασης των Ερευνητικών Εργασιών είναι:

- η σύνθεση με χρήση κοινωνιογράμματος,
- η σύνθεση σύμφωνα με τις κλίσεις των μαθητών και
- η σύνθεση σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις.

Για να θεωρηθούν τα παραπάνω αποτελέσματα συναφή και έγκυρα, πρέπει να αποδεικνύεται συσχέτιση των μεταβλητών. Για να αξιολογηθεί μία συνάφεια σαν στατιστικά σημαντική πρέπει να υπάρχει πιθανότητα μη συνάφειας μικρότερη από 5% ($p = 0,05$) (στο SPSS εμφανίζεται σαν Asymp.Sig). αποτελέσματος ως στατιστικά σημαντικού. Κάθε μέγεθος μικρότερο από αυτό, δείχνει ότι υπάρχει τουλάχιστον 95% πιθανότητα οι εξεταζόμενες μεταβλητές να συσχετίζονται.

Στην εξεταζόμενη περίπτωση παρατίθεται ο σχετικός έλεγχος που αποδεικνύει συσχέτιση των μεταβλητών *Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων* και *Π6_Πρόβλημα που σχετίζονται με την Παρουσίαση των Ερευνητικών Εργασιών*. Άρα ισχύουν τα προηγούμενα συμπεράσματα.

Με δεδομένη τη συνάφεια, ένας ακόμα έλεγχος κατάλληλος για το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών είναι ο έλεγχος Cramer's V. Σύμφωνα με αυτόν, μία τιμή της τάξης 0,1 με 0,4 δείχνει ασθενή έως μέτρια συσχέτιση (βλ. http://groups.chass.utoronto.ca/pol242/Labs/LM-3A/LM-3A_content.htm)

Chi-Square Tests			
Σύνθεση*Π6	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,046 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	31,705	6	,000
Linear-by-Linear Association	20,470	1	,000
N of Valid Cases	698		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,64.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,207	,000
	Cramer's V	,207	,000
N of Valid Cases		698	

Πίνακας 7. Έλεγχοι ύπαρξης και ισχύος συσχέτισης

Μετά τους ελέγχους αποδεικνύεται συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής *Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων* και επτά μεταξύ των δώδεκα εξεταζόμενων μεταβλητών. οι οποίες φαίνονται στον Πίνακα 8:

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Π2_Πρόβλημα στην Επιλογή Θέματος	711	97,1%	21	3%	732	100%
Π3_Πρόβλημα στη διαχείριση ομάδων	711	97,1%	21	3%	732	100%
Π4_Πρόβλημα στην ανάθεση Ρόλων	713	97,4%	19	3%	732	100%
Π5_Πρόβλημα στην αξιολόγηση ομάδων	706	96,4%	26	4%	732	100%
Π6_Πρόβλημα στην Παρουσίαση	698	95,4%	34	5%	732	100%
Π7_Πρόβλημα στην Ενεργοποίηση μαθητών	708	96,7%	24	3%	732	100%
Π8_Πρόβλημα μειωμένου ενδιαφέροντος μαθητών	706	96,4%	26	4%	732	100%

Πίνακας 8. Μεταβλητές που η ύπαρξη συσχέτισης με τη μεταβλητή *Σύνθεση Ομάδων* έχει επιβεβαιωθεί

Προκειμένου να διαφανεί ποιοι από τους τρόπους σύνθεσης ομάδων οδηγούν σε λιγότερα προβλήματα δημιουργήθηκε ο πίνακας ο οποίος αντιστοιχεί τις τρεις μεταβλητές που εμφάνισαν τα πιο «Ασήμαντα» προβλήματα (τα υπογραμμισμένα στον Πίνακα 6) σε κάθε τρόπο σύνθεσης ομάδων.

Φαίνεται στον Πίνακα 9 ότι επτά είδη προβλημάτων αντιμετωπίζονται καλύτερα όταν οι ομάδες έχουν συντεθεί με τη μέθοδο των *Κλίσεων και Δεξιοτήτων*:

Συσχέτιση τρόπου σύνθεσης ομάδων με κατηγορίες προβλημάτων που αναφέρονται ως ασήμαντα

Σύνθεση των Συνεργαζόμενων Ομάδων	Είδος Προβλήματος
Με επιθυμίες μαθητών	
Τυχαία επιλογή	
Επιλογή καθηγητή	Π7, Π8
Ενδιαφέρον μαθητών για υποθέμα	Π2, Π3, Π4, Π5, Π7, Π8
Ισοδύναμες-κλίσεις/δεξιότητες μαθητών	Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8
Πρόταση μαθητών-κοινωνιογραμμα	Π6
Ισοδύναμες-σχολικές επιδόσεις	Π2, Π3, Π4, Π5, Π6
Total	

Πίνακας 9. Μεταβλητές που εμφάνισαν τα πιο «ασήμαντα» προβλήματα σε συσχέτιση με τη μεταβλητή *Σύνθεση Ομάδων*

5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι Ερευνητικές Εργασίες βρίσκονται στον τρίτο πλέον χρόνο εφαρμογής τους. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται για πρώτη φορά με το αντικείμενο και δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ, είναι πλέον λιγότεροι, ενώ

υπάρχουν και αρκετοί που έχουν αποκτήσει σημαντική εμπειρία. Με αυτό το πνεύμα αρκετά πλέον από τα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα

5.1. Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων

Λόγω της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης από πλευράς Σχολικών Συμβούλων και της εξοικείωσης αρκετών εκπαιδευτικών με το αντικείμενο, έχει αρχίσει μία επιστημονικά σωστότερη αντιμετώπιση του θέματος της σύνθεσης των ομάδων, πράγμα που αντικατοπτρίζεται στη αύξηση του ποσοστού εφαρμογής των «επιστημονικά σωστότερων» μεθόδων.

5.2. Επισήμανση προβλημάτων

Η ομάδα περιλαμβάνει δώδεκα μεταβλητές που περιγράφουν προβλήματα που χαρακτηρίστηκαν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά. Είναι αναμενόμενο, κάθε είδους πρόβλημα να θεωρείται σημαντικό όταν κάποιος απαντάει γι' αυτό σε ένα ερωτηματολόγιο. Επίσης είναι αναμενόμενο για κάποιους να είναι σημαντικά τα προβλήματα που σχετίζονται με τους διαθέσιμους πόρους; και για άλλους τα σχετικά με την ενεργοποίηση των μαθητών. Ενδιαφέροντα είναι τα προβλήματα για τα οποία η υπόθεση ήταν λανθασμένη όπως η «Επιλογή θέματος εργασίας» και οι «Εκπαιδευτικές Επισκέψεις» που θεωρήθηκαν πολύ σημαντικό πρόβλημα, ενώ ο «Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη» θεωρήθηκε Αρκετά σημαντικό πρόβλημα και όχι Πολύ σημαντικό όπως έλεγε η υπόθεση

Από τις απαντήσεις στα τρία αυτά προβλήματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία στο αντικείμενο αφού στην πραγματικότητα η επιλογή θέματος δεν πρέπει να δυσκολεύει ιδιαίτερα ένα έμπειρο καθηγητή, ενώ οι επισκέψεις, αν και επιθυμητό, δεν είναι βασικό στοιχείο των Ερευνητικών Εργασιών. Το θέμα του αριθμού των μαθητών δεν φαίνεται μεγάλο διότι στην πλειοψηφία τους, όπως έδειξαν τα στοιχεία, οι Ερευνητικές Εργασίες έγιναν σε τμήματα ενδιαφέροντος με όχι περισσότερους από 20 μαθητές

5.3 Συσχέτιση μεταβλητών Σύνθεση συνεργαζόμενων ομάδων και Επισήμανση προβλημάτων

Ήταν αναμενόμενο να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κάθε πιθανού προβλήματος και του τρόπου σύνθεσης των μαθητικών ομάδων. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι δε σχετίζεται ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων με το πρόβλημα της μη ύπαρξης εργαστηρίου στο σχολείο ή το πρόβλημα της δυσκολίας στις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Είναι πάντως ενδιαφέρον ότι αποδεικνύεται συσχέτιση, έστω και μικρή ως μέτριας ισχύος μεταξύ οκτώ κατηγοριών προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν και έμμεσες συσχετίσεις οι οποίες απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση, καθώς δεν είναι εύκολα κατανοητός ο λόγος για τον οποίο π.χ. η αξιολόγηση των ομάδων των Ερευνητικών Εργασιών σχετίζεται με τον τρόπο σύνθεσής της. Το γεγονός όμως είναι ότι υπάρχει

συσχέτιση άρα το ζητούμενο πλέον είναι να φανεί η υπεροχή ή μη των διαφόρων μεθόδων σύνθεσης ομάδων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι τρόποι σύνθεσης ομάδων που σχετίζονται με τα λιγότερα προβλήματα είναι κατά σειρά

- Η μέθοδος σύνθεσης ισοδύναμων ομάδων με βάση τις κλίσεις/δεξιότητες των μαθητών
- Η μέθοδος σύνθεσης ομάδων με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα θέμα
- Η μέθοδος σύνθεσης ισοδύναμων ομάδων με βάση τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών

Η πρώτη και η τρίτη μέθοδος προβλέπονται από την επιστημονική βιβλιογραφία και ήταν αναμενόμενο ότι θα αναδεικνύονταν σύμφωνα και με την αρχική υπόθεση. Η δεύτερη μέθοδος, η επιτυχία δηλαδή του τρόπου σύνθεσης μη ισοδύναμων ομάδων με βάση το ενδιαφέρον για κάποιο θέμα δεν εξηγείται εύκολα και απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Σημαντική παρατήρηση είναι ότι οι μέθοδοι της τυχαίας επιλογής αλλά και η πολύ συνηθισμένη μέθοδος της δημιουργίας των ομάδων από τους ίδιους τους μαθητές, αποδείχτηκαν προβληματικές, όπως προβλέπει και η βιβλιογραφία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπεραίνεται ότι ο τρόπος σύνθεσης των μαθητικών ομάδων έχει επίδραση στην πορεία των Ερευνητικών Εργασιών καθώς συσχετίζεται με προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν. Σαν κατάλληλοι τρόποι σύνθεσης προτείνονται δύο δοκιμασμένες ευρύτερες μέθοδοι σύνθεσης ομάδων, που περιγραφόμενες συνοπτικά, είναι να συν-καθορίζονται τα απαιτούμενα κριτήρια από εκπαιδευτικό και μαθητές (επιδόσεις ή κλίσεις) και στη συνέχεια οι μαθητές να συνθέτουν τις ομάδες τους, χωρίς όμως να παραβαίνουν τα κριτήρια που έχουν καθοριστεί. Το πλεονέκτημα των μεθόδων είναι ότι δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συνθέτουν οι ίδιοι τις ομάδες τους, τους επιτρέπει να επιλέγουν συνεργάτες της επιλογής τους, μεταξύ όμως αυτών που τα κριτήρια του εκπαιδευτικού έχουν περιορίσει.

Κατάλληλη επίσης μέθοδος αναδεικνύεται η μέθοδος της σύνθεσης ομάδων με βάση το ενδιαφέρον για κάποιο υποθέμα της Ερευνητικής Εργασίας, με την προϋπόθεση το ενδιαφέρον να είναι πραγματικό. Σε περίπτωση που η μέθοδος διαστρεβλωθεί ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να σχηματίσουν μόνοι τους τις ομάδες τους, η μέθοδος θα εκφυλιστεί στη μέθοδο της δημιουργίας των ομάδων από τους ίδιους τους μαθητές, η οποία δεν αποδεικνύεται επιτυχημένη

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των τρόπων σύνθεσης των μαθητικών ομάδων και άλλων στοιχείων που καθορίζουν την «ποιότητα» των Ερευνητικών Εργασιών, όπως και άλλων στοιχείων (επιμόρφωση διδάσκοντα, κλάδος εκπαιδευτικού) απαιτείται επέκταση της έρευνας.

7. ΠΗΓΕΣ

- Αβέρωφ-Ιωάννου Τ. (1983). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Γιώτσα, Α. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό - Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. ΥΠΑΙΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Κακλαμάνης Θ. (2005). Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 130-144. Ανακτήθηκε στις 19.8.2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/130-144.pdf>
- Κανάλης, Α. και Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπάτσος, Χ. (2006). Κοινωνική Αποδοχή από τους συνομήλικους στην σχολική τάξη και δείκτες υγείας, φυσικών ικανοτήτων, σχολικής προσαρμογής και καθιστικών συνθηκών στους μαθητές της ΣΤ' τάξης του Ν. Ηρακλείου. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ιατρικής. Ηράκλειο.
- Πάγκαλος, Σ. (2012). *Παρουσίαση ευρημάτων από την επεξεργασία στοιχείων των ΕΠΑΛ της Αττικής*. Παρουσίαση στη Διημερίδα «Η πορεία των Projects στα ΕΠΑΛ (Πρώτος απολογισμός)». ΠΔΕ Αττικής. Αθήνα
- Πανταζή, Α. (2013). *Προβλήματα ερευνητικών εργασιών και τρόποι αντιμετώπισης*. Παρουσίαση σε Ημερίδα. Κέρκυρα. Διαθέσιμο στο <http://www.slideshare.net/pantazi/ss-16737702?ref=http://projectinsch.wordpress.com>
- Σγουροπούλου, Κ. και Κουτουμάνος Α. (2001). *Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακλήθηκε στις 19.8.2014 από: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIO_U/synedrio/html/sect6/6.htm
- Τζωρτζάκης, Ι. (2009). Αξιοποίηση Web2.0 εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.
- Τζωρτζάκης, Ι., Κωστάκη, Κ. και Βλαχοκυριάκου, Φ. (2009). Τεχνολογίες Web 2.0 για τη διαθεματική διδασκαλία στο Λύκειο, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών

- Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πειραιάς.
- Τζωρτζάκης, Ι. (2013). Σύνθεση και συνεργασία ομάδων, μεθοδολογία και αξιολόγηση - Τα σημαντικότερα, μη οργανωτικά, ζητήματα στην υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, Κόρινθος .
- ΥΠΑΒΜΘ (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΑΜΘ (2010). *Το Νέο Σχολείο - Πρώτα ο Μαθητής*. Ανακλήθηκε στις 19.8.2014 από http://www.ypepth.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf
- ΥΠΑΜΘ (2011). *Πρόταση για το Νέο Λύκειο*. Ανκλήθηκε στις 19.8.2014 από http://paspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf
- Frey, K. (1976). *Η μέθοδος project*. Αθήνα: Εκδ.Κυριακίδης.
- Putman, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Rogoff, B., Matsuon, E., & White, C. (1998). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In: D. R. Olsen & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of ducation and Human Development - New Models of Learning, Teaching and Schooling* (p.p.388-414). Oxford,UK: Blackwell.
- Slavin, R. (1994). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Webb, N.M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΚΙΝΗΤΡΑ, ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Ευάγγελος Ι. Παπαγιαννάκης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στη διερεύνηση των παραγόντων που συνθέτουν τα κίνητρα, τις προσδοκίες και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση του «μαθήματος» των Βιωματικών Δράσεων (project) στο Γυμνάσιο. Βασίζεται στις απαντήσεις 1200 περίπου εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Βιωματικές Δράσεις σε Γυμνάσια της Ελλάδας κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου που στάλθηκε κεντρικά σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στο καινοτόμο αντικείμενο των Βιωματικών Δράσεων, αν και δηλώνουν ότι πολλές φορές ήταν «αναγκασμένοι» από τις περιστάσεις να εμπλακούν, κυρίως για συμπλήρωση ωραρίου, εμφανίζονται επαγγελματικά ικανοποιημένοι και προτείνουν κίνητρα περισσότερης επαγγελματικής επιμόρφωσης και βελτίωσης έναντι χρηματικών ή άλλων εργασιακών απολαβών.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματικές Δράσεις, project, κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ερευνητικά δεδομένα (Zigarteli, 1996) χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο. Τη σχολική χρονιά 2013-2014, ακολουθώντας τον καινοτόμο θεσμό της εισαγωγής του αυτόνομου μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών (project) στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, εισάγεται και στην Α' Τάξη του Γυμνασίου το αντίστοιχο project για 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, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

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

Γυμνάσιο κάτω από το όνομα Βιωματικές Δράσεις (ΥΠΑΙΘ, 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η απεικόνιση των προσδοκιών, των κινήτρων και τελικά του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την εισαγωγή, την τρέχουσα σχολική χρονιά, των Βιωματικών Δράσεων ως αυτόνομο μάθημα της Α τάξης Γυμνασίου. Πρόκειται για ένα νέο τρόπο εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο, της εκπαίδευσης με εφαρμογή της μεθόδου project (Project Based Learning), και η επαγγελματική ικανοποίηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι θα συμβάλλει στην επιτυχία, ή μη, της νέας αυτής εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Η εργασία αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στη διερεύνηση, μέσω ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου, των παραγόντων που συνθέτουν τα κίνητρα, τις προσδοκίες και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση του «μαθήματος» των Βιωματικών Δράσεων (project) στο Γυμνάσιο.

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, αποδεικνύεται, μεταξύ άλλων και από το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Σύμφωνα με το Locke οι πιο σημαντικοί λόγοι για την πληθώρα των ερευνών της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ότι: α) η ικανοποίηση αυτή καθεαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου και β) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής (Locke, 1976).

Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, οι έρευνες συνδέουν άρρηκτα την επαγγελματική ικανοποίηση με την έννοια της παρακίνησης – παρώθησης (motivation). Η παρακίνηση συνδέεται με ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας (Ερωτοκρίτου, 1996).

Αυτή η νέα πραγματικότητα, παράλληλα με τον ολοένα αυξανόμενο εργασιακό χρόνο και τη θέση που καταλαμβάνει η απασχόληση στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ζωή των ατόμων, έστρεψε τους επιστήμονες στη μελέτη και διερεύνηση των παραγόντων που ορίζουν σημαντικές εργασιακές έννοιες, όπως είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η αυτοαποτελεσματικότητα στην εργασία, αλλά και η

επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Cherniss, 1993· Alexander και Hegarty, 2000).

2.1. Ορισμός Επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, δικαιολογημένα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Koustelios και Kousteliou, 1998· Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001). Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας όπως προσδιορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992· Δημητρόπουλος, 1998· Μπρούζος, 2004).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται «ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία» (Κάντας, 1998). Άλλοι ερευνητές (Herzberg κ.ά., 1959) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο (Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας 2003).

Ο πιο πολυχρησιμοποιημένος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (Παπαγεωργίου και Παπατζήκα, 2011) ο οποίος την χαρακτηρίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (Locke, 1969). Με τον ορισμό αυτόν, αναδεικνύεται η σημασία τόσο του συναισθήματος όσο και της γνώσης. Υποστηρίζει επίσης ότι η ικανοποίηση και η δυσανεξία από την εργασία, συνδέονται με το σύστημα των αξιών του ατόμου, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο και απορρέει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών (Locke, 1976) .

2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση του Εκπαιδευτικού

Στην εκπαίδευση, το συγκεκριμένο οργανωσιακό φαινόμενο προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις (Ζουρντζή κ.ά., 2006). καθώς συνδέεται όχι μόνο με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Hall, Pearson και Carroll, 1992) αλλά και με την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική δέσμευση και την οργανωτική απόδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακόλουθες σχολικές περιοχές: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά μαθητών, ικανοποίηση μαθητών, αλλαγή εκπαιδευτικών και διοικητική απόδοση (Mathieu, 1991· Ostroff, 1992). Ερευνητικά δεδομένα, ενισχύοντας την κοινωνική σημασία του συγκεκριμένου συνδρόμου, χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarelis, 1996).

Ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas και Papanastasiou, 2004).

Οι Hoy και Miskel (1996), ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία σε εκπαιδευτικά πλαίσια ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, και που προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση, αξιολογεί την εργασία του (Γραμματικού, 2010). Παρομοίως, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι το πεδίο ικανοποίησης από την εργασία προκύπτει από το πόσο η πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το άτομο, συμπίπτει με τους στόχους του ή από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία (Παπαναούμ, 2003).

Η Evans (Γραμματικού, 2010) προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση» σε σχέση με τις δυο συνιστώσες του: την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική απόλαυση. Η επαγγελματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου για το πόσο καλά εκτελείται η εργασία και είναι βασισμένη στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν τη σχετική με την εργασία και με την επίτευξη, ικανοποίηση. Η επαγγελματική απόλαυση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες της εργασίας. Εξετάζοντας τα προβλήματα απόκτησης και εγκυρότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι η έννοια είναι διφορούμενη και ότι η πηγή της ασάφειας είναι η έλλειψη μιας σαφούς διάκρισης μεταξύ του «ικανοποιητικό» και «αυτού που ικανοποιεί», κάτι που έχει ως αποτέλεσμα προβλήματα εγκυρότητας (Evans, 1998).

2.3. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Μόνο ένα μικρό ποσό εμπειρικής έρευνας έχει διεξαχθεί όσον αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Saiti, 2007) παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους στη χώρα μας, όπως και σε κάθε άλλη χώρα, βρίσκονται πολύ συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων στην κοινωνική ζωή, καθώς η εκπαίδευση, αποτελεί κεντρική διάσταση της κοινωνικής μας ζωής και οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική διάσταση στην εκπαιδευτική τους ζωή, αλλά και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο οξύ, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών, το μέλλον της κάθε χώρας, τη συνέχεια της κοινωνίας. Επομένως, με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο (Saiti, 2007).

2.4. Παράγοντες που επιδρούν στην Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από ατομικούς, κοινωνικούς, διαπροσωπικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες. (Γραμματικού, 2010). Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση/δυσαρέσκεια που αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία. Ο Herzberg αποδίδει τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο «κίνητρα». Εντόπισε πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. (Herzberg, 1968) που είναι:

- η επίτευξη,
- η αναγνώριση του έργου,
- η ίδια η εργασία,
- η υπευθυνότητα και
- η δυνατότητα ανέλιξης.

Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι:

- οι αποδοχές,
- οι διαπροσωπικές σχέσεις,
- η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης,
- η εποπτεία και
- οι συνθήκες εργασίας.

Σύμφωνα με τον Herzberg, η εξωγενείς παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες, δηλαδή οι πέντε παράγοντες κινήτρων (Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003).

Σαν άλλοι παράγοντες που εμποδίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ή αλλιώς παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναφέρονται (Γραμματικού, 2010):

- Προσωπικοί παράγοντες: Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης (το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η τάξη που διδάσκουν, το είδος των ακαδημαϊκών σπουδών κ.λπ.).
- Διαπροσωπικοί παράγοντες: Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της.
- Οργανωτικοί παράγοντες: Ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον του σχολείου και οι οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης (η ανάγκη ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, η σύγκρουση ρόλων στο σχολικό πλαίσιο, η έλλειψη υποστηρικτικής συμβουλευτικής κ.λπ. (Παπά, 2006).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ακολουθείται η περιγραφική μέθοδος με συλλογή στοιχείων από απαντήσεις σε ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε κεντρικά σε όλα τα

Γυμνάσια της χώρας μετά από σχετική γνωμοδότηση του ΙΕΠ και έγκριση του ΥΠΑΙΘ.

3.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η Έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που δίδαξαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 το αντικείμενο των Βιωματικών Δράσεων στην Α΄ Τάξη των Γυμνασίων της χώρας.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική και δεν υπήρχε κανένας περιορισμός ως προς το φύλο, τον κλάδο, ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό τους. Συνολικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 1239 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, χωρίς όμως ο αριθμός των συμμετεχόντων από κάθε νομό να είναι υποχρεωτικά αντιπροσωπευτικός του αντίστοιχου εκπαιδευτικού πληθυσμού στο νομό. Οι περισσότερες απαντήσεις έχουν δοθεί από γυναίκες εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 68%), η ηλικία των περισσότερων συμμετεχόντων είναι 40-49 ετών και οι πολυπληθέστεροι κλάδοι μεταξύ των συμμετεχόντων είναι αυτοί των ξένων γλωσσών, της φυσικής αγωγής και των εκπαιδευτικών τεχνικών κλάδων.

Λόγω του ότι η έρευνα ήταν προαιρετική και τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά, δεν υπήρχαν περιπτώσεις άρνησης συμμετοχής. Υπήρξαν κάποιες αναπάντητες ερωτήσεις, αυτές όμως ήταν ελάχιστες και δεν επηρεάζουν καθόλου τα γενικά αποτελέσματα.

3.2. Εργαλεία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο, αντίγραφο του οποίου βρίσκεται στη διεύθυνση <http://goo.gl/w8uxlN>, υλοποιήθηκε με το εργαλείο Google Forms και περιλαμβάνει 38 συνολικά ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου (πολλαπλή επιλογή, κλίμακα, πλέγμα ελέγχου). Είναι δομημένο σε επτά διαφορετικές σελίδες που εξετάζουν τους παρακάτω τομείς

- Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού
- Επαγγελματική ανάπτυξη/προγράμματα/εμπειρία
- Κίνητρα και Ικανοποίηση
- Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις/ προγράμματα/ βιωματικές δράσεις
- Στοιχεία Βιωματικών Δράσεων
- Επισήμανση προβλημάτων και ανατροφοδότηση
- Προσδοκώμενα αποτελέσματα και εκτιμήσεις

Η απάντηση σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν υποχρεωτική με εξαίρεση κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες η απάντηση ήταν προαιρετική.

Το εργαλείο Google Forms επιλέχθηκε λόγω του ότι είναι εύχρηστο, η χρήση του είναι δωρεάν, δεν απαιτεί άλλο ειδικό λογισμικό, καθώς η λειτουργία του είναι αποκλειστικά διαδικτυακή, δημιουργεί αυτόματα λογιστικό φύλο αποτελεσμάτων, δημιουργεί γραφήματα των αποτελεσμάτων και τέλος υπάρχει σημαντική εξοικείωση με τη χρήση του σε έρευνες στο σχολείο (Τζωρτζάκης, Κωστάκη, και Βλαχοκυριάκου, 2009).

3.3. Σχεδιασμός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις σε

τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που με τη σειρά τους διερευνούν τέσσερις μεταβλητές. Σκοπός ήταν να γίνει κατανοητός ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τη διδασκαλία αυτού του νέου αντικειμένου, κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία του, τι πιστεύουν ότι θα έπρεπε να «κερδίσει», ένας εκπαιδευτικός που ασχολείται με αυτό (εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες) και τέλος πού και πόσο πιστεύει ότι θα βελτιωθεί ο ίδιος ο εμπλεκόμενος ως προς τη διδακτική του πρακτική.

3.3.1. Μεταβλητές της έρευνας

Οι μεταβλητές και τα εξεταζόμενα επίπεδά τους είναι οι παρακάτω:

Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων

- α. Συμπλήρωση ωραρίου.
- β. Περιέργεια για το νέο αντικείμενο.
- γ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς.
- δ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα.
- ε. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα.
- στ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.α).
- ζ. Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Βαθμός Ικανοποίησης από την όλη εμπλοκή με τις Βιωματικές Δράσεις

Επιλογή από εννεάβαθμη κλίμακα μεταξύ του ελάχιστου βαθμού ικανοποίησης «Πολύ λίγο» και του μέγιστου «Εξαιρετικά»

Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

- α. Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή.
- β. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.).
- γ. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης.
- δ. Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους.
- ε. Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου.
- στ. Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project.
- ζ. Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια).

Προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

- α. Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης
- β. Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου.
- γ. Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών.

- δ. Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ε. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- ζ. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.
- η. Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου.

3.3.2. Υποθέσεις της έρευνας

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα (υποθέσεις) των τεσσάρων υπό εξέταση μεταβλητών ήταν τα παρακάτω:

- *Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων.*
Η «συμπλήρωση ωραρίου» ήταν ο λόγος που κυρίως επικαλούνταν προφορικά οι εκπαιδευτικοί, και αναφερόταν σε σχετικά δημοσιεύματα στον τύπο.

- *Βαθμός Ικανοποίησης από την όλη εμπλοκή με τις Βιωματικές Δράσεις.*

Η ικανοποίηση αναμενόταν μέτρια, δεδομένου του «άγνωστου» χαρακτήρα του μαθήματος, της ελλιπούς επιμόρφωσης και του «υποχρεωτικού» του χαρακτήρα, πράγματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σαν παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

- *Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων.*

Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες, σε συνδυασμό με την αυξημένη την παρούσα περίοδο εργασιακή ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και την οικονομική τους δυσχέρεια, θα αναμενόταν προσδοκία για δημόσια αναγνώριση, εργασιακή ασφάλεια και αυξημένες οικονομικές απολαβές

- *Προσδοκώμενες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων.*
Δεδομένου ότι οι απαντήσεις δόθηκαν αφού η περίοδος των μαθημάτων είχε ολοκληρωθεί, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα απάντησαν στο που πραγματικά βελτιώθηκαν και όχι στο τι ήλπιζαν να κερδίσουν, οπότε η υπόθεση ήταν ότι δεν θα απαντούσαν με υπερβολικό ενθουσιασμό σε καμία επιλογή. Η βελτίωση στην ικανότητα αντιμετώπισης «δυσκολιών» καταστάσεων θα μπορούσε να αποτελέσει μία προτεραιότητα, χωρίς όμως να υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση.

3.4. Διαδικασία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας σε πανελλήνια κλίμακα δόθηκε σχετική άδεια από το (ΥΠΙΑΙΘ, 2014) μετά από θετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το αντικείμενο των Βιωματικών Δράσεων, ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα συμμετοχής τους μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος που στάλθηκε κεντρικά σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Το μήνυμα στάλθηκε περίπου την ημερομηνία λήξης των μαθημάτων, προκειμένου τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων και πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Το μήνυμα απευθυνόταν στους

εκπαιδευτικούς μέσω των διευθυντών των σχολείων, παραλήφθηκε στις 29/5/2014 και οι πρώτες απαντήσεις καταγράφηκαν την ίδια ημέρα. Στη συνέχεια κρίθηκε σκόπιμο να σταλεί ένα ακόμα μήνυμα στις 16/6/2014 για όσους τυχόν δεν είχαν ενημερωθεί και ο συνολικός αριθμός των 1239 απαντήσεων συγκεντρώθηκε στις 13/7/2014.

Δεν δόθηκαν άλλες συγκεκριμένες οδηγίες στους εκπαιδευτικούς εκτός από κάποιες τεχνικές κυρίως διευκρινήσεις που αναγράφονταν κάτω από κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στις ερωτήσεις των οποίων ο τίτλος δεν ήταν αρκετά σαφής, υπήρχε μια μικρή επεξήγηση κάτω από αυτόν.

3.5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς για το σχολικό έτος 2013-14, οι κλάδοι ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04 είχαν πολύ μικρή συμμετοχή στις Βιωματικές Δράσεις λόγω σχετικής απόφασης του ΥΠΑΙΘ. Αντιπροσωπεύουν όμως το σύνολο των κλάδων των εμπλεκόμενων στις Βιωματικές Δράσεις.

Καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική, ο αριθμός των συμμετεχόντων από κάθε νομό δεν είναι υποχρεωτικά αντιπροσωπευτικός του αντίστοιχου εκπαιδευτικού πληθυσμού στο νομό. Αν αυτό συμβαίνει δεν είναι αποτέλεσμα σχεδιασμού.

Για τον ίδιο λόγο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι αυτοί οι οποίοι επέλεξαν να αφιερώσουν σκέψη και αρκετό χρόνο προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και όχι το σύνολο ή έστω ένα τυχαίο δείγμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, οπότε τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Ο περιορισμός όμως αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα καθώς, δεδομένης της ανωνυμίας, του μεγάλου πλήθους των συμμετεχόντων και της κανονικής κατανομής των απαντήσεων στο ερώτημα που αφορά στο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους, φαίνεται ότι οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς και αξιόπιστες. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πιθανόν να μην αντιπροσωπεύουν το σύνολο, αντιπροσωπεύουν όμως πλήρως αυτούς που διδάξαν και επιθυμούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το μάθημα.

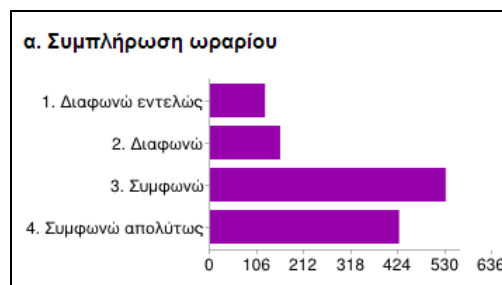
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που αφορούν σε τέσσερις από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δίνονται τα γραφήματα και οι πίνακες αποτελεσμάτων των επιπέδων της κάθε μεταβλητής που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον

4.1. Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα που φαίνονται παρακάτω σε μορφή γραφημάτων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (από Διαφωνώ εντελώς έως Συμφωνώ εντελώς) επτά λόγους για τους οποίους ανέλαβαν να εμπλακούν με το μάθημα των Βιωματικών Δράσεων. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνιση «Επιλέξτε

πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τους παρακάτω λόγους για τους οποίους αναλάβατε να συμμετάσχετε σε Βιωματικές Δράσεις» Από την οπτική και μόνο σύγκριση των αποτελεσμάτων είναι φανερό ότι η περίπτωση δ. (Ενδιαφέρον για δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά αντικείμενα) με 91% και στ. (Ενδιαφέρον για δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους) με 93% συγκεντρώνουν τις περισσότερες θετικές επιλογές. Επιπλέον, η περίπτωση στ. επιτυγχάνει και το μέγιστο των απολύτως θετικών απαντήσεων (50%).



Γράφημα 1: Συμπλήρωση ωραρίου

1. Διαφωνώ εντελώς	124	10%
2. Διαφωνώ	158	13%
3. Συμφωνώ	531	43%
4. Συμφωνώ απολύτως	426	34%

Πίνακας 1. Συμπλήρωση ωραρίου



Γράφημα 2: Περιέργεια για το νέο αντικείμενο

1. Διαφωνώ εντελώς	72	6%
2. Διαφωνώ	148	12%
3. Συμφωνώ	684	55%
4. Συμφωνώ απολύτως	335	27%

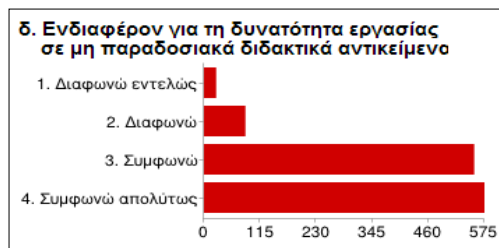
Πίνακας 2. Περιέργεια για το νέο αντικείμενο



Γράφημα 3: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς

1. Διαφωνώ εντελώς	42	3%
2. Διαφωνώ	168	14%
3. Συμφωνώ	715	58%
4. Συμφωνώ απολύτως	314	25%

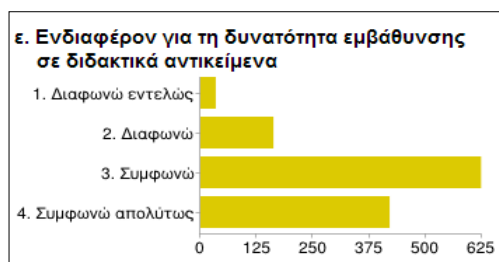
Πίνακας 3. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς



Γράφημα 4: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα

1. Διαφωνώ εντελώς	25	2%
2. Διαφωνώ	85	7%
3. Συμφωνώ	554	45%
4. Συμφωνώ απολύτως	575	46%

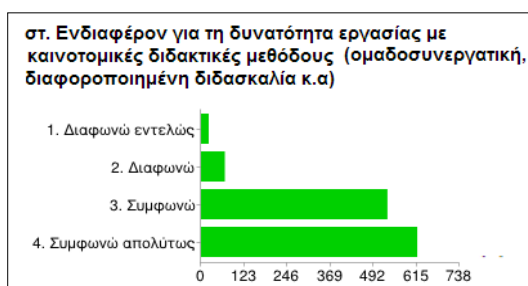
Πίνακας 4. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα



Γράφημα 5: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα

1. Διαφωνώ εντελώς	34	3%
2. Διαφωνώ	162	13%
3. Συμφωνώ	623	50%
4. Συμφωνώ απολύτως	420	34%

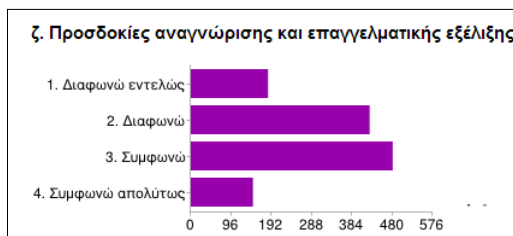
Πίνακας 5. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα



Γράφημα 6: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.α)

1. Διαφωνώ εντελώς	22	2%
2. Διαφωνώ	68	5%
3. Συμφωνώ	532	43%
4. Συμφωνώ απολύτως	617	50%

Πίνακας 6. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.α)



Γράφημα 7: Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης

1. Διαφωνώ εντελώς	184	15%
2. Διαφωνώ	426	34%
3. Συμφωνώ	481	39%
4. Συμφωνώ απολύτως	148	12%

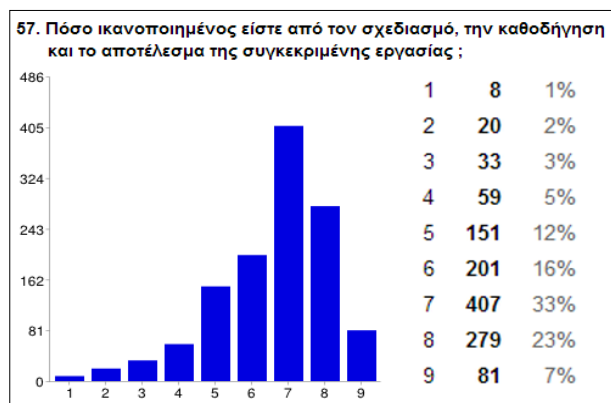
Πίνακας 7. Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης

Είναι ενδιαφέρον ότι από τις επτά διαφορετικές επιλογές, αυτή που συγκεντρώνει τις λιγότερες θετικές απαντήσεις είναι η ζ. (Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης), ακολουθούμενη από την α. (Συμπλήρωση ωραρίου).

4.2. Βαθμός Ικανοποίησης από την όλη εμπλοκή με τις Βιωματικές Δράσεις

Παρακάτω φαίνονται σε μορφή γραφήματος οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση που τους ζητά να βαθμολογήσουν σε εννεάβαθμη κλίμακα (Καθόλου έως Απολύτως) το βαθμό ικανοποίησής τους από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης Βιωματικής Δράσης με την οποία ενεπλάκησαν.

Τα αποτελέσματα ακολουθούν περίπου κανονική κατανομή με προεξάρχουσα τιμή την απάντηση 7/9.



Γράφημα 8: Βαθμός Ικανοποίησης από την εμπλοκή με τις Βιωματικές Δράσεις

4.3. Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

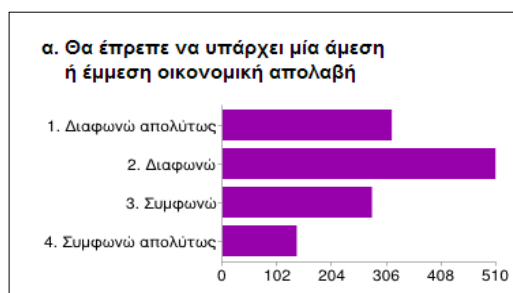
Με την ερώτηση εξετάζονται οι εξωγενείς κυρίως προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα.. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν στην ερώτηση «Προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης από την ενασχόληση με τις Βιωματικές Δράσεις» που τους ζητά να βαθμολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (από Διαφωνώ απολύτως έως Συμφωνώ απολύτως) επτά «ανταμοιβές» τις οποίες πιστεύουν ότι θα έπρεπε να λαμβάνουν όσοι αναλαμβάνουν να εμπλακούν με το μάθημα των Βιωματικών Δράσεων. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνιση «Εκτός από την τυχόν επιβεβαίωση, τι από τα παρακάτω θα θέλατε να υπάρχει για εσάς και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε Βιωματικές Δράσεις»

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα που φαίνονται παρακάτω σε μορφή γραφημάτων.

Οι επιλογή που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις είναι η επιλογή β. (Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη) που έχει απαντηθεί θετικά από το 98% των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον είναι ότι η επιλογή α. (Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή) συγκεντρώνει σημαντικά λιγότερες θετικές απαντήσεις από όλες τις υπόλοιπες, μόλις 33%



Γράφημα 9: Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή

1. Διαφωνώ απολύτως	315	25%
2. Διαφωνώ	508	41%
3. Συμφωνώ	278	22%
4. Συμφωνώ απολύτως	138	11%

Πίνακας 8. Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή



Γράφημα 10: Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.)

1. Διαφωνώ απολύτως	30	2%
2. Διαφωνώ	76	6%
3. Συμφωνώ	605	49%
4. Συμφωνώ απολύτως	528	43%

Πίνακας 9. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.)



Γράφημα 11: Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης

1. Διαφωνώ απολύτως	122	10%
2. Διαφωνώ	434	35%
3. Συμφωνώ	494	40%
4. Συμφωνώ απολύτως	189	15%

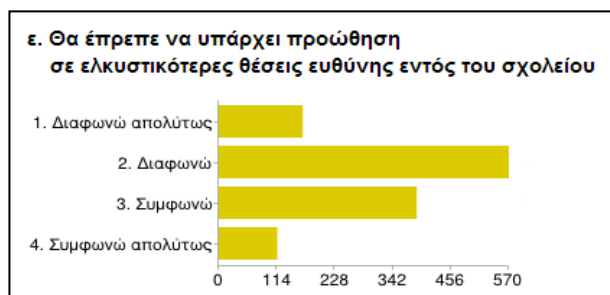
Πίνακας 10. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης



Γράφημα 12: Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους

1. Διαφωνώ απολύτως	111	9%
2. Διαφωνώ	404	33%
3. Συμφωνώ	513	41%
4. Συμφωνώ απολύτως	211	17%

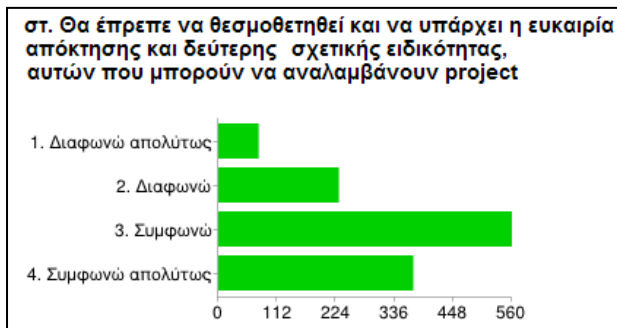
Πίνακας 11. Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους



Γράφημα 13: Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου

1. Διαφωνώ απολύτως	165	13%
2. Διαφωνώ	570	46%
3. Συμφωνώ	389	31%
4. Συμφωνώ απολύτως	115	9%

Πίνακας 12. Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου



Γράφημα 14: Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project

1. Διαφωνώ απολύτως	77	6%
2. Διαφωνώ	30	19%
3. Συμφωνώ	560	45%
4. Συμφωνώ απολύτως	372	30%

Πίνακας 13. Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project



Γράφημα 15: Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια)

1. Διαφωνώ απολύτως	50	4%
2. Διαφωνώ	147	12%
3. Συμφωνώ	489	39%
4. Συμφωνώ απολύτως	553	45%

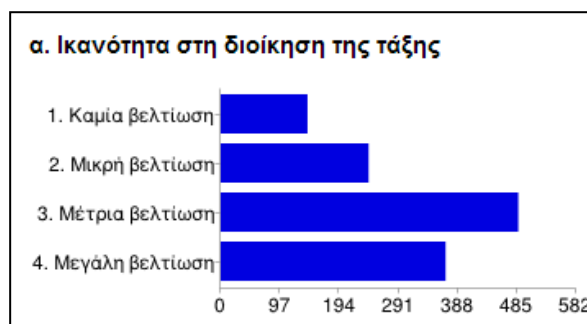
Πίνακας 14. Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια)

4.4. Προσδοκώμενες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

Με την ερώτηση εξετάζονται οι προσδοκίες στη διδακτική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα («καμία βελτίωση» έως «μεγάλη βελτίωση») σε επτά τομείς της διδακτικής τους πρακτικής, στις οποίες αναμένουν βελτίωση λόγω της εμπλοκής τους με τις Βιωματικές Δράσεις. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνηση «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς που σχετίζονται με τη διδασκαλία σας πιστεύετε ότι θα υπάρχει βελτίωση λόγω της ενασχόλησής σας με τις Βιωματικές Δράσεις;».

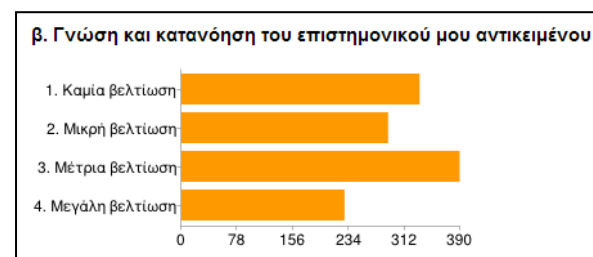
Η επιλογή που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις (80%) είναι η επιλογή γ. (Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών) και τις λιγότερες η β. (Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου)



Γράφημα 16: Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης

1. Καμία βελτίωση	142	11%
2. Μικρή βελτίωση	242	20%
3. Μέτρια βελτίωση	487	39%
4. Μεγάλη βελτίωση	368	30%

Πίνακας 15. Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης



Γράφημα 17: Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου

1. Καμία βελτίωση	333	27%
2. Μικρή βελτίωση	289	23%
3. Μέτρια βελτίωση	389	31%
4. Μεγάλη βελτίωση	228	18%

Πίνακας 16. Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου



Γράφημα 18: Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών

1. Καμία βελτίωση	49	4%
2. Μικρή βελτίωση	193	16%
3. Μέτρια βελτίωση	467	38%
4. Μεγάλη βελτίωση	530	43%

Πίνακας 17. Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών



Γράφημα 19: Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

1. Καμία βελτίωση	142	11%
2. Μικρή βελτίωση	229	18%
3. Μέτρια βελτίωση	440	36%
4. Μεγάλη βελτίωση	428	35%

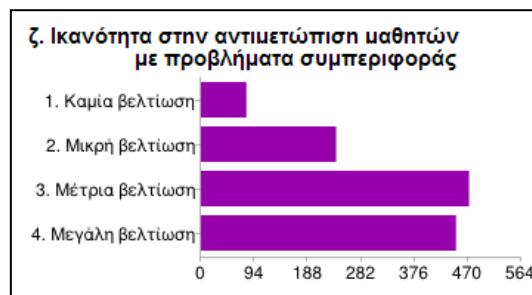
Πίνακας 18. Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία



Γράφημα 20: Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

1. Καμία βελτίωση	122	10%
2. Μικρή βελτίωση	277	22%
3. Μέτρια βελτίωση	477	38%
4. Μεγάλη βελτίωση	363	29%

Πίνακας 19. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες



Γράφημα 21: Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς

1. Καμία βελτίωση	80	6%
2. Μικρή βελτίωση	238	19%
3. Μέτρια βελτίωση	472	38%
4. Μεγάλη βελτίωση	449	36%

Πίνακας 20. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς



Γράφημα 22: Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου

1. Καμία βελτίωση	42	3%
2. Μικρή βελτίωση	139	11%
3. Μέτρια βελτίωση	417	34%
4. Μεγάλη βελτίωση	641	52%

Πίνακας 21. Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου

5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης Βιωματικής Δράσης με την οποία ενεπλάκησαν, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε σημαντικό βαθμό ικανοποιημένοι. Το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με σχετικά δημοσιεύματα στον τύπο, που επικαλούμενα την «ξαφνική» εισαγωγή του μαθήματος και την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης, προέβλεπαν ότι «το μάθημα θα αποτύχει», ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να το αναλάβουν κτλ. και ερμηνεύεται σε συνδυασμό και με τις άλλες απαντήσεις σχετικά με το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους.

Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα ακολουθούν περίπου κανονική κατανομή, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, δεν είναι μόνο αυτοί που δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι, άρα και στήριξαν το μάθημα, αλλά και

αυτοί που αισθάνονται το αντίθετο, πράγμα που αυξάνει τη συνολική αξιοπιστία της έρευνας.

Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τη διδασκαλία του μαθήματος πρωτίστως για «συμπλήρωση ωραρίου» καθώς και οι σχετικές συζητήσεις αποδείχθηκαν εσφαλμένα. Ερμηνεύεται ότι η επαγγελματική περιέργεια και η πρόκληση της ενασχόλησης με ένα νέο αντικείμενο ήταν πολύ σημαντικότερα. Άλλωστε δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν ήδη ασχοληθεί με σχετικά παρεμφερή καινοτόμα αντικείμενα και ήταν θετικοί στις καινοτομίες.

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών που δίνουν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις σε ενδογενείς παράγοντες επιλογής, συμφωνούν με τη βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι «οι εξωγενείς παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες...».

Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν απέβλεπαν σε μελλοντικές εξωγενείς ανταμοιβές, σε συνδυασμό με την αυξημένη την τρέχουσα χρονική περίοδο εργασιακή ανασφάλεια και την οικονομική τους δυσχέρεια, αποδείχθηκε επίσης λανθασμένη, αφού αυτό που περισσότερο ζητούν, σε συντριπτικό ποσοστό, είναι το να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη, να επιμορφωθούν δηλαδή περισσότερο. Η επιδίωξη άμεσης ή έμμεσης οικονομικής απολαβής συγκέντρωσε τις απολύτως λιγότερες θετικές απαντήσεις, ίσως γιατί, όπως κάποιοι απάντησαν κατά τη διάρκεια συνέντευξης, «δεν είναι κάτι που αρμόζει σε εκπαιδευτικούς», είναι δηλαδή πιθανόν να εγείρει ηθικά ζητήματα. Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία με τη βιβλιογραφία ως προς το ότι οι εξωγενείς αποκλειστικά παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου.

Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των προσδοκιών για βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική δεν θα απαντούσαν με υπερβολικό ενθουσιασμό σε καμία επιλογή, επαληθεύτηκε σε σημαντικό βαθμό. Καθώς οι απαντήσεις δόθηκαν αφού η περίοδος των μαθημάτων είχε ολοκληρωθεί, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα απάντησαν στο τι πραγματικά κέρδισαν και όχι στο τι ήλπιζαν να κερδίσουν. Ερμηνεύεται ότι η επικρατούσα επιλογή «Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών» αναφέρεται στην ίδια την κατανόηση του τρόπου εφαρμογής των Βιωματικών Δράσεων ενώ η επιλογή με τις λιγότερες θετικές απαντήσεις «Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου» ήταν η αναμενόμενη, αφού οι Βιωματικές Δράσεις αφορούν διδακτικό πλαίσιο και όχι συγκεκριμένο επιστημονικό περιεχόμενο. Σημαντικό αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί (3% -11%) δήλωσαν ότι δεν βελτίωσαν, ή δεν αναμένουν να βελτιώσουν καθόλου τις διδακτικές τους ικανότητες, οπότε θεωρούν ότι η ενασχόληση με το μάθημα των Βιωματικών Δράσεων τους βοηθά να βελτιωθούν επαγγελματικά.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπεραίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βασίζεται στην εκπλήρωση εσωτερικών κυρίως κινήτρων και προσδοκιών που οι ίδιοι θέτουν, σε πείσμα των εξωτερικών αντιξοοτήτων καθώς δηλώνουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι και προτείνουν κίνητρα περισσότερης επαγγελματικής επιμόρφωσης και βελτίωσης έναντι χρηματικών ή άλλων εργασιακών απολαβών. Ανέλαβαν και έφεραν ικανοποιητικά σε πέρας ένα δύσκολο και καινοτόμο αντικείμενο, χωρίς να τους έχει προσφερθεί η απαιτούμενη κατάλληλη επιμόρφωση, επιστρατεύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα, την επαγγελματική τους περιέργεια και ικανότητα. Η ενασχόλησή τους με το αντικείμενο βελτίωσε, ή αναμένεται να βελτιώσει, σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές τους πρακτικές, άρα και τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν, την παρουσίαση του «προφίλ» του καινοτόμου εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τον κλάδο, την επιμόρφωση, τις σπουδές τις δραστηριότητες και τις επιδιώξεις του, απαιτείται συνέχιση της έρευνας και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

7. ΠΗΓΕΣ

- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού. Ανακλήθηκε στις 17.8.2014 από <http://openarchives.gr/view/486197>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Ζουρντζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Αθ., και Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής. Ανακλήθηκε στις 17.8.2014 από http://www.elleda.gr/sites/default/files/ms_04-06.pdf
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. και Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. και Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδιατρικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.

- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Δ.Χατζηδήμου, Ε.Ταρατόρη, Μ.Κουγιουρούκη και Π.Στραβάκου (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Παιδιατρική Εταιρεία Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Μ. και Παπατζήκα, Α. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ-ΑΣΠΑΙΤΕ. Παράρτημα Θεσσαλονίκης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζωρτζάκης, Ι, Κωστάκη, Κ και Βλαχοκυριάκου, Φ. (2009). *Τεχνολογίες Web 2.0 για τη διαθεματική διδασκαλία στο Λύκειο*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Πειραιάς
- ΥΠΙΑΙΘ (2013). Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014, αρ. Πρωτ.139609/Γ2 01-10-2013.
- ΥΠΙΑΙΘ (2014). «Έγκριση διεξαγωγής έρευνας» ΑΠ 78507/Γ2 20-5-2014
- Alexander, M., & Hegarty, J. (2000). Measuring staff burnout in a community home. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 51-62.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In: W.Schaufel, C.Maslach & T.Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor and Francis: Washington. DC.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate. A guide for school leaders. Management and Leadership in Education*. London: Cassell
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1) 131-136.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1349.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.
- Zigarelis, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–109.

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δημήτριος Καλογεράς
3^ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου

Κωνσταντίνος Δραγογιάννης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Λαμπρινή Σερεμέτη
Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διαπερνά όλους τους συντελεστές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και θεωρείται διαδικασία μετασχηματισμού και ανανέωσης. Για τις ανάγκες αξιολόγησης του μαθητή, οι οποίες σήμερα διαφοροποιούνται στο σύγχρονο σχολείο εξαιτίας της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αναπτύσσεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ώστε να πείθει, να ικανοποιεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, συνδεδεμένο άρρηκτα με την αξιολογική διαδικασία. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη καλών πρακτικών και δράσεων για την αξιολόγηση του μαθητή, ώστε να ανελιχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί. Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ενεργοποιώντας το θεσμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μπορεί να στηρίζει επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που διαμορφώνονται από τις συνεχείς επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η υλοποίηση της επιμόρφωσης συνδέεται με την ανάπτυξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την υποστήριξη των διαδικασιών της μάθησης μέσω της αξιολόγησης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητή, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο επικεντρώνονται στην ποιότητα 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**

Σημαντικός παράγοντας αποτελεί η αξιολόγηση με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας με τους αξιολογούμενους. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη.

Οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, την αξιολόγηση, τη διδακτική μεθοδολογία, και τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση καθιστούν την επιμόρφωση ως θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών με επαγγελματισμό υψηλού επιπέδου, η κατάλληλη προετοιμασία τους για το επάγγελμα και η κατάλληλη επιμορφωτική τους στήριξη αποτελούν σήμερα κοινό στόχο για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε).

Η εργασία αναδεικνύει το ρόλο της αξιολόγησης του μαθητή σαν εργαλείο εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, αλλά και την αντανάκλαση που έχει στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται ο χαρακτήρας της αξιολόγησης και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό. Στην τρίτη ενότητα υλοποιείται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης με στόχο την ανάπτυξη καλών πρακτικών για την αξιολόγηση. Στην τέταρτη ενότητα περιγράφεται η αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ στην επόμενη διατυπώνονται προτάσεις για μελέτη. Τέλος στην έκτη ενότητα αναφέρονται τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης αποτυπώνεται στο πνεύμα του Π.Δ. 8/1995 (Φ.Ε.Κ. 3/τ. Α'/10-01-1995) του Υπουργείου Παιδείας που αναφέρει: «Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία

της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα».

Ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό (Κασσωτάκης, 2003). Η αξιολόγηση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να παίρνει αποφάσεις για το έργο του, κάνοντας κάθε φορά ανάλογες τροποποιήσεις στον προγραμματισμό και σε κάθε διδακτική ενέργεια (Capel et al, 1995· Χαρίσης, 2004). Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι σε θέση να κινητοποιήσει το άτομο, να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξει γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου «μάθηση» (Γκότοβος, 1986). Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωρο-χρονική επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης (Δήμου, 1989). Έτσι η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και γενικά εξέλιξης του παιδιού (Klafki, 1985).

2.2. Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και τελικά η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στοχεύει στην αναβάθμιση και αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Μαυρογιώργος, όπ.αναφ.στο Μπαγάκης, 2003).

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξή του, η οποία μπορεί να νοηθεί σε τρία επίπεδα: ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ως αυτογνωσία και ως προσαρμογή στο περιβάλλον (Hargreaves και Fullan, 1995). Την ανάγκη εξέλιξης του εκπαιδευτικού καλείται να καλύψει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service education / training), που βασίζεται στην αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, την οποία ανανεώνει, εμπλουτίζει και συμπληρώνει.

Η επιμόρφωση συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, τόσο στην εκτέλεση των καθημερινών καθηκόντων του, όσο και στην κριτική αξιολόγηση της εργασίας του και τον αυτοπροσδιορισμό του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Παράλληλα, κάμπτεται τις

αντιστάσεις των εκπαιδευτικών σε περιόδους εισαγωγής καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων (Γκότοβος, 1982).

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση έχει τριπλό στόχο:

- Να συμπληρώσει τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης (αντισταθμιστικός χαρακτήρας)
- Να εκσυγχρονίσει τις γνωστικές αποσκευές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και
- Να δώσει ώθηση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005).

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα, που σχεδιάζεται, συμβάλλει στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή. Για την ανάπτυξη του προγράμματος ακολουθείται η διαδικασία επιμορφωτικών διαδικασιών για ενήλικες εκπαιδευόμενους, όπως περιγράφεται στα επόμενα βήματα υλοποίησης.

3.1. Ανίχνευση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών τους, θα χρησιμοποιηθούν κλασικές ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές όσο και συμμετοχικές ερευνητικές τεχνικές (Βεργίδης, 1989). Για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα αξιολόγησης θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα κλίμα καλής θέλησης, θετικής διάθεσης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εκφράζονται σύμφωνα με τους Witkin και Altschuld (1995) σε εκφρασμένες και λανθάνουσες, ενώ ο Βεργίδης (1999) τις κατατάσσει σε συνειδητές, ρητές ή μη ρητές και λανθάνουσες. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών οι ανάγκες των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται σε λανθάνουσες και μη ρητές δεδομένου ότι όλοι αξιολογούν, αλλά δεν εκφράζουν τα προβλήματα της αξιολόγησης που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν.

Στην περίπτωση της προτεινόμενης επιμόρφωσης οι μέθοδοι ανίχνευσης θα είναι το ερωτηματολόγιο, η μελέτη στατιστικών στοιχείων από αναβαθμιολογήσεις, αναλύσεις περιεχομένου γραπτών τεκμηρίων, στοιχεία από τις πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά και προσωπικές δειγματικές συνεντεύξεις.

Στο ερωτηματολόγιο θα τεθούν ερωτήματα που σχετίζονται: i) με τη συχνότητα χρήσης της αξιολόγησης, ii) την καταγραφή, και αξιοποίηση αξιολογικών δεδομένων, iii) τη βαρύτητα της αξιολόγησης σαν ποσοτικό και ποιοτικό στοιχείο, iv) την συμβατότητα αξιολόγησης και διαμορφωτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, v) την προσαρμοστικότητα της αξιολόγησης στην εποχή του ψηφιακού σχολείου.

3.2. Καθορισμός του σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος

Στο πλαίσιο του στοχοκεντρικού – στοχοθετικού μοντέλου, ο καθορισμός του σκοπού και η σαφής διατύπωση των επιμέρους στόχων αποτελούν βασική παράμετρο του επιμορφωτικού προγράμματος.

Η διατύπωση των στόχων είναι σε τρία επίπεδα όπως αναφέρεται στην διεθνή πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον πίνακα, που ακολουθεί (Πίνακας 1), αποτυπώνονται οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος.

Επίπεδο	Στόχοι
Επίπεδο γνώσεων	Οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνωστικό υπόβαθρο ώστε να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν, να διακρίνουν και να ορίζουν αξιολογικές τεχνικές των μαθητών τους
Επίπεδο Δεξιότητων	Οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να εφαρμόζουν, να χρησιμοποιούν, να επιδεικνύουν, να κατασκευάζουν, να συντάσσουν, να ελέγχουν, να οργανώνουν αξιολογικές διαδικασίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανάπτυξης καλών πρακτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους.
Επίπεδο Συμπεριφορών	Οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν τεχνικές αξιολόγησης, ώστε να αποδέχονται, να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν, να εκτιμούν, να υιοθετούν, να καινοτομούν στην αξιολογική τεχνική στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Πίνακας 1. Στόχοι προγράμματος

3.3. Προσδιορισμός τύπου και διάρκειας επιμορφωτικού προγράμματος

Η επιλογή του τύπου του επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται από το είδος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, τις επιστημονικές παραδοχές, και της παιδαγωγικής πλευρές της επιμορφωτικής συνάντησης.

Η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, προτείνεται να είναι τρεις (3) τρίωρες συναντήσεις προσανατολισμένες στη στοχοθεσία του. Το πρώτο τρίωρο θα χρησιμοποιηθεί για το θεωρητικό μέρος της αξιολόγησης, το δεύτερο στην πρακτική της αξιολόγησης, με εφαρμογή σε υπαρκτές διαδικασίες, και το τρίτο στον εγκλιματισμό των συναδέλφων στην διαδικασία «Αξιολογούμεστε αξιολογώντας».

3.4. Επιλογή Συντονιστή, Επιστημονικού Υπευθύνου και Επιμορφωτών

Ο Συντονιστής δημιουργεί το δίκτυο επικοινωνίας με το ανθρώπινο δυναμικό του προγράμματος. Ο επιστημονικός υπεύθυνος έχει συνήθως εξειδίκευση σχετική με το αντικείμενο επιμόρφωσης και την ομάδα των εκπαιδευομένων (Καραλής και Βεργίδης, 1999:75).

Τα κριτήρια για την επιλογή των επιμορφωτών καθορίζονται σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, τα

θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις μεθόδους και πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την μελλοντική υποστήριξη και τους αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας ώστε να συμβάλλει στην εκπλήρωση των ατομικών στόχων, στον αυτοπροσδιορισμό, και στην ανάπτυξη προβληματισμού (Βασιλείου, 1987).

3.5. Δόμηση περιεχομένου και εκπαιδευτικών ενοτήτων

3.5.1. Το περιεχόμενο

Η ανάπτυξη του περιεχομένου αποτελούν την πρακτική εφαρμογή και την εξειδίκευση του σκοπού και των στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος (Καραλής, 1999). Το περιεχόμενο του οποίου προσδιορίζεται και συγκροτείται με βάση:

- την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων,
- την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου,
- την αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων,
- τη διαθέσιμη υποδομή και τον προϋπολογισμό,
- τις γνώσεις και τις ικανότητες που ήδη έχουν οι εκπαιδευόμενοι,
- τη διαπραγμάτευση αναγκών,
- τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους (Βεργίδης, 1999).

Το περιεχόμενο του προγράμματος δομείται σε τρία (3) επίπεδα ανταποκρινόμενα και στη στοχοθεσία του προγράμματος:

- γνώσεις για τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευομένων,
- πρακτική άσκηση για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, επίπεδο στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα, λόγω του αντικειμένου του προτεινόμενου προγράμματος,
- ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων και ενσωμάτωση της διαδικασίας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική.

3.5.2. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Η επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων έγινε με βάση την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά των ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και έχει διαμορφωθεί υπέρ των ενεργητικών – συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

3.5.3. Η Δόμηση του προγράμματος και των εκπαιδευτικών ενοτήτων

Σχηματικά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος δομείται, με τον τρόπο που φαίνεται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 2) σε τρεις (3) επιμορφωτικές ενότητες με αναφορά στην ανάπτυξη, σε κάθε μια από αυτές γνωστικών, πρακτικών και θετικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών.

Επιμορφωτικές Ενότητες	Θεωρητικές γνώσεις	Πρακτική άσκηση	Στάσεις - Συμπεριφορές
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	Ο ρόλος της αξιολόγησης στην μαθησιακή και διδακτική διαδικασία	Ομάδες εργασίας για την καταγραφή παραδοσιακών και ενσωμάτωση των νέων αξιολογικών τεχνικών	Ενίσχυση της αξιολογικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών
2. Μορφές – Τεχνικές της αξιολόγησης	Τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή	Αξιολογικές κρίσεις με μελέτες περίπτωσης σε ομάδες εργασίας	Υιοθέτηση αξιολογικών τεχνικών ενσωματωμένων στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία
3. Σύγχρονες Μέθοδοι αξιολόγησης	Η αξιολόγηση του μαθητή συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας	Ανάπτυξη καινοτόμων αξιολογικών τεχνικών σε ομάδες εργασίας	Υποστήριξη των νέων αξιολογικών τεχνικών και ένταξή τους στο ψηφιακό περιβάλλον

Πίνακας 2. Δόμηση των θεματικών ενότητων του προγράμματος

3.5.4. Αιτιολόγηση επιλογής των θεματικών ενότητων

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος διαμορφώθηκαν ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή.

1. Η πρώτη ενότητα «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση» επελέγη για την οριοθέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του μαθητή σε θεωρητικό επίπεδο, όπως περιγράφεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία και πρακτική. Το περιεχόμενό της αποσκοπεί στο να γίνει κατανοητό ότι:

1.1. Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

1.2. Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κυρίως στη εκτίμηση της επίδοσής τους, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης.

1.3. Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

1.4. Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα.

1.5. Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους.

1.6. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών.

1.7. Κατά την αξιολόγηση, λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον.

1.8. Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης πρέπει, ανάλογα με την ηλικία και την πνευματική ωρίμανση του μαθητή,

να εμπλέκεται και ο ίδιος ο μαθητής αξιολογώντας την προσπάθειά του και, βοηθούμενος από τους εκπαιδευτικούς, να αποκτά όλο και αποτελεσματικότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Θα τεθούν, επίσης, οι μορφές αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη που είναι:

Η *Διαγνωστική Αξιολόγηση* πραγματοποιείται στην αρχή της ενότητας και μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για προσαρμογές που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα ο μαθητής.

Η *Διαμορφωτική ή Συνεχής Αξιολόγηση* αποτελεί μέσο για τη διαρκή αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας και δίνει έμφαση στις διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η *Τελική ή Αθροιστική Αξιολόγηση* εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το μαθητή και αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται, ώστε να προκύψουν βελτιώσεις.

2. Η δεύτερη ενότητα «Μορφές, Τεχνικές και Πρακτικές αξιολόγησης σήμερα» αφορά τη μελέτη περιπτώσεων αξιολόγησης που παρατηρούνται διαχρονικά, σε πραγματικές συνθήκες, με μελέτες περίπτωσης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασιμάτη, 2000) διακρίνουμε να καλύπτονται οι παρακάτω στοιχειώδεις έννοιες αξιολόγησης:

- *Αξιολόγηση-κρίση της αξίας*: Η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μία πράξη προσδιορισμένη και κοινωνικά οργανωμένη που καταλήγει στην παραγωγή κρίσης αξίας (Barbier, 1985). Ο ορισμός αυτός αφορά την ιδέα της αξίας, «το να καθορίσεις την αξία, την τιμή, τη σπουδαιότητα κάποιου ατόμου ή αντικειμένου».
- *Αξιολόγηση-μέτρηση*: Στην περίπτωση αυτή, το να αξιολογείς είναι μία πράξη κατά την οποία μπορείς να εκφέρεις μια αξιολογική κρίση στο αποτέλεσμα μιας μέτρησης, να δώσεις σημασία σε αυτό το αποτέλεσμα παραπέμποντας σε ένα πλαίσιο αναφοράς, ένα κριτήριο, μία κλίμακα αξιών. Η Αξιολόγηση, επομένως, είναι συμμετοχή σε μία μέτρηση, άρα ο ρόλος της περιορίζεται στη βαθμολόγηση (Landsheere, 1976). Αξιολογείται το έργο το οποίο παράγει ο μαθητής, δηλαδή, το

τελικό προϊόν. Ο βαθμός έχει μόνο συγκριτική αξία και παραπέμπει σε ιεραρχικές ταξινομήσεις.

- *Αξιολόγηση και Παιδαγωγικοί στόχοι:* Αυτή η πρακτική αξιολόγησης είναι προσαρμοσμένη σε ορισμένους παιδαγωγικούς στόχους: α) απόκτησης γνώσεων, β) ικανότητας κατανόησης, γ) ικανότητα σε εφαρμογές, ικανότητες στη σύνθεση και στην ανάλυση.
- *Αξιολόγηση και Απόφαση:* Κατ' αυτή την έννοια το να αξιολογείς σημαίνει να συλλέγεις κατάλληλες πληροφορίες, έγκυρες και αξιόπιστες, και να εξετάζεις το βαθμό αντιστοιχίας ανάμεσα σε αυτό το σύνολο πληροφοριών και σε ένα σύνολο κατάλληλων κριτηρίων (De Ketele, 1986) Η Αξιολόγηση, επομένως, είναι το σύνολο των διαδικασιών και των μηχανισμών της συλλογής, της χρησιμοποίησης, και της μετάδοσης.

Στη διάρκεια της συνάντησης θα αναπτυχθούν αξιολογικές πρακτικές που ενσωματώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο της ενότητας. Για την υλοποίηση των πρακτικών αυτών θα αναπτυχθούν ομάδες εργασίας και υλικό που θα συλλέγει από σημερινές πρακτικές αξιολόγησης. Θα καταγραφούν προβλήματα αξιολόγησης και θα διερευνηθούν στα πλαίσια της ομάδας των εκπαιδευτικών. Το υλικό που θα συλλέγει μπορεί να είναι τεστ, διαγωνίσματα, καταστάσεις βαθμολογίας με καταγραφή αξιολόγησης στο σχολείο, το τετράδιο, το σπίτι, την αυτενέργεια του μαθητή την αυτοαξιολόγησή του. Επίσης, θα τεθούν για ανάπτυξη αξιολογικές τεχνικές και η διαχείρισή τους στο σημερινό σχολείο.

3. Η τρίτη ενότητα «Εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε νέες τεχνικές αξιολόγησης» αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε νέες εναλλακτικές αξιολογικές διαδικασίες και τεχνικές, την αυθεντική αξιολόγηση, την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων με σκοπό την ενσωμάτωση της αξιολογικής διαδικασίας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο που δεν αποσκοπεί απλώς στη βελτίωση της συμβατικής σχολικής επίδοσης του μαθητή, αλλά της αυθεντικής επίδοσής του στον κοινωνικό στίβο. Η αξιολόγηση αυτή φέρνει τον μαθητή αντιμέτωπο με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα του μαθητή να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι: i) Συστηματική παρατήρηση του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης, ii) Μικρές έρευνες με τη μορφή σχεδίων δράσης (project) ή συνθετικές εργασίες, iii) Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από συμμαθητές, iv) Φάκελος υλικού μαθητή (portfolio), v) Περιγραφική έκφραση αξιολογικών κρίσεων.

Η αυθεντική αξιολόγηση καταγράφει τα βασικά σημεία όπως: α) αναλυτική δεξιότητα των μαθητών, β) δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας, δ) έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες των μαθητών.

Τα rubrics ανήκουν στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης με στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση και παρέχουν μια διαδικασία υπολογισμού της επίδοσης, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για κάθε κριτήριο (Κασιμάτη, 2000)

Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα) είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης το οποίο περιγράφει διαφορετικά επίπεδα ποιότητας μιας συγκεκριμένης εργασίας των μαθητών ή της ανάπτυξης μιας δεξιότητας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση απλών εργασιών των μαθητών ή πιο σύνθετων και να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Μια ρουμπρίκα μπορεί να διαμορφωθεί είτε από τον εκπαιδευτικό ή σε συνεργασία με τους μαθητές. Όταν χρησιμοποιείται για πρώτη φορά με τους μαθητές πρέπει να έχει απλή μορφή μέχρι οι μαθητές να εξοικειωθούν στη χρήση της. Μια ρουμπρίκα έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) μια λίστα κριτηρίων, π.χ. τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας εργασίας, και β) επίπεδα ποιότητας, π.χ. περιγραφή των χαρακτηριστικών για κάθε επίπεδο ποιότητας.

4. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΥΠΟΥ, ΜΟΡΦΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεωρείται από διεθνείς οργανισμούς αναγκαία διάσταση του σχεδιασμού και της ολοκλήρωσης τους. Για την αξιολόγηση επιλέγουμε τύπο, μορφή και μοντέλο εστιάζοντας στο αντικείμενο, τους άξονες και τα κριτήρια που τέθηκαν.

Για το επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών η τυπολογία της αξιολόγησης ανάμεσα στη διαμορφωτική και την απολογιστική θα επιλεγεί η δεύτερη, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία του προγράμματος. Η απολογιστική αξιολόγηση θα συμβάλλει στην διατύπωση τελικών συμπερασμάτων, την επεξεργασία προτάσεων και την σύγκριση της ποιότητας υλοποίησης με άλλα αντίστοιχα προγράμματα.

Επιλέγοντας απολογιστική αξιολόγηση θα ήταν σκόπιμο να διενεργηθεί εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα εφαρμόσιμα στην κατεύθυνση της βελτίωσης της επιμόρφωσης. Η εσωτερική αξιολόγηση θα διενεργηθεί από τον επιστημονικό υπεύθυνο σε συνεργασία με τον συντονιστή που γνωρίζουν το περιβάλλον της και δεν θα επιβαρύνουν με κόστος τη διοργάνωση.

Το μοντέλο αξιολόγησης που επιλέγεται είναι του πλαισίου CIPP (Context Input Process και Product) (Stufflebeam, 1966) με διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων της σχεδιαζόμενης επιμορφωτικής παρέμβασης. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση εισόδου, διαδικασίας και αποτελέσματος. Η καταγραφή μπορεί να αποτυπωθεί σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα με στοιχεία το πλαίσιο, την είσοδο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα (Καραλής και Βεργίδης, 1999).

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΕΤΗ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αρχίζει να διαμορφώνεται σαν ένα πεδίο συγκρούσεων και αντιπαράθεσεων. Χρειάζεται να αναπτυχθεί με τρόπο που να κάνει αισιόδοξο τον εκπαιδευτικό για το ρόλο του στην εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιεί παραδοσιακές τεχνικές και διαδικασίες. Το νέο σχολείο και η ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση απαιτεί και αντίστοιχους τρόπους αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση στην εποχή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας χρειάζεται περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση. Η μετάβαση από το ψηφιακό περιβάλλον μάθησης στην παραδοσιακή αξιολόγηση με χαρτί - μολύβι δημιουργεί ένα αξιολογικό χάσμα για το μαθητή. Τα αξιολογικά εργαλεία πρέπει να εναρμονίζονται με τις διδακτικές πρακτικές.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία και παίζει καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή χρειάζεται επικαιροποίηση και εμπλουτισμό λόγω της φύσης του μαθητοκεντρικού σχολείου, αλλά και της συμβολής της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού - ανανέωσης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του έργου του. Σημαντικό συστατικό του έργου του είναι η αξιολόγηση του μαθητή η οποία διαμορφώνει το μαθησιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού.

7. ΠΗΓΕΣ

- Bransford J., D., Brown A., L., & Cocking R., R. (1999). *How People Learn*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). Εισαγωγή στο Hargreaves, A και Fullan, M. (Eds.) *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Μτφρ.Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Wein-heim-Basel.
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. (Μτφρ.Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pellegrino J., W., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing what Students Know*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Valkanos, E. (1988). *A Study of the Inservice Training Needs of Secondary School Teachers in Athens, Greece based on Perceptions of Teachers and Principals*. Dissertation. University of Connecticut.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 123-151.

- Καραλής, Α. και Βεργίδης, Δ. (1999) *Σχεδιασμός Οργάνωσης και Αξιολόγηση Προγράμματος*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κασιμάτη, Α. (2000). Διδακτική πράξη και Αξιολόγηση. *Ευκλείδης Γ'*, 17(53-54).
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*. Πρακτικά διεθνούς Συμποσίου (σ.σ.10-16).
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πανταζής, Σ. και Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Τ.Ε.Π.Α., Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίσης, Α. (2004). Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000. Στο Δ.Χατζηδήμου κ.ά. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σ.σ.437-444). Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αλεξανδρούπολη. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη,
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Μαρία Αργυρίου

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

Αικατερίνη Κασιμάτη

Παιδαγωγικό Τμήμα

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Πάγιο και διαρκές αίτημα των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής αποτελεί η επίσημη δια βίου επιμόρφωσή τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η Συνθήκη της Μπολόνια (1999) και οι επιρροές της στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική διαμόρφωσαν οριστικά τους κύκλους σπουδών - αποσκοπώντας στην εισαγωγή ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων που είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι αλλά και στην ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση - περισσότεροι από 5.000 εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής, σε σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, κάτοχοι πτυχίων αδιαβάθμητων σπουδών (ωδείων και μουσικών σχολών), βρέθηκαν εγκλωβισμένοι σε ένα εκπαιδευτικό αδιέξοδο. Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη συνθήκη εγγράφεται στους στόχους της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020 και της Ευρώπης 2020, ο προβληματισμός για ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα τη μουσικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παρουσιάζεται πιο έντονος από ποτέ. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αναγκαιότητα του σχεδιασμού, της σύνταξης και της υλοποίησης ενός εξειδικευμένου ετήσιου προγράμματος το οποίο θα είναι σε θέση να παρέχει τη δυνατότητα της επίσημης μουσικοπαιδαγωγικής επάρκειας σε εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι προέρχονται από μη διαβαθμισμένες σχολές αλλά και παράλληλα σε εκπαιδευτικούς που θα επέλεγαν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους στη μουσική παιδαγωγική. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε αξιοποιώντας σύγχρονες ερευνητικές μελέτες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής και εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη ενότητα μαθημάτων με θεωρητικό πλαίσιο τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής, πιστοποιημένη επάρκεια, επιμόρφωση, αξιολόγηση.

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

Η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούσε ανέκαθεν θέμα μείζονος σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα αυτό φαίνεται να απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τόσο την πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς οι Συνθήκες που διαμορφώνονται από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε), μετασχηματίζουν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εμπεριέχοντας δεσμεύσεις οι οποίες προκαλούν σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οδηγούν σε μεγάλες αναθεωρήσεις διαμορφώνοντας εκ νέου τις πολιτικές των επιμέρους κρατών (Συμπεράσματα του Συμβουλίου, 2009). Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν τόσο από τις συνεχείς νομοθετικές ρυθμίσεις όσο και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για την δια βίου κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών (Ματθαίου κ.ά., 1997· Μαυρογιώργος, 1999· Νικολακάκη, 2003· Τσαούσης, 2007).

Η Επιτροπή της Ε.Ε, αντιμετωπίζει την ιδέα της Δια Βίου Μάθησης ως μια έννοια η οποία συμπεριλαμβάνει όλες τις σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες, τυπικές ή άτυπες, που αναλαμβάνονται σε μια συνεχή βάση με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της αποδοτικότητας (European Commission, 1999). Ο συγκεκριμένος ορισμός, αν και ιδιαίτερα γενικός και αφηρημένος, αφού πρέπει να συμπεριλάβει τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας, μεταθέτει την ευθύνη της μάθησης στο άτομο θεωρώντας πως η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί για τον καθένα, μέσο προσωπικής ολοκλήρωσης και συμμετοχής στην άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων του αλλά και, ταυτόχρονα, μέσο επίτευξης των οικονομικών στόχων του (Αργυρίου, 2013:179).

Από το 2009, ιδιαίτερα στην Ελλάδα η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί βασικό άξονα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από την οποία περιστρέφεται η άσκηση της σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα της πολιτικής ατζέντας των υπερεθνικών οργανισμών.

Στο νομικό αυτό πλαίσιο, για τη μουσική εκπαίδευση ισχύει ότι ακριβώς ισχύει για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και τις μορφές εκπαίδευσης, καθώς η απαίτηση για αυξημένη αποδοτικότητα και ανταγωνιστικότητα καθιστά τις παραδοσιακές πολιτικές επιμόρφωσης ξεπερασμένες. Έτσι, η παιδαγωγική, η

ψυχολογία και οι τεχνικές ηγετικών ικανοτήτων, έχουν γίνει μέρος του πακέτου μιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία δεν περιορίζεται στα ακαδημαϊκά θέματα, όπως συνηθιζόταν πριν από δυο και τρεις δεκαετίες (UNESCO 1998:20). Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης θέσης της UNESCO είναι η ξεκάθαρη ανάγκη για ανανέωσή τους. Πλέον, η συγκρότηση και η υλοποίηση της οποιας επιμορφωτικής πολιτικής ενθαρρύνεται σαφώς από ένα κλίμα που διαμορφώνεται από τους εξής παράγοντες: α) την εξάπλωση της ιδέας της δια βίου εκπαίδευσης που νομιμοποιεί και ενθαρρύνει διαδικασίες επιμόρφωσης, β) την αυξανόμενη τάση ταύτισης της ανόδου της ποιότητας της εκπαίδευσης με την άνοδο της κοινωνικής θέσης (status) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος καθώς και γ) την αύξηση και ανανέωση του γνωστικού του κεφαλαίου (Αργυρίου, 2013:181, 182).

2. ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟΝ 21^Ο ΑΙΩΝΑ

Για την ελληνική πραγματικότητα, οι νέες ορίζουσες της εκπαίδευσης ωθούν προς τη κατεύθυνση της έμφασης στην επιμορφωτική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Δια Βίου Μάθηση. Πρόκειται κυρίως για μια επιμορφωτική πολιτική που αποτυπώνεται αρχικά στα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση «Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΠΕΑΕΚ)» του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α (νυν Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.ΠΑΙ.Θ) και τα οποία ανατακτούν έναν έντονο προσανατολισμό προς την ευρωπαϊκή σύγκλιση (Αξονας 2^{ος}, Ενταγμένες Πράξεις από το 2003 έως το 2009, βλ.σχ. http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_4_2_1.html).

Μέσα από τα συγκεκριμένα χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα - ιδιαίτερα την περίοδο 2007-2013 - σχεδιάζονται και υλοποιούνται δράσεις για τις Τέχνες και τον Πολιτισμό με ποικίλα είδη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν και σχετική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής καθώς η παράλληλη εξάπλωση του λόγου για τη Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί εξέλιξη καθόλου τυχαία συνδεδεμένη. Η Δια Βίου Μάθηση 2007-2013 ενσωματώνει ένα *Εγκάρσιο Πρόγραμμα* για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο καλύπτει δραστηριότητες που αφορούν στη μουσική εκπαίδευση και εστιάζουν:

- στη συνεργασία και στην καινοτομία στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση εμπεριέχοντας συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο δραστηριοτήτων για τη μουσική εκπαίδευση (2001-2004: Εξακτίωση και ολοκλήρωση της επιμόρφωσης του Προγράμματος «Μελίνα», Πρόγραμμα «Πολιτισμός» με έμφαση το 2008 στο Έτος του Διαπολιτισμικού Διαλόγου μέσω του Εθνικού Προγράμματος «Μουσικοί Διάλογοι» από το Τμήμα Μουσείων της Διεύθυνσης Νεώτερης

Πολιτιστικής Κληρονομιάς - Υπουργείο Πολιτισμού και το 2009: Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας με μεμονωμένες όμως δράσεις, 2011: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β', Ειδικό Μέρος «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο),

- στην ανάπτυξη περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής με βάση τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με έμφαση στην καινοτομία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμισθεί το γεγονός ότι στο πλαίσιο της Πράξης με το γενικό τίτλο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» που είναι ενταγμένη στους άξονες 1, 2 και 3 του Εθνικού Πλαισίου «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013, η οποία υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ελληνικού Δημοσίου και είναι ευρύτερα γνωστή ως έργο επιμόρφωσης Β' επιπέδου ΤΠΕ, δεν περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μουσικής ΠΕ16.01 και ως εκ τούτου δεν έχουν το δικαίωμα παρακολούθησης και πιστοποίησης στις συγκεκριμένες διαδικασίες καθώς το έργο αφορά συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών (βλ.σχ.<http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-bepipedo-m>),
- στη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος για τη Δια Βίου Μάθηση ή προηγούμενων σχετικών προγραμμάτων καθώς και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής («Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και σχετικές υπηρεσίες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» 131377/Γ2, 19-08-2014, βλ.σχ. <http://dschool.edu.gr/>).

Πέρα όμως από τις όποιες πολιτικές αποφάσεις υλοποιήθηκαν σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής από την επίσημη ελληνική πολιτεία, από τον Μάιο του 2007 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) πρότεινε μια ολοκληρωμένη ατζέντα βασισμένη στο άρθρο 151, παρ. 4 της Συνθήκης της Ε.Ε που την υποχρεώνει να αναπτύξει Δράσεις για τον Πολιτισμό και την Κουλτούρα. Η ατζέντα αναφέρεται στην ανάγκη να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί η Ευρωπαϊκή Πολιτισμική ποικιλία που θα πρέπει να θεωρείται βασικό συστατικό στοιχείο για την σύμφιξη και την ενδυνάμωση των δεσμών ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε. Ειδικότερα στην Ελλάδα, η ανάπτυξη Πολιτισμικών Δράσεων στο πλαίσιο «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική γιατί συσχετίστηκε με την ευρύτερη Στρατηγική της Λισσαβόνας που αφορά σε πολιτικές ανάπτυξης και απασχόλησης. Συνεπώς, οι διαφορετικές πολιτισμικές δράσεις αποτελούν βασικό τομέα ενός ολοκληρωμένου

πλαίσιου κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των χωρών-μελών της Ε.Ε που αφορά άμεσα και τους άλλους τομείς της κοινωνίας όπως είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική, η Διακρατική Συνεργασία αλλά και οι πολιτικές Κοινωνικής Συνοχής και Ενσωμάτωσης.

3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΣΜΕΥΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ «ΕΥΡΩΠΗ 2020» ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διανύοντας τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας ότι η αναπτυξιακή στρατηγική της Ε.Ε "Ευρώπη 2020" στοχεύει στην αντιμετώπιση των όποιων ελλείψεων του αναπτυξιακού μοντέλου που προτάθηκε στο παρελθόν και στη δημιουργία των αναγκών συνθηκών για μια διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Η Ε.Ε έχει θέσει πέντε βασικούς στόχους που πρέπει να επιτύχει έως το τέλος του 2020 και ανάμεσα σε αυτούς τους στόχους συγκαταλέγονται η εκπαίδευση, η έρευνα και η καινοτομία.

Ως εκ τούτου, η υλοποίηση των στόχων της στρατηγικής "Ευρώπη 2020" εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δομές και τις διαδικασίες διακυβέρνησης που έχει θέσει σε εφαρμογή η Ε.Ε από το 2010 και περιλαμβάνει οδηγίες πολιτικής, τις οποίες παρέχουν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο, καθώς και την ανάληψη μεταρρυθμιστικών δεσμεύσεων από τα κράτη μέλη αλλά και ειδικές συστάσεις ανά χώρα οι οποίες εγκρίνονται σε ανώτατο πολιτικό επίπεδο από τους ηγέτες των κρατών μελών στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Οι συστάσεις αυτές πρέπει στη συνέχεια να λαμβάνονται υπόψη κατά την κατάρτιση των εθνικών πολιτικών και προϋπολογισμών. Σύμφωνα με τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τη συμβολή του πολιτισμού στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»: «η συμβολή του πολιτισμού μπορεί να είναι σημαντική και πολυδιάστατη στα μέτρα που προτείνονται από τις κατευθυντήριες γραμμές και τις εμβληματικές πρωτοβουλίες της «Ευρώπης 2020» που αποσκοπεί να μετατρέψει την Ε.Ε σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 175/1, 15.6.2011).

Στο συγκεκριμένο κείμενο δίνεται έμφαση στη συμβολή του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη καθώς «οι καλλιτέχνες και ο πολιτιστικός τομέας εν γένει μπορούν να παίξουν κρίσιμο ρόλο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των ανθρώπων όσον αφορά το περιβάλλον». Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δεσμεύσεις, τα κράτη μέλη καλούνται ειδικότερα σε θέματα Εκπαίδευσης και Πολιτισμού:

- να λάβουν υπόψη τον εγκάρσιο χαρακτήρα του πολιτισμού κατά τη διαμόρφωση σχετικών πολιτικών και εθνικών προγραμμάτων μεταρρυθμίσεων όσον αφορά την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και να μοιραστούν βέλτιστες πρακτικές σε σχέση με

εργαλεία και μεθοδολογίες για να μετρηθεί η συμβολή του πολιτισμού στους στόχους αυτούς,

- να ενισχύσουν τις συνέργειες και να προωθήσουν συμπράξεις μεταξύ εκπαίδευσης, πολιτισμού, ερευνητικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια ταλάντων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για δημιουργικές δραστηριότητες,
- να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προτεραιότητες ως προς την ανάπτυξη ικανοτήτων των εξειδικευμένων ιδρυμάτων και των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται σε ανάλογους χώρους,
- να διερευνήσουν πώς να ενισχύσουν την ισχυρή πολιτιστική συνιστώσα στη Δια Βίου Μάθηση προκειμένου να συμβάλουν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, με σκοπό τη συμβολή στη χάραξη πολιτικής στον τομέα αυτό (Οι βασικές δεξιότητες ορίζονται στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης (Ε.Ε L 394, 30.12.2006:10).

Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με κείμενα, συνθήκες, διακηρύξεις αλλά και θέσεις των θεσμοθετημένων οργάνων της Ε.Ε αλλά και της στρατηγικής της Ε.Ε "Ευρώπη 2020", θα πρέπει να αναφερθούμε και στην πρόσφατη «Διακήρυξη της Βόννης Για τη Μουσική Εκπαίδευση» (Bonn Declaration, 2011, βλ.σχ. http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Μουσικής (European Music Council, EMC). Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Μουσικής, σε συνεργασία με τη γερμανική Επιτροπή της UNESCO, κάλεσε φορείς από το χώρο της μουσικής εκπαίδευσης για να συζητήσουν την εφαρμογή της Ατζέντας της UNESCO με τίτλο: «Από τη Σεούλ στη Βόννη – Υλοποιώντας τους στόχους για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Μέσω των Τεχνών στη Μουσική στην Ευρώπη» ("From Seoul to Bonn – Translating the Goals for the Development of Arts Education to Music in Europe"), εστιάζοντας στην επίτευξη των τριών στόχων του εγγράφου: πρόσβαση, ποιότητα και κοινωνικές - πολιτιστικές προκλήσεις.

Συνοπτικά, η *Διακήρυξη της Βόννης* απηχεί κοινά σημεία που εστιάζουν στην ανάπτυξη της μουσικής παιδείας στην Ευρώπη. Αναγνωρίζει την αρχή της επικουρικότητας και καλεί τους πολιτικούς φορείς για λήψεις αποφάσεων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό να καθορίσουν κοινές πολιτικές που προωθούν την ανάπτυξη της μουσικής παιδείας στην Ευρώπη σε όλα τα επίπεδα αλλά και να εφαρμόσουν αυτές τις πολιτικές στην πράξη. Οι συμμετέχοντες φορείς συμφώνησαν ότι η αναγνώριση της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι ζωτικής αξίας για τη συνοχή των ευρωπαϊκών κοινωνιών στον 21ο αιώνα. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των τεχνών από την

UNESCO με βάση το κείμενο της *Ατζέντας της Σεούλ* (UNESCO, 2010) αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον τομέα της πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι τρεις στόχοι της *Ατζέντας της Σεούλ* καθώς είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους καλύπτουν σημαντικές πτυχές των τεχνών στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου, η *Διακήρυξη της Βόννης* αντανακλά τα επιχειρήματα της συγκεκριμένης ατζέντας ερμηνεύοντας τρεις στόχους της σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση: πρόσβαση, ποιότητα και κοινωνικές – πολιτιστικές προκλήσεις.

Για λόγους σχεδιασμού της φιλοσοφίας και της στοχοθεσίας οποιουδήποτε επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής θα αναφερθούμε επιγραμματικά στον πρώτο στόχο της συγκεκριμένης διακήρυξης για την «Πρόσβαση» (Goal 1: Access), υπογραμμίζοντας ότι η *Διακήρυξη της Βόννης* επικεντρώνεται στην πτυχή της παροχής «Πρόσβαση στην Μουσική Εκπαίδευση» εξετάζοντας: α) τις προϋποθέσεις των χώρων όπου η μουσική εκπαίδευση παρέχεται, εστιάζοντας στο κατά πόσο ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, και β) κατά πόσο οι συγκεκριμένοι χώροι είναι ανοικτοί σε όλους όσους επιθυμούν να συμμετέχουν στη μουσική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η *Διακήρυξη της Βόννης* υποστηρίζει ότι:

- Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι συνεχής ως μαθησιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη γέννησή του ανθρώπου και συνεχίζεται στην ενήλικη ζωή του.
- Η μουσική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των συμμετοχικών προσεγγίσεων, πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική πτυχή του προγράμματος σπουδών όλων των ευρωπαϊκών σχολείων.
- Οι ευκαιρίες στη μη τυπική και άτυπη μουσική εκπαίδευση πρέπει να αναγνωρίζονται, με αυξανόμενη προβολή των έργων αυτών η οποία πρέπει να εξασφαλίζεται.
- Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να ασκείται μέσα από μια σειρά ρυθμίσεων και πρακτικών, προκειμένου να φτάσει σε όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους. Μέθοδοι της τυπικής, άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης πρέπει να χρησιμοποιηθούν εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και σε εξειδικευμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ιδρύματα, στην τοπική κοινότητα και σε ένα ευρύ φάσμα φορέων όπως επιχειρήσεις, βιομηχανία και κοινωνική εργασία.
- Θα πρέπει να δημιουργηθούν ευκαιρίες και δομές παρακάμπτοντας τα εμπόδια, έτσι ώστε να είναι δυνατό για τον καθένα, ανεξάρτητα από την ηλικία ή τις κοινωνικές συνθήκες, να συμμετέχει τόσο στη μουσική εκπαίδευση όσο και στην ενεργή διαδικασία λήψης της μουσικής.
- Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αντικατοπτρίζει την πολυμορφία της κοινωνίας στην οποία ζούμε ενσωματώνοντας τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Θα πρέπει να αναπτυχθούν προγράμματα με διαθεματικό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένης της διεπιστημονικής

εμπειρίας των τεχνών, καθώς και η συνεργασία με μη καλλιτεχνικούς τομείς.

Σε σχέση με το δεύτερο στόχο και την «Ποιότητα» (Goal 2: Quality), η *Διακήρυξη της Βόννης* επικεντρώνεται στις βασικές απαιτήσεις για την επίτευξη της υψηλής ποιότητας στη μουσική εκπαίδευση. Εξετάζει τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους τα ιδρύματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, ανταποκρίνονται σε αυτές τις απαιτήσεις ποιότητας. Ως εκπαιδευτικοί μουσικής εκλαμβάνονται οι μουσικοπαιδαγωγοί με πρακτική εμπειρία (music education practitioners), οι καθηγητές μουσικής (music teachers), εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας (general teachers) καθώς και παιδαγωγοί της τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης (pedagogues in formal, non-formal and informal settings). Η υψηλή ποιότητα της μουσικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ως εκ τούτου:

- Υψηλού επιπέδου μουσικοπαιδαγωγοί με πρακτική εμπειρία πρέπει, αφενός, να συμμετέχουν στη μουσική εκπαίδευση από το πρώτο στάδιο της εκπαίδευσης (προσχολική εκπαίδευση) καθώς και, αφετέρου, να συμπεριλαμβάνονται σε όλα τα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της δια βίου μάθησης.
- Όλοι οι μουσικοί που εισέρχονται στη μουσική εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνουν συγκεκριμένη παιδαγωγική κατάρτιση η οποία θα πρέπει να παρέχει τα απαραίτητα ακαδημαϊκά, πρακτικά και κοινωνικά εφόδια για το έργο τους. Κάτι τέτοιο θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική διαδικασία και για την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού μουσικής καθώς με αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η αξία της μουσικής.
- Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής θα πρέπει να εκσυγχρονιστεί εξοπλίζοντας τους εκπαιδευτικούς με τις πιο επίκαιρες μεθόδους και εργαλεία. Τα μαθησιακά αποτελέσματα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και αυτά ως εργαλεία για την (εκ νέου) ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Γενικά, θα πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών της μουσικής.
- Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους τους επαγγελματίες της μουσικής εκπαίδευσης.
- Θα πρέπει να καθοριστούν συστήματα υψηλής ποιότητας αξιολόγησης για όλες τις βαθμίδες της μουσικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, μη-τυπική εκπαίδευση), προκειμένου να διασφαλιστεί η ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων για όλες τις κατηγορίες μαθητών. Τα συστήματα αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν σαφή κριτήρια που να αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας.
- Θα πρέπει να αναπτυχθεί μια κοινή αντίληψη εκπαιδευτικής κουλτούρας.

- Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τυπικής και άτυπης μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αυξηθεί ενθαρρύνοντας προγραμματικές κοινές δράσεις για παράδειγμα μεταξύ καλλιτεχνών της μουσικής και εκπαιδευτικών μουσικής.
- Η ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο πρέπει να ενισχυθεί.

Σε σχέση με τον τρίτο στόχο για τις «Κοινωνικές και Πολιτιστικές προκλήσεις» (Goal 3: Social and Cultural Challenges), η *Διακήρυξη της Βόννης* αντικατοπτρίζει την αλληλεξάρτηση του ανθρώπου και της κοινωνίας. Η έκθεση επικεντρώνεται στις ενδογενείς και εξωγενείς αξίες της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής καθώς υπογραμμίζει εκ νέου τις δυνατότητές τους για κοινωνική ευθύνη και διαπολιτισμικό διάλογο. Η αξία της μουσικής πρέπει να είναι σεβαστή καθώς αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την ένταξη ατόμων που βιώνουν τον αποκλεισμό για οποιοδήποτε λόγο (φύλο, ηλικία, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά κριτήρια, κ.λπ.), οικοδομώντας γέφυρες αλλά και ικανοποιώντας κάθε κοινωνική και πολιτιστική πρόκληση των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Ως εκ τούτου:

- Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί «πλαίσιο – οδηγό» λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές.
- Η διαπολιτισμική και κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ανάπτυξης και της ομαδοσυνεργατικότητας) πρέπει να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση όλων των μουσικών και σε όλα τα επίπεδα. Ομοίως, οι εργαζόμενοι από άλλους κλάδους θα πρέπει να λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση, προκειμένου να είναι σε θέση να ξεπερνούν οποιαδήποτε προβλήματα σε επαγγελματικό επίπεδο γιατί καθώς εκτίθενται στη μουσική μπορούν να κατανοήσουν πλήρως την αξία της.
- Οι κοινωνικές και πολιτιστικές προκλήσεις θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από ένα σύνολο αρχών που να προκύπτει από τη συνεργασία και την ενδυνάμωση πολιτιστικών, εκπαιδευτικών και άλλων τομέων.
- Είναι σημαντικό να καθοριστούν οι στόχοι ενός μουσικού έργου, οι κοινωνικές επιπτώσεις του και τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της επίσημης εκπαίδευσης αλλά και οι οργανώσεις που προσφέρουν άτυπη μουσική εκπαίδευση πρέπει να αυξήσουν τις δράσεις τους με στόχο την αντιμετώπιση και την επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων.
- Οι προαναφερθέντες φορείς θα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες εγκαταστάσεις με εξοπλισμό τελευταίας τεχνολογίας συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής μουσικής.
- Τόσο η έρευνα όσο και οι πρακτικές εφαρμογές θα πρέπει να τίθενται στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου αποδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο της μουσικής παιδείας σε μια προσπάθεια

αντιμετώπισης των προσωπικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων.

Το κείμενο της *Διακήρυξης της Βόννης* απευθύνεται με συγκεκριμένες συστάσεις στους πολιτικούς αλλά και σε όσους θεωρούνται αρμόδιοι σε κέντρα λήψης αποφάσεων σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για ζητήματα πολιτισμού και εκπαίδευσης. Τόσο οι κυβερνήσεις όσο και η νομοθεσία θα πρέπει να συμπεριλάβουν και να υιοθετήσουν τις παρακάτω θέσεις:

- Δίκαιη και δημοκρατική πρόσβαση όλων στη μουσική εκπαίδευση.
- Απαραίτητη παρουσία της μουσικής εκπαίδευσης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση εξαιτίας της πολιτιστικής της πολυμορφίας.
- Εξασφάλιση δημόσιας χρηματοδότησης για την τυπική και άτυπη μουσική εκπαίδευση, προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων σε αυτήν.
- Προσιτή οικονομικά μουσική εκπαίδευση για όλους και από όλα τα κοινωνικά στρώματα, μέσω επιχορηγήσεων, προς αποφυγής του ελιτισμού.
- Ποικιλομορφία της μάθησης, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης για όλους, ως αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου επαγγελματισμού.
- Επαρκής χρηματοδότηση για την παροχή υψηλής ποιότητας και σύγχρονης κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο ισοδυναμεί με το γεγονός ότι η κυβέρνηση που επενδύει στη μουσική παιδεία λαμβάνει σοβαρά τα οφέλη της τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.
- Δια Βίου κατάρτιση όσων ασχολούνται επαγγελματικά με τη μουσική εκπαίδευση και μετά τη λήψη του πτυχίου.
- Επαρκής χρηματοδότηση τόσο για τη μουσική σύνθεση όσο και για την υποστήριξη της παραδοσιακής μουσικής εκπαίδευσης με έμφαση στα κοινωνικά οφέλη των δύο αυτών κατευθύνσεων.
- Βιώσιμη χρηματοδότηση με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αξιολόγησης, σχετικά με τον κοινωνικό αντίκτυπο της μουσικής εκπαίδευσης.

Η *Διακήρυξη της Βόννης*, η οποία δημοσιεύθηκε τον Δεκέμβριο του 2011, έχει ήδη υιοθετηθεί από διάφορους ευρωπαϊκούς φορείς για τη μουσική εκπαίδευση ως πολιτικό κείμενο αναφοράς. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας το συγκεκριμένο κείμενο, η *Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΕΕΜΑΠΕ) πρόβαλλε σθεναρά επιχειρήματα για τη διατήρηση της μουσικής εκπαίδευσης ως μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, η *Ευρωπαϊκή Ένωση Μουσικών Σχολείων* (European Music School Union) προσαρμοσε το κείμενο ως υποστηρικτικό στις ιδιαιτερότητες των μουσικών σχολείων καθώς και η *Ευρωπαϊκή Ένωση Χορωδιών* (European Choral Association- Europa Cantat) εμπνεύστηκε από το κείμενο για τη στοχοθεσία της σημασίας του χορωδιακού τραγουδιού (Dudt, 2012:134).

Η *Διακήρυξη της Βόννης* έχει διττή σημασία. Από τη μια, προσφέρει σε φορείς για τη μουσική εκπαίδευση ένα πολιτικό κείμενο αναφοράς για αυτο-συλλογισμό, αναθεώρηση των στόχων για τη μουσική εκπαίδευση και κριτήρια για τον έλεγχο των δράσεων και των νομοθετικών ρυθμίσεων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Από την άλλη, στρέφεται προς τους φορείς λήψης πολιτικών αποφάσεων αποδεικνύοντας ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Μουσικής είναι σε θέση να εγγυηθεί σε μεγάλο βαθμό ότι η μουσική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνεται μόνο σε έγγραφα πολιτικής σημασίας, αλλά και σε δράσεις μέσω φορέων ανά την Ευρώπη.

4. ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΙΑΛΑΜΕ;

Στην Κοινωνία της Γνώσης στην οποία στοχεύουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι φυσικό η γνώση να κατέχει σημαντική και θεμελιώδη θέση. Οι αλλαγές και οι καινοτομίες οι οποίες συμβάλλουν στη δόμηση της, απαιτούν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα, ικανά να ανταποκριθούν στις σημερινές κοινωνικές προκλήσεις. Καθοριστική προϋπόθεση αποτελεί η συστημική και επιστημονικά τεκμηριωμένη υλοποίηση σύγχρονων μοντέλων επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κασσιμάτη, 2005).

Η φιλοσοφία των μοντέλων επιμόρφωσής τους θα πρέπει να κινείται σε διαδικασίες αναστοχασμού και ενεργοποίησης τους με προσανατολισμό στη μη γραμμική παραγωγή της ακαδημαϊκής γνώσης (Gibbons κ.ά, 1994), η οποία θα πρέπει να είναι διαθεματική, να χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, να είναι λιγότερο ιεραρχική αλλά μεταβατική και να χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό τύπο ποιοτικού ελέγχου. Αυτή η μορφή γνώσης λογοδοτεί στην κοινωνία σε μεγαλύτερο βαθμό και θεωρείται αναστοχαστική. Η συγκεκριμένη φιλοσοφία επιμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύτερο, πιο σύγχρονο και ετερογενές πλήθος εμπειρικών πρακτικών, που συνεργάζονται στην εκάστοτε κατάσταση προβληματισμού, η οποία κάθε φορά καθορίζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε ένα καθορισμένο περιβάλλον. Για την παραγωγή της συγκεκριμένης προστιθέμενης γνώσης, σε επίπεδο επιμόρφωσης, προαπαιτούνται ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία να είναι σε θέση να προσφέρουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλιών, οδηγώντας σε διαδικασίες αναστοχασμού και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών. Υπάρχει επομένως αναγκαιότητα αναζήτησης ενός επιμορφωτικού μοντέλου εκπαιδευτικών μέσα από μια συνεχή διαδικασία διερευνητικού προβληματισμού με πρακτικό προσανατολισμό και σε διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών τους «πιστεύω» αλλά και της διδασκαλίας τους, όπου απαιτείται.

Το προτεινόμενο μοντέλο, το οποίο θεωρεί την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού ως μία διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού και ανανέωσης, είναι αυτό των Clarke και Peters (1993). Η θεωρία κατασκευής της γνώσης (constructivism) αποτελεί το επιστημολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται το συγκεκριμένο μοντέλο. Η φιλοσοφία του μοντέλου

συνίσταται ότι κατά την εφαρμογή του δημιουργούνται μεταβατικές διαδικασίες οι οποίες βασίζονται σε ανταντακλαστικούς στοχασμούς και παραστάσεις. Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου έγκεινται στο ότι ο εκπαιδευτικός κινείται συνεχώς σε διαδικασίες αναστοχασμού και ενεργοποίησης, γιατί ο αναστοχασμός τον οδηγεί σε ανακατασκευή και ανανέωση των γνώσεων και των αντιλήψεων του. Ως εκ τούτου, η ενεργοποίηση μετατρέπει όλο αυτό τον μετασχηματισμό σε διδακτική πρακτική (Clarke, 2003). Το μοντέλο καλύπτει τέσσερις βασικούς τομείς:

- *Τον προσωπικό τομέα - Γνώσεις και «πιστεύω» του εκπαιδευτικού.* Ο προσωπικός τομέας αφορά τις γνώσεις και τα «πιστεύω» του εκπαιδευτικού όπως εξωτερικεύονται και διαμορφώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Με τον όρο "πιστεύω" (beliefs) εννοούμε το σύνολο των αντιλήψεων για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και τη διδασκαλία τους, που προέρχονται κυρίως από μακροχρόνιες βιωματικές και επαγγελματικές εμπειρίες και προσδιορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά. Τα "πιστεύω", συχνά είναι ισχυρότερα από την κατάρτιση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις σπουδές τους και στην επιμόρφωση.
- *Τον τομέα της πρακτικής εφαρμογής - Οι πειραματισμοί στην αίθουσα διδασκαλίας.* Η επιμόρφωση δεν πρέπει να έχει αποκλειστικά θεωρητικό χαρακτήρα αλλά να συνίσταται στη σχεδίαση και παρουσίαση κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν ενεργά και θα πειραματίζονται για την επιτυχία της εφαρμογής τους στην πραγματική τάξη.
- *Τον τομέα εξαγωγής συμπερασμάτων - Εκτιμώμενα αποτελέσματα.* Στόχο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, μέσα στα οποία οι μαθητές θα οικοδομούν εκείνο το σύνολο της γνώσης που θα τους επιτρέπει να κατασκευάζουν, να διατυπώνουν, να επιλύουν και να βιώνουν εμπειρίες από την πραγματική ζωή.
- *Τον τομέα επιμόρφωσης, μέσα από ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλους συναδέλφους και ειδικούς.*

Για να δομηθεί ένα περιβάλλον κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής, θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποιες γενικές αρχές. Σαφώς δεν είναι εφικτό και σκόπιμο να προτείνονται ακριβή «μοντέλα» διδασκαλίας, για το πώς μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να διαμορφώνει τη διδασκαλία του. Μπορούν όμως να προταθούν κάποιες απαραίτητες ενέργειες όπως η καταγραφή ιδεών και απόψεων με σκοπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τις απόπειρες ερμηνείας φαινομένων εντός σχολικού χώρου, αιτιολογώντας γεγονότα και προβαίνοντας σε επεξηγήσεις αλλά και η παροχή κινήτρων με σκοπό την τροποποίηση ιδεών, απόψεων καθώς και η ανακατασκευή αυτών. Η φιλοσοφία των σύγχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εμπεριέχει:

- τη δημιουργία, τον εμπλουτισμό και την παρουσίαση, μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, συνεχών διδακτικών καταστάσεων μέσα από πληθώρα προσεγγίσεων,
- τη δόμηση μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία προσεγγίζονται νέες γνωσιακές εμπειρίες, πολλαπλές αναπαραστάσεις και υψηλότερη ικανότητα κατανόησης,
- τη δυνατότητα κατασκευής διδακτικών "μοντέλων" προκειμένου να ερμηνευτούν οι νοητικές λειτουργίες των μαθητών,
- την ανάλυση και την ανασύνθεση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και των διδακτικών πρακτικών με σκοπό την διευκόλυνση της δόμησης της προσωπικής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Σαφώς, η επιστημολογική κάλυψη στη διδακτική πρακτική από τη θεωρία κατασκευής της γνώσης μας αποσυνδέει δραστικά από τις παραδοσιακές στρατηγικές της τάξης. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εστιάζει στον ρόλο του εισηγητή και να υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή. Απαιτείται, επομένως, δομημένη επιμόρφωση σε πλαίσιο που εξασφαλίζει τη θέσπιση μιας κοινωνίας της γνώσης με συνεχή πρακτική εξάσκηση, για να επέλθει αξιοσημείωτη αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν τη θέση και το ρόλο τους στην τάξη, αλλαγή στη στάση τους ως προς τη διαχείριση πρακτικών για τη διδασκαλία καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών τους αλλά και των σχέσεων τους τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους ίδιους τους μαθητές. Ένα πλαίσιο δηλαδή μέσα στο οποίο οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής να είναι σε θέση να τροποποιούνται και να μετασχηματίζονται. Η διδασκαλία θα πρέπει να εμπεριέχει τον προβληματισμό τους μέσα από μια πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων και ως προς την ικανότητα των μαθητών να προβαίνουν σε συνδυασμούς μουσικών εννοιών αλλά και μουσικής ερμηνείας. Ως εκ τούτου, αξιοποιώντας τη χρήση πολλαπλών μουσικών ερεθισμάτων και αναπαραστάσεων, ο μαθητής θα είναι σε θέση να συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή των δικών του γνωστικών σχημάτων.

Γίνεται φανερό επομένως, ότι οι επιμορφώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν διδακτικά σενάρια για την επιτυχία των οποίων πειραματίζονται στην πραγματική τάξη, μας οδηγούν σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης μέσα από τις οποίες δομείται η κοινωνία της γνώσης (Schoenfeld, 1984). Μέσα από τη διαγνωστική άλλωστε διδασκαλία αμβλύνονται οι δυσκολίες και αποκαθίστανται τα λάθη και οι εσφαλμένες αντιλήψεις. Τα λάθη χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ως μηχανισμός επανατροφοδότησης, στο επίπεδο της κατανόησης (Wilson και Cole, 1991). Καταληκτικά, η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων με επιστημολογικό πλαίσιο τη θεωρία κατασκευής της γνώσης, μας ανοίγει νέες προοπτικές για τη μάθηση, καθώς επίσης και προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό που θα την εφαρμόσει,

προσφέροντας εγγυήσεις για τη δημιουργία μιας αυθεντικής κοινωνίας της γνώσης.

Τέλος, η αναγκαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής στη χρήση των ΤΠΕ αποτελεί αίτημα και παράλληλα στοίχημα για τη στήριξη δόμησης της Κοινωνίας της Γνώσης καθώς οι ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να στηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών για την κατανόηση των μουσικών εννοιών, για να προάγουν τη μεταγνωσιακή επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία (Κασιμάτη, 2000). Μέσω της επιμόρφωσης τους οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής θα είναι σε θέση να κινούνται ευέλικτα και να συνδυάζουν τις ΤΠΕ με ζητήματα που άπτονται της διδασκαλίας τη μουσικής παιδαγωγικής και της μουσικής τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι με τη χρήση των πολυμέσων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας υποβοηθείται η μετεξέλιξη της διδασκαλίας της μουσικής σε μια δυναμική επίλυση καταστάσεων κοινωνικού και πολιτισμικού προβληματισμού ακόμα και μέσα από τη χρήση προσομοιώσεων (Turkle και Papert 1990· Papert, 1993· Βοσνιάδου, 1998), δημιουργίας δραστηριοτήτων σύνθεσης, ακρόασης και αυτοσχεδιασμού με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, οι οποίες θα επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίζουν μουσικές ιδέες μέσα από εμπειρίες του πραγματικού κόσμου. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να μετέχουν ενεργά στις διαδικασίες σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τότε μόνο θα είναι σε θέση να αποκτήσουν σημαντικό βαθμό κυριότητας, παρεμβαίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία ενεργά ως σύμβουλοι και συντονιστές των μαθητών με ένα σύνθετο και πολύ πιο ενεργό ρόλο γνώστη και μουσικοπαιδαγωγού (Hoyles και Noss, 1992· Mercer, 1993· Αργύρης και Κυνηγός, 2000). Κατ'επέκταση, θα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους και εν γένει με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Prawat, 1996).

5. Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την ευρεία έννοια του όρου ως διαδικασία προγραμματισμένης παρέμβασης, μορφωτικού χαρακτήρα μπορεί να θεωρηθεί τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού η δεύτερη αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα των ενηλίκων πολιτών που αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των αναγκών επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι αναγκαίο κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα να λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ως ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και τις αρχές μάθησης των ενηλίκων για να είναι ωφέλιμο και αποτελεσματικό (Rogers, 1999· Βεργίδης, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, ειδικότερα, θα πρέπει να έχει στόχο την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις στις επιστήμες της μουσικής

παιδαγωγικής, ώστε να αναβαθμίζεται η ποιότητα εργασίας και η ανταπόκρισή τους στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες και δομές. Συνεπώς οι ρυθμοί της επιμόρφωσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θα πρέπει να ακολουθούν τους ρυθμούς αύξησης της γνώσης και των αλλαγών στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής θα πρέπει να εντάσσεται μέσα σε αυτό το πεδίο και να υιοθετεί άλλη μεθοδολογία ανάλογα με τους οριζόμενους στόχους και αποτελέσματα που θέλει να παράγει, καθώς επίσης και να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως άτομα που έχουν κατακτήσει την ενηλικιότητα και έχουν πιστοποιημένη πολυετή επαγγελματική εμπειρία. Υπό το πρίσμα αυτό η εκπαίδευση που απευθύνεται στη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών θα έπρεπε να αποτελεί δραστηριότητα που πάντοτε υιοθετεί μεθόδους που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, την αυτοδυναμία αλλά και την επάρκεια της γνώσης τους.

Σύμφωνα και με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον ΟΟΣΑ το 1977: *«η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση»* (Rogers, 1999:55). Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατ' επέκταση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αφορά, κατά συνέπεια και σύμφωνα με τον Jarvis (2004), κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά ενηλίκων που συμμετέχουν σε αυτή και πραγματώνεται με ενήλικο τρόπο ή αλλιώς, το μέρος εκείνο της δια βίου εκπαίδευσης που αφορά ενηλίκους. Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων έχουν συσσωρευτεί θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις και έχουν αναπτυχθεί πρακτικές που συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της οποίας επιμορφωτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισής τους, γεγονός που αποτελεί προτεραιότητα για τον πληθυσμό στόχο τα τελευταία είκοσι χρόνια. Επίσης, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης τους μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός θεσμού π.χ. εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ή ενός φορέα π.χ. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ), σε συνδυασμό και με άλλες δράσεις (Βεργίδης, 1999).

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, έχει υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις προηγούμενες δεκαετίες καθώς εκτός από την ισχυρή καλλιτεχνική ταυτότητά τους (η οποία θεμελιώνεται με την κατοχή πτυχίων και διπλωμάτων δεξιοτεχνίας οργάνων και θεωρητικών από ωδεία και μουσικές σχολές) θεωρήθηκε αναγκαία η πιστοποιημένη ακαδημαϊκή γνώση τους (μέσα από τα τμήματα μουσικών σπουδών και τα

ανώτατα τεχνολογικά ιδρύματα ή ακόμα και μέσα από τις παιδαγωγικές σχολές). Ως εκ τούτου, ο προβληματισμός του σχεδιασμού και της υλοποίησης συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης με χρονολογικό ορίζοντα ολοκλήρωσης του το ένα έτος, εστιάζει στην αναγκαιότητα πιστοποίησης της μουσικοπαιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την απόκτηση σχετικού τίτλου από ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή πιστοποιημένο δημόσιο επιμορφωτικό φορέα, ώστε να δίνει τη δυνατότητα ολοκλήρωσης κύκλου σπουδών συναφών με την ειδικότητα των μουσικών (ΠΕ16.01 και ΠΕ16.02). Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, θα δοθεί οριστική λύση στην πιστοποίηση της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ΠΕ16 αλλά και στην επικαιροποίηση της επιστήμης τους, με σκοπό την πλήρωση των προϋποθέσεων που η ίδια η πολιτεία θέτει ως κριτήρια αξιολόγησης για το ευρύ σύνολο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω αποκτούν σαφή ισχύ στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που δημοσιεύεται στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, ΦΕΚ Α 240/05-11-2013 και το οποίο λαμβάνει υπόψη του, τους σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα ισχύοντα και συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών, τους ρόλους και τα καθήκοντα των στελεχών και των εκπαιδευτικών της τάξης, και, τέλος, τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και τις εκπαιδευτικές έρευνες που διεξήχθησαν στο θετικιστικό, στο γνωστικό και στο εποικοδομιστικό «παράδειγμα» αξιοποιώντας ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου (Ματσαγγούρας, 2014:3).

Για ιστορικούς λόγους, θα μνημονεύσουμε τον νόμο 1566/1985, ΦΕΚ 167, 30.9.1985 και συγκεκριμένα το άρθρο 14 στο οποίο αναφέρεται ότι *«Το μάθημα της μουσικής ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς αποφοίτους Τμημάτων Μουσικών Σπουδών με το διακριτικό ΑΤ16 Μουσικής. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι με τα προσόντα αυτά για την πλήρωση των κενών θέσεων του κλάδου αυτού εφαρμόζονται οι διατάξεις της παρ.9 της περιπ.Β' του άρθρου 15»* (σελ.2556). Επιπρόσθετα, στο άρθρο 14 αναφέρεται ότι *«Δικαίωμα διορισμού θεμελιώνουν οι κάτοχοι πτυχίων αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού μουσικού ιδρύματος της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής. Οι υποψήφιοι αυτοί διορίζονται ύστερα από διαγωνισμό στις θέσεις που απομένουν, όπως ειδικότερα ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»* (σελ.2560). Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες διατάξεις, το μάθημα της μουσικής μπορούσαν να το διδάξουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάτοχοι πτυχίων ωδείων οι οποίοι μόλις το 1990 με το ΠΔ 132, ΦΕΚ 53, 10.4.1990, τ.Α ήταν σε θέση να διδάσκουν μουσική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μόλις το 1984 ιδρύεται το πρώτο τμήμα μουσικών σπουδών πενταετούς φοίτησης και οι πρώτοι απόφοιτοι του τμήματος αρχίζουν να εισρέουν στην δημόσια εκπαίδευση από το 1990. Παράλληλα με τους αποφοίτους τμημάτων μουσικών σπουδών (Τ.Μ.Σ),

εξακολουθούν να διορίζονται στη δημόσια εκπαίδευση κάτοχοι πτυχίων ωδείων καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες για την κάλυψη οργανικών θέσεων και στις δύο βαθμίδες πολλαπλασιάζονται με αποτέλεσμα να μην επαρκούν οι απόφοιτοι των ΤΜΣ για να καλύψουν τις θέσεις.

Ως εκ τούτου, δημιουργείται με την πάροδο των δεκαετιών ένα επιμορφωτικό και παιδαγωγικό κενό το οποίο η πολιτεία δεν μπόρεσε ή δεν θέλησε να λύσει. Μόλις το 2001, μέσω διαγωνισμού του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), διορίζονται και οι τελευταίοι απόφοιτοι ωδείων, κατόπιν κοινών εξετάσεων με τους αποφοίτους των ΤΜΣ ενώ το 2005, πραγματοποιείται και ο τελευταίος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ όπου δικαίωμα πλέον συμμετοχής αλλά και διορισμού έχουν μόνο οι απόφοιτοι των ΤΜΣ.

Το συγκεκριμένο ετήσιο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που σχεδιάστηκε από τις συγγραφείς είναι σε θέση να δώσει λύση στο πρόβλημα που δημιουργήθηκε για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης της συγκεκριμένης ειδικότητας οι οποίοι προέρχονται από χώρους μη διαβαθμισμένων σπουδών όπως είναι τα ωδεία και οι μουσικές σχολές. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως κριτήριο επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής αποφοίτους ΑΕΙ στην επικείμενη αξιολόγησή τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014:179). Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί παρέχοντας έγκριτη πιστοποίηση από αρμόδιο σχετικό φορέα ο οποίος εξουσιοδοτείται να υποστηρίξει την αποτελεσματική υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιοποιώντας την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από ευρήματα σύγχρονων ερευνών (Νικολακάκη, 2003· Τσακίρη, 2003· Τρούλης, 2005· Παπαναούμ, 2005· Μαυρογιώργος, 2005· Σεριφίου, 2009· Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ – Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, 2011· Αργυρίου, 2013), το πρόγραμμα είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες τους αλλά και να συνδεθεί με τις οργανωσιακές αλλαγές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) με αξιόπιστο τρόπο, χρονικό προγραμματισμό και ασφαλώς τον απαιτούμενο οικονομικό προϋπολογισμό. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρατίθεται ο κορμός των μαθημάτων ανά εξάμηνο:

A/A	Πρόγραμμα σπουδών
1.	Παιδαγωγική και φιλοσοφία της Μουσικής Παιδείας -Κοινωνιολογία της Μουσικής Εκπαίδευσης Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
2.	Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
3.	Διδακτική Μεθοδολογία Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
4.	Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ - Εκπαιδευτική Τεχνολογία & Πολυμέσα Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
5.	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Α' ΕΞΑΜΗΝΟ

6.	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
7.	Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας 1 Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
8.	Εκπαιδευτική Ψυχολογία Β' ΕΞΑΜΗΝΟ
9.	Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Γενική Εκπαίδευση, Μουσικά Σχολεία) - Πολιτικές της Μουσικής Εκπαίδευσης (Πολιτιστική & Διαπολιτισμική) Ιστορία της Μουσικής Εκπαίδευσης Β' ΕΞΑΜΗΝΟ
10.	Σύγχρονη Συμβουλευτική Ψυχολογία Β' ΕΞΑΜΗΝΟ
11.	Διδακτική Μαθημάτων της Μουσικής Αγωγής (Συγκριτική μελέτη αναλυτικών προγραμμάτων & εγχειριδίων, Διεπιστημονικές & διαθεματικές προσεγγίσεις, μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας, καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων, σχεδιασμός διδασκαλίας) Β' ΕΞΑΜΗΝΟ
12.	Ειδική Αγωγή & Μουσική Παιδαγωγική Β' ΕΞΑΜΗΝΟ
13.	Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας 2 Β' ΕΞΑΜΗΝΟ

Πίνακας 1. Κορμός Μαθημάτων Επιμόρφωσης και Κατάρτισης για Εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής, Αργυρίου και Κασιμάτη, 2014

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης και σε συνδυασμό με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές επιταγές που εξετάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, οριοθετείται σαφώς η επιμορφωτική διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθηθεί για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης των ενήλικων, η οποία δεν αποτελεί παρά μια μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας (τυπικής, άτυπης, μη τυπικής) που ανεξάρτητα από το χρόνο διεξαγωγής της, τη μορφή του φορέα εντός του οποίου πραγματοποιείται, των περιεχομένων που λαμβάνει και, τέλος, των επιμέρους σκοπών για τους οποίους γίνεται (επαγγελματικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς) οφείλει να πραγματώνεται με τρόπο ο οποίος σχετίζεται με την καθημερινή τους πρακτική και να συνδέεται με τις εμπειρίες τους.

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής παρουσιάζουν πολυεπίπεδες αλλά και μεταβαλλόμενες επιμορφωτικές ανάγκες, σύμφυτες με τον πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να υποστηρίξουν εντός κάθε σχολικής μονάδας και βαθμίδας σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων για την εκπαίδευση, χωρίς να αμφισβητείται ωστόσο η καλλιτεχνική τους προέλευση και η πολυετής εμπειρία τους. Γι αυτό και η επιμόρφωση τους θα πρέπει περισσότερο να αποτελεί μία διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ίσων ευκαιριών προς εκείνους όπως ακριβώς συμβαίνει και με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της δημοκρατίας της εκπαίδευσης

και της ελεύθερης πρόσβασης στη γνώση, όπως επιτάσσουν οι σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές, με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτορρύθμιση των αναγκών της ακαδημαϊκής, επαγγελματικής ή και προσωπικής εξέλιξης τους. Σε αντίθετη περίπτωση, κάθε πολιτική αυτό-ακυρώνεται στην πράξη αλλά και στη συνείδηση του επαγγελματία της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο το οποίο υπηρετεί.

7. ΠΗΓΕΣ

- Αργύρης, Μ. και Κυνηγός, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πράξη και μαθηματικά υπολογιστικά εργαλεία: Η πρακτική την οποία διαμόρφωσαν δάσκαλοι με εμπειρία στη χρήση τους*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- 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.
- Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ.Βεργίδης και Θ.Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμ. Γ (σ.σ.11-61). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Clarke, D.J. (2003). International Perspectives on Teacher Education: Problems, Issues, and Trends. Introduction to a special issue in the Asia-Pacific, *Journal of Teacher Education & Development*, 6(2), 1-3.
- Clarke, D.J., & Peter, A. (1993). Modelling teacher change. In: B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, & G. Booker (Eds.), *Contexts in mathematics education* (pp.167-176). Kelvin Grove, Qld: Merga.
- Dudt, S. (2012). From Seoul to Bonn: a journey through international and European music education policies. In *Listen Out - International perspectives on music education* (p.p 126-137). NAFME: USA.
- European Music Council (2011). *The Bonn Declaration for Music Education in Europe*. Bonn: European Music Council.
- European Commission (2010). *Commission report to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation of the European Agenda for Culture*. Brussels: July 2010, COM (2010)390 final.
- European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European co-operation in education and training ('ET 2020')*. Brussels: Official Journal of the European Union (2009/C 119/02).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage, London.
- Hoyle, C., & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microworlds. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 31-57.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013). Αθήνα.
- Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης*, 3(63), 90-102.
- Κασιμάτη, Κ. (2000). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μία δύναμη μετασχηματισμού στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 17^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα-Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*. Διατέθηκε με τη μορφή pdf (Al_Kokkos_2pdf) στους σπουδαστές του ΕΚΠ-64 το ακαδ. Έτος 2005-6. (σ.σ.1-25). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε. και Σπυροπούλου, Δ. (1997). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, στα Πρακτικά Ημερίδας για την Αναβάθμιση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (σ.σ.207-232). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ152/2013). Στο Η.Ματσαγγούρας, Π.Γιαλούρης και Α.Κουλουμπάρη (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης σε θέματα Αξιολόγησης*, Μάρτιος – Απρίλιος 2014. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.htm
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Ανθοποπούλου, Σ.Κατσουλάκης και Γ.Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β (σ.σ.93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mercer, N. (1993). Computer based activities in classroom contexts. In: P.Scrimshaw (Eds), *Language, classrooms and computers*. Routledge
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση

- των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Papert, S (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books. New York.
- Prawat, R. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Curriculum Studies*, 1(28), 91-110.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μτφρ. Μ.Παπαδοπούλου-Μ.Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σεριφίου, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών – Σπουδές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) [Επίσημη Εφημερίδα C 119 της 28.5.2009]. Διαθέσιμο στο http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm
- Schoenfeld, A. (1984). Research on problem solving. In Burkhardt et al (Eds), *Symbols and Representations*. N.C.T.M-Macmillan.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρούλης, Γ.Μ. (2005). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ.111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσακίρη, Δ. (2003). Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μιας «Επιμόρφωσης - Έρευνας». Στο Μπαγάκης Γ.(Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ.σ.309-316). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Turkle, S., & Papert, S. (1990). Epistemological pluralism: Styles and voices within the computer culture. *Signs*, 16(1).
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ.(2011a). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο»*. Πεδίο: Πολιτισμός – Τέχνες. Ανακτήθηκε στις 18.8.2014, από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Τέχνες-Πολιτισμός-α'πρόταση/Μουσική-Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ.(2011b). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 18.8.2014 από www.epimorfosi.edu.gr
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ - ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο.
- UNESCO (2010). *The Second World Conference on Arts Education. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). 1946 UNESCO: 50 χρόνια για την Εκπαίδευση. Αθήνα: Γραφείο Διοίκησης και Πληροφόρησης του Τομέα Εκπαίδευσης - UNESCO - ΥΠΕΠΘ - ΟΕΕΚ.
- Wilson, B., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research and Development*, 39(4), 47-64.

8. ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- The Bologna Declaration Process. Ανακτήθηκε στις 2.8.2014, από <http://www.bologna-and-music.org/home.asp?id=1769&lang=en>
- Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Ανακτήθηκε στις 8.8.2014, από http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf
- Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (2008). Διαθέσιμο στο <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>
- European Year of Creativity and Innovation 2009. Διαθέσιμο στο http://create2009.europa.eu/index_en.html
- Bonn Declaration. Διαθέσιμο στο <http://www.emc-imc.org/cultural-policy/music-education/bonn-declaration/>

ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κωνσταντία Κεραμιδά

Εφαρμοσμένη Πληροφορική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαρία Καμαριώτου

Εφαρμοσμένη Πληροφορική με κατεύθυνση Διοίκηση Τεχνολογίας
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός είναι κοινά αποδεκτό και τεκμηριωμένο από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται πως η ποιότητα της εκπαίδευσης συσχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και μεγιστοποιείται με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην παρούσα εργασία, στο πλαίσιο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύονται προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ένταξης νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά τέσσερα συστήματα υποστήριξης του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού, το συμβουλευτικό, το συναδελφικό, το αυτοπροσδιοριστικό καθώς και το σύστημα εμπειρογνομόνων. Τα κυριότερα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας είναι: i) η διαπίστωση πως η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας προϋποθέτει αφενός την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών από τους συμβούλους-μέντορες, τους συναδέλφους, τους εμπειρογνώμονες και, αφετέρου την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, και ii) η επιβεβαίωση πως η παροχή δυνατοτήτων στους νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα ανταλλαγής απόψεων με άλλους συναδέλφους τους συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, σημαίνουσα αξία για την επιτυχία των παραπάνω δράσεων έχουν τόσο η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού όσο και η αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Επαγγελματικής Ένταξης, Συστήματα Υποστήριξης Νέων Εκπαιδευτικών, Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας, Χαρακτηριστικά

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 Ανάπτυξη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής
Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

Εκπαιδευτικών.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

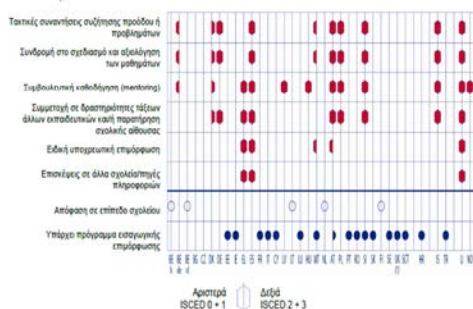
Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κοινά αποδεκτό και τεκμηριωμένο από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι συσχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού (Smith και Ingersoll, 2004:684 Wong, 2004:42 Ingersoll και Strong, 2011:201-205 Shockley, Watlington και Felsher, 2013:350-351). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος (O'Brien και Christie, 2005:189 Wong, Britton και Ganser, 2005:379 Stanulis και Floden, 2009:112). Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και μεγιστοποιείται με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ingersoll και Smith, 2004:28).

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη πρωτίστως τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία δραστηριοποιούνται οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί καθώς και το τοπικό περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές του, και δευτερευόντως τα χαρακτηριστικά των νέων εκπαιδευτικών που ανέλαβαν έργο στη μονάδα, σε συνδυασμό με τις ανάγκες τους, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη δράσεων με επιμορφωτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Οι δράσεις αυτές είναι θεμιτό να στοχεύουν: i) στην προώθηση της συμμετοχικής διαβούλευσης, ii) στην επίλυση προβλημάτων μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών και της καθοδήγησης από παράγοντες εκτός σχολικής μονάδας και iii) στην ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο (Ingersoll και Smith, 2004:30).

Επιπροσθέτως, σημαίνοντα ρόλο στον καθορισμό του βαθμού επιτακτικότητας της υλοποίησης των ενεργειών, που αποσκοπούν στην ενίσχυση του ρόλου του νέου εκπαιδευτικού, διαδραματίζει και η υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα σε θέματα ένταξης και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από παντελή ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων επαγγελματικής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών. Καμία πρωτοβουλία δεν λαμβάνει χώρα προς αυτή τη κατεύθυνση ούτε σε εθνικό επίπεδο ούτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, ο νέος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, τα δύο πρώτα έτη της υπηρεσίας του, να παρακολουθήσει

ανά περιοχή και κατά περιόδους προγράμματα επιμόρφωσης συνολικής διάρκειας εκατό (100) διδακτικών ωρών. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν τρεις (3) φάσεις. Οργανώνονται και υλοποιούνται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (στο εξής Π.Ε.Κ.) (Π.Δ. 145/97), χωρίς την ενεργό συμμετοχή του σχολείου στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη δομή τους. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων υλοποιούνται δράσεις, όπως είναι η συμμετοχή σε δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών και η παρατήρηση της σχολικής αίθουσας, η ειδική εκπαιδευτική επιμόρφωση, οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία και η πρόσβαση σε εξωτερικά κέντρα πληροφόρησης. Θεσπίστηκε επίσης, με το νόμο 3848/2010, η συμβουλευτική καθοδήγηση από τον μέντορα, χωρίς ωστόσο να έχει ενταχθεί ακόμα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης (Kastanidou & Iordanidis, 2012:133) (βλέπε Γράφημα 1).



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

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύονται προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ένταξης νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πρόκειται για πρόγραμμα που θα αφουγκράζεται αφενός τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και, αφετέρου, τις ανησυχίες και το άγχος τους (βλ. Γράφημα 1). Απώτεροι στόχοι του των συστημάτων υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός προγράμματος, αποτελούν η βελτίωση της ποιότητας του νέου εκπαιδευτικού, η προσωπική και η επαγγελματική του ευημερία και η ομαλή μετάβαση του εκπαιδευτικού από το πανεπιστήμιο στη σχολική πραγματικότητα μέσω της υποστήριξης του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, τα συστήματα αυτά αποσκοπούν στην προώθηση της συλλογικότητας και της ομαδικής εργασίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να γίνει μέλος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και στην παροχή ανατροφοδότησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Wong, 2004:48· Ingersoll και Strong, 2011:201).

2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥΣ

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό πως οι ανάγκες των νέων (πρωτοδιοριζόμενων) εκπαιδευτικών εστιάζονται στους εξής τομείς:

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

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

3. ΤΟΜΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα πρώτα χρόνια του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε διάφορες μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκήσουν το επάγγελμά τους στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος. Συνήθως, η ένταξη αναφέρεται στα δύο (2) πρώτα χρόνια της παροχής διδακτικού έργου σε σχολικές μονάδες, και φυσικά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος της αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η ένταξη κατέχει ένα

κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ευκαιρίες και ευνοϊκές συνθήκες για την προετοιμασία του σε θέματα, που άπτονται της συνεχούς επαγγελματικής του ανάπτυξης (Williams, Prestage και Bedward, 2001:254).

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

	Προσωπικό	Κοινωνικό	Επαγγελματικό
Στόχα	- Αντίληψη της ταυτότητας του ως εκπαιδευτικού - Ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης - Γνώση της αντιστοιχίας της - Ελεγχόμενη σχέση της με τους άλλους - Παροχή κατήριων - Απονομή της εγκατάλειψης του επαγγελματικού του εκπαιδευτικού	- Σχολική και επαγγελματική κοινωνικοποίηση - Προώθηση της συνεργασίας - Προώθηση της συνεργασίας μάθησης - Προώθηση της συμμετοχής στις δράσεις της σχολικής κοινότητας	- Αντίληψη των διαδικασιών των εργασιών - Σύνδεση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη δια βίου μάθηση - Αντίληψη του επαγγελματισμού των νέων εκπαιδευτικών
Υποστηρίξεις / Στεγάζουσες / Στοιχεία	- Συμβουλευτικό - Συνάδελφο - Ανταποδοτικό	- Συμβουλευτικό - Συνάδελφο - Ανταποδοτικό	- Συμβουλευτικό - Συνάδελφο - Εμπειρογνώμονας - Ανταποδοτικό
Άλλοι Παράγοντες / Φορείς	Διευθυντές	- Διευθυντές - Γονείς - Κοινωνία	Διευθυντές

Πίνακας 1. Επίπεδα Υποστήριξης Νέου Εκπαιδευτικού

3.1. Υποστήριξη σε Προσωπικό Επίπεδο

Αυτή η μορφή υποστήριξης αποσκοπεί στην παροχή κινήτρων στο νέο εκπαιδευτικό, ικανών να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητά του ως διδάσκοντα. Ο εκπαιδευτικός καλείται, τα πρώτα χρόνια που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση, να ανταποκριθεί και να αξιοποιήσει δημιουργικά πολλές επαγγελματικές και προσωπικές προκλήσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στον επαγγελματικό στίβο αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προβληματικές καταστάσεις που συμβάλλουν στην απώλεια της αυτοπεποίθησης τους και στη δημιουργία στρεσογόνων και αγχωτικών καταστάσεων. Συνεπώς, το γεγονός αυτό συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών αμφισβήτησης της επαγγελματικής και της προσωπικής τους αξίας (Brown και Schainker, 2008:14). Σε αυτό το στάδιο λοιπόν η ένταξη υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να «επιβιώσουν», και να αναπτύξουν το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Η υποστήριξη έγκειται στην παρακολούθηση προγραμμάτων ένταξης από τους νέους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή τους σ' αυτά και συγκεκριμένα η αξιοποίηση των κινήτρων εκ μέρους τους συντέινει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η βελτίωση του δείκτη αυτοεκτίμησης κατέστησε τους νέους εκπαιδευτικούς αποδεκτούς από τους συναδέλφους τους και συντέλεσε στην αποφυγή της εγκατάλειψης της θέσης τους (Smith και Ingersoll, 2004:684). Συνοψίζοντας, για την προσωπική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών απαιτούνται:

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

συμβάλλει θετικά, διότι αποδεικνύει πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινά. Επίσης, η συζήτηση με τον μέντορα, του οποίου ο ρόλος περιγράφεται παρακάτω, ή με τους έμπειρους συναδέλφους παρέχει ρεαλιστικές λύσεις στον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα πρακτικά προβλήματα, που παρουσιάζονται καθημερινά στη τάξη (Carver και Katz, 2004:450· O' Brien και Christie, 2005:191· Ingersoll και Strong, 2011:201· Hallam, Chou, et al., 2012: 257).

ii. Ασφαλές περιβάλλον: Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πως τα προβλήματα που τον απασχολούν, καθώς και τα συναισθήματα που συνδέονται με την αντιμετώπισή τους μπορούν να συζητηθούν χωρίς τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης της επαγγελματικής του επάρκειας. Θα μπορούσαν να συζητηθούν με τους συναδέλφους ή με έναν μέντορα-σύμβουλο που δεν είναι υπεύθυνος ούτε για την αξιολόγηση, ούτε για τη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την προαγωγή και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

iii. Μειωμένο φόρτο εργασίας: Για τους νέους εκπαιδευτικούς όλα τα μαθήματα αποτελούν νέα αντικείμενα, και η διδασκαλία τους απαιτεί προσεκτική προετοιμασία. Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας μπορεί να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας, ενισχύοντας έτσι το συναισθηματικό της ανικανότητας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται αφενός με μείωση του αριθμού των ωρών διδασκαλίας τους (χωρίς μείωση του μισθού τους) και, αφετέρου, με ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (Marker, Mitchall και Lassiter, 2013:78-79).

3.2. Υποστήριξη σε Κοινωνικό Επίπεδο

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

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

- Υποστήριξη από ένα μέντορα: Ο μέντορας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην

ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα, και στη σχολική κοινότητα (Wang et al., 2008:133, 140-141).

- ii. Συνεργατική-ομαδική εργασία: Διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας όπου δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για ορισμένες τάξεις ή μαθήματα, καθώς και η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στη σχολική κοινότητα (Wong, 2004:52).

Προκειμένου ένα πρόγραμμα ένταξης να παρέχει κοινωνική στήριξη είναι σημαντικό να λαμβάνει χώρα σε επίπεδο σχολείου με την ενεργό συμμετοχή των διαφόρων συντελεστών της σχολικής κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος των διευθυντών είναι καθοριστικός τόσο στην οργάνωση όσο και στην επίβλεψη του προγράμματος ένταξης (Brown και Schainker, 2008:14) (βλ. Πίνακα 1).

3.3. Υποστήριξη σε Επαγγελματικό Επίπεδο

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

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

4. ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κάθε ολοκληρωμένο πρόγραμμα ένταξης, προκειμένου να παρέχει τις ανωτέρω μορφές υποστήριξης οφείλει να εμπεριέχει στοιχεία από τα ακόλουθα συστήματα:

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

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

Σύστημα	Συμβουλευτικό	Εμπειρογνομόνων	Συναδελφικό	Αυτοπροσδιοριστικό
Επίπεδο Περιεχομένου Υποστήριξης	• Επαγγελματικό • Προσωπικό • Κοινωνικό	• Επαγγελματικό	• Επαγγελματικό • Προσωπικό • Κοινωνικό	• Επαγγελματικό • Προσωπικό • Κοινωνικό
Στόχοι	• Ενίσχυση και τόνωση της επαγγελματικής μύησης • Δημιουργία ασφαλών και μοθητευτικών περιβάλλοντων • Κοινωνικοποίηση στην πλάτεια της σχολικής κοινότητας	• Εξασφάλιση της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού • Επέκταση των γνώσεων και των δεξιοτήτων • Οριζόντια και κατακόρυφη μετακίνηση	• Δημιουργία ασφαλών και μοθητευτικών περιβάλλοντων • Συμμετοχή σε κοινότητες εκπαιδευτικών προορίσας	• Προώθηση του επαγγελματισμού • Ανάπτυξη της σπουδαστικής επιμέλειας, με την επαγγελματική εξέλιξη
Βασικά Περιεχόμενα	• Έμπειρους και καταξιωμένους εκπαιδευτικούς διδάσκοντες	• Έμπειρους Καθηγητές από Παιδαγωγικά Τμήματα	• Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί • Άλλοι εκπαιδευτικοί • Άλλοι συνάδελφοι	• Οι ίδιοι οι νέοι εκπαιδευτικοί
Συνθήκες Εμπλοκής	• Προσγεωμένη συσχέτιση των συμβούλων και των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη συντονισμού με το σχολείο • Διερεύνηση των συμβούλων στην διεπιστημονική κοινότητα τους (π.χ. φόρος εργασίας)	• Εύκολη πρόσβαση σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς παραγόμενες (κοινοτικές, παιδαγωγικές, συμβουλευτικές, εμπειρογνομόνους) • Μη επεμβατική προσέγγιση	• Μείωση του φόρτου εργασίας προκειμένου να υπάρξει χρόνος για επεξεργασία και η συνολική απόδοση	• Μείωση του χρόνου εργασίας προκειμένου να υπάρξει χρόνος για προεξέλιξη • Υποστήριξη προσαρμοσμένων προτύπων αυτοεξελόγισης

Πίνακας 2. Συστήματα Υποστήριξης των Νέων Εκπαιδευτικών

4.1. Συμβουλευτικό Σύστημα

Ως «συμβουλευτική» σε ένα πρόγραμμα ένταξης ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός του ίδιου γνωστικού αντικείμενου με αυτό των νέων εκπαιδευτικών καθίσταται υπεύθυνος για την παροχή βοήθειας σε προσωπικό και συναισθηματικό, σε κοινωνικό καθώς και σε επαγγελματικό επίπεδο (Ingersoll και Smith, 2004:36 Wong, 2004:43 Hallam κ.ά., 2012:246). Επίκεντρο του συμβουλευτικού συστήματος αποτελεί η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής διαφόρων προσεγγίσεων όπως είναι η καθοδήγηση, η υποστήριξη, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η επιμόρφωση και η συζήτηση (Shockley κ.ά., 2013:362). Συγκεκριμένα, η δράση του μέντορα είναι λυσιτελής όταν:

- χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακή ευελιξία.
- παρέχει υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως είναι η διαχείριση της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο, και η κινητοποίηση και η αξιολόγηση των μαθητών.
- διαμορφώνει νέες μαθησιακές ευκαιρίες περιγράφοντας και αναλύοντας τις δικές του διδακτικές εμπειρίες (Harrison, Dymoke και Pell, 2006, σελ. 1062 Stanulis και Floden, 2009:115).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του συστήματος είναι κυρίως οι τακτικές συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τον μέντορα-σύμβουλο, η διεξαγωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων, οι δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές τάξεις και η αξιολόγησή τους όπως επίσης ο συντονισμός των αρμοδιοτήτων του μέντορα με το ισχύον θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι μέντορες αποτελούν ίσως το πιο σημαντικό συστατικό ενός προγράμματος ένταξης, διότι υποστηρίζουν το όραμα, την αποστολή και τη δομή των προγραμμάτων ένταξης (Harrison κ.ά., 2006:1056).

4.2. Σύστημα Εμπειρογνομόνων

Ο ρόλος του συστήματος των εμπειρογνομόνων είναι η εξασφάλιση της επαγγελματικής υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Το σύστημα αυτό εστιάζει, κυρίως, στη δημιουργία πρόσβασης σε εξωτερικές πηγές με

συμβουλευτικό χαρακτήρα, αποσκοπώντας στη διεύρυνση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το σύστημα των εμπειρογνομόνων επικεντρώνεται στην υλοποίηση σεμιναρίων και μαθημάτων από ειδικούς και έμπειρους καθηγητές σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής, καθώς και στη διαμόρφωση συνθηκών εύκολης πρόσβασης σε υλικό υποστήριξης, σε πόρους και σε κατευθυντήριες γραμμές που συντελούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

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

4.3. Συναδελφικό Σύστημα

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

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

Υπογραμμίζεται ότι οι ομάδες των συναδέλφων, όταν τα σχολεία είναι μεγάλα και έχουν έναν σημαντικό αριθμό νέων εκπαιδευτικών, ενισχύουν την άμεση ανταλλαγή απόψεων, διότι όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο και στην ίδια σχολική μονάδα. Απεναντίας, όταν τα σχολεία είναι μικρά και υπάρχει μόνο ένας ή δύο νέοι εκπαιδευτικοί, οι ομάδες των συναδέλφων αποτελούνται απαραίτητα και από καθηγητές που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία (Smith και Ingersoll, 2004:683). Η συνύπαρξη εκπαιδευτικών, που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικές

εκπαιδευτικές μονάδες, συντελεί σε ενδιαφέρουσες ανταλλαγές απόψεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υλοποιούνται στα σχολεία (βλ. Πίνακα 2).

4.4. Αυτοπροσδιοριστικό Σύστημα

Ένα πρόγραμμα ένταξης παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς δυνατότητες και πλαίσια να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν, σχετικά με τη μάθησή τους σε ένα άλλο μετα-γνωσιακό επίπεδο. Η αυτορρυθμιστική αυτή διαδικασία διασφαλίζει τη συνεχή μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Προάγει τον επαγγελματισμό και εξασφαλίζει την ενίσχυση της διαβίου μάθησης λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Και τέλος, η παροχή δυνατοτήτων έκφρασης στους νέους εκπαιδευτικούς, η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς χωρίς αυστηρούς χρονικούς περιορισμούς καθώς και η ύπαρξη ενός θετικού και φιλικού περιβάλλοντος εγγυώνται την ανάπτυξη μιας κοινής κουλτούρας και ήθους (Williams κ.ά., 2001:254).

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

5. ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

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

i) Η χρηματοδότηση του προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, από τα Πανεπιστήμια, και από τοπικούς φορείς.

ii) Η αποσαφήνιση των ρόλων και των περιοχών ευθύνης των εμπλεκόμενων φορέων, όπως είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες, οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών, το Υπουργείο Παιδείας και διαβίου Μάθησης, οι τοπικοί φορείς και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, τα σωματεία και οι κλαδικές επαγγελματικές ενώσεις.

iii) Η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του συστήματος κάνοντας χρήση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, και καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

iv) Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που προάγει τη συνεργασία και δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο υποβοηθά την μάθηση και συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης (Ingersoll και Strong, 2011:228).

6. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, και την παροχή δυνατοτήτων στους νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δίκτυα ανταλλαγής απόψεων με άλλους συναδέλφους τους. Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί επιζητούν συναναστροφές με τους τελευταίους όταν έχουν κοινές προσδοκίες και κοινούς στόχους. Συνεπώς, επιλέγουν να εργαστούν σε σχολεία που υπάρχουν αφενός ομοϊδέατες συνάδελφοι, πρόθυμοι να μοιραστούν τις αρμοδιότητές τους προκειμένου να συμβάλουν στην επιτυχία των μαθητών τους και, αφετέρου, διευθυντές ικανοί να υλοποιήσουν δράσεις που συντελούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παραμείνουν σε σχολεία, στα οποία οι διευθυντές λειτουργούν αναποτελεσματικά (Wong, 2004:55).

Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν σε δομημένα προγράμματα ένταξης λειτουργούν με αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης προς τους μαθητές τους, και συντελούν στην σχολική επιτυχία (Wong, 2004:55). Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τη κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας και με τα χαρακτηριστικά των νέων εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία αφενός τη δημιουργία ενός δομημένου προγράμματος ένταξης, σχεδιασμένου σύμφωνα με το πρότυπο που αναπτύχθηκε στην παρούσα μελέτη, και αφετέρου, απαιτούν τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων προς αυτήν τη κατεύθυνση.

7. ΠΗΓΕΣ

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Ευρυδίκη. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). *Οδηγός Επιμορφωτή*. Διαθέσιμο στο <http://www.oepek.gr>.
- Brown, K., & Schainker, S. (2008). Doing all the right things: teacher retention issues. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 11(1), 10-17.
- Carver, C., & Katz, D. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: what is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2014 από http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Hallam, P., Chou, F., Hite, J., & Hite, S. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 96(3), 243-278.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012). The contribution of school principal of secondary education in the induction of novice teachers in Greece. *Menon: Journal of Educational Research*, 1, 130-144.
- Marker, K., Mitchall, A., & Lassiter, S. (2013). Doing more with less: how to maintain the integrity of beginning teacher support programs. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(1), 73-81.
- O'Brien, J., & Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teacher: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 189-203.
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on the limp: the efficacy of teacher induction in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 97(4), 350-377.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Wang, J., Odell, S., & Schwille, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Wong, H., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΜΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΞΟΤΗΤΕΣ

Αργύριος Αργυρίου

Παιδαγωγικό τμήμα

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλης Ζμας

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν στο όνομα της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας επέτρεψαν σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις σε ζητήματα που αφορούν επιμέρους πτυχές του επαγγελματικού τους έργου. Η «τάση» αυτή περί ενίσχυσης των επαγγελματικών αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και αυστηρότερου ελέγχου τους αποκτά έναν ιδιόμορφο χαρακτήρα στην Ελλάδα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χαρτογράφηση τόσο της προαναφερθείσας τάσης περί αποκέντρωσης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε επίπεδο αυτονομίας εκπαιδευτικών, όσο και η διερεύνηση των αντίστοιχων πολιτικών εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως θα υποστηριχθεί, ο βαθμός αυτονομίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών διαφοροποιείται ανά χώρα. Η εν λόγω διαφοροποίηση οφείλεται στον διαφορετικό ρυθμό και τρόπο που τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών τείνουν προς την αποκέντρωση, προκειμένου να προσαρμοστούν στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, θα επισημανθεί, ότι το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα αδυνατεί μέχρι σήμερα να ενισχύσει ουσιαστικά την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, παρόλο που στο παρελθόν υπήρξαν σχετικές νομοθετικές απόπειρες. Οι τελευταίες, όμως, παρέμειναν μετέωρες, ενώ την ίδια στιγμή ο έλεγχος από πλευράς κράτους διευρύνεται σταδιακά.

Λέξεις κλειδιά: Ευρώπη, αποκέντρωση, αυτονομία εκπαιδευτικών, ελληνικό συγκείμενο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η «βελτίωση» της παρεχόμενης εκπαίδευσης εισέρχεται δυναμικά ως πρόταγμα στον επίσημο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Βασικό βήμα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου εκλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, η διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, θέτοντας τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της όλης συζήτησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Ο ρόλος του ενσωματώνει στις μέρες μας περισσότερα περιθώρια ελευθερίας αλλά και ευθυνών. Αρκετοί ερευνητές (Hargreaves, 1994· Ξωχέλλης, 2006) έχουν αναδείξει μάλιστα την επαγγελματική του αυτονομία ως σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων. Η τελευταία, όμως, συνδέεται με έναν αυξανόμενο έλεγχο. Ο εκπαιδευτικός υπόκειται πλέον σε συνεχή επαγγελματική αξιολόγηση (Day, 2003), η οποία αποκτά ολοένα και περισσότερα μετρήσιμα χαρακτηριστικά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χαρτογράφηση τόσο της προαναφερθείσας «τάσης» περί αποκέντρωσης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε επίπεδο αυτονομίας των εκπαιδευτικών, όσο και η διερεύνηση των αντίστοιχων πολιτικών εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως θα υποστηριχθεί, αυτή η «τάση» περί ενίσχυσης των επαγγελματικών αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και αυστηρότερου ελέγχου τους αποκτά έναν ιδιόμορφο χαρακτήρα στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η επίσημη Πολιτεία επιδιώκει να διευρύνει περαιτέρω τους ελεγκτικούς της μηχανισμούς, χωρίς, πάντως, να ενδυναμώσει και τα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα τελευταία τουλάχιστον είκοσι χρόνια διεξάγεται ιδιαίτερη συζήτηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και την εξοικονόμηση δημόσιων πόρων. Στο πλαίσιο του όλου προβληματισμού η αποκέντρωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική αυτονομία αποτελούν καίρια θέματα που

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

έχουν απασχολήσει διάφορες κυβερνήσεις και σχετικούς φορείς που χαράσσουν πολιτικές στον δρόμο «βελτίωσης» της εκπαίδευσης. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας εκλαμβάνεται, επομένως, ως σημαντικός παράγοντας για να είναι επιτυχείς οι προσπάθειες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όλο και περισσότερες κυβερνήσεις αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής αυτονομίας, προχωρώντας σε αποκεντρωτικές πολιτικές που ενισχύουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων (Eurydice, 2007).

Μια κυρίαρχη, λοιπόν, «τάση» στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια είναι, μεταξύ άλλων, η ενίσχυση των μηχανισμών διοικητικής αποκέντρωσης, προάγοντας τη μεταφορά σχετικών ευθυνών από την κεντρική εξουσία είτε προς ενδιάμεσες αρχές διοίκησης, είτε εν τέλει προς τις ίδιες τις σχολικές μονάδες (Κατσαρός, 2008α). Τα εκπαιδευτικά συστήματα της γηραιάς ηπείρου τείνουν, με άλλα λόγια, να ενδυναμώνουν τις αποκεντρωτικές τους δομές για να προσαρμοστούν στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, ενθαρρύνοντας το «χτίσιμο ξεχωριστού προφίλ» από το εκάστοτε σχολείο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο όρος «αποκέντρωση» προβάλλεται ως βασικό αίτημα και πολιτική παραδοχή για τη βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» κάθε σχολικής μονάδας (Astiz et al., 2002). Ωστόσο, οι αποκεντρωτικές πολιτικές εδραιώνονται με ξεχωριστό ρυθμό, έκταση και τρόπο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται, μεταξύ άλλων, στις οικονομίες, τις κρατικές δομές και φυσικά τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των προαναφερθέντων χωρών (Κατσαρός, 2008β). Σε τελική ανάλυση είναι απόφαση της κεντρικής εξουσίας σε ποιον βαθμό θα εφαρμοστεί η επιδιωκόμενη κάθε φορά αποκεντρωτική πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Ως συνέπεια, πάντως, της αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας αποτελεί το γεγονός ότι νέες αρμοδιότητες έχουν ανατεθεί στους εκπαιδευτικούς αρκετών ευρωπαϊκών χωρών. Πιο συγκεκριμένα, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, ακόμη και στα πιο συγκεντρωτικά, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ευχέρεια να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας και το συναπτόμενο διδακτικό υλικό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια). Την ίδια στιγμή, μερίδα εκπαιδευτικών εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση των μαθησιακών διεργασιών, τον σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ως ένα σημείο τον καταρτισμό του αναλυτικού προγράμματος.

Διεθνείς μελέτες επιβεβαιώνουν την «τάση» περί διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων των ευρωπαίων εκπαιδευτικών. Σχετική, για παράδειγμα, έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (2008) έχει υπογραμμίσει, καταρχήν, ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί σχεδόν «εσωτερική υπόθεση» του σχολείου σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, είτε ατομικά είτε συλλογικά (π.χ. σε συνεργασία με τον διευθυντή), έχουν την απόλυτη ευθύνη για τον τρόπο που επιτελούν το διδακτικό τους έργο. Προκύπτει, λοιπόν, ότι έχουν

σχετική έως πλήρη αυτονομία για το «πώς» να διδάξουν, ιδιαίτερα μάλιστα όταν δεν έχουν καταγραφεί αρνητικές επιπτώσεις κατά τη χρήση μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου (βλ. επίσης CEDEFOP, 2012 Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά και Στεργίου, 2007).

Ανάλογο εύρος ελευθερίας -με τις όποιες, βέβαια, διαφοροποιήσεις ανά χώρα- παρατηρείται ως προς την επιλογή των σχολικών συγγραμμάτων. Έτσι, υπάρχουν χώρες, όπου οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα ή από κοινού με τον διευθυντή τους λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, διαθέτοντας πλήρη αυτονομία ή έχοντας περιθώρια επιλογής βάσει ενός καταλόγου βιβλίων, που έχουν εγκριθεί από την αρμόδια αρχή ανώτατης εξουσίας.

Επίσης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ο σχολικός διευθυντής σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών τους. Σε αρκετές, πάντως, περιπτώσεις λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. κρατικές διατάξεις, διεθνή στάνταρτ). Οι προτάσεις του σχολικού συμβουλίου ενδέχεται, άλλωστε, να υποβληθούν για έγκριση στην αρμόδια κάθε φορά Ανώτατη Αρχή Εκπαίδευσης (π.χ. Υπουργείο Παιδείας). Σχετικά με την ανάγκη να επαναλάβει ένας μαθητής τη σχολική του χρονιά, αν και υπάρχει διαφορετικός βαθμός αυτονομίας σε κάθε χώρα, ο διευθυντής φέρει την κύρια ευθύνη για τις τελικές αποφάσεις.

Τα περιθώρια, πάντως, επαγγελματικής αυτονομίας των ευρωπαίων εκπαιδευτικών στενεύουν γύρω από ζητήματα που αφορούν τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα, σύμφωνα πάντοτε με την προαναφερθείσα έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (ό.π.), οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν λαμβάνουν ουσιαστικές αποφάσεις γύρω από τον καθορισμό του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών. Σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στον καταρτισμό προγραμμάτων σπουδών, είτε μέσω της συμμετοχής τους σε ομάδες εργασίας, είτε ως μέλη σχετικών συνδικάτων. Ωστόσο, ο καθορισμός του περιεχομένου του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί κυρίως αρμοδιότητα του σχολικού διευθυντή. Παρατηρείται, επίσης, σε ορισμένες χώρες ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν τις συναπτόμενες αποφάσεις τους για έγκριση στις ανώτατες αρχές ή στο δημοτικό συμβούλιο της περιοχής. Βασικό γνώμονα για τις προτάσεις τους αποτελούν πάντοτε οι κατευθυντήριες γραμμές που καταρτίζονται από την κεντρική διοίκηση. Το σκηνικό, βέβαια, αυτό στις μέρες μας έχει αρχίσει να ανατρέπεται. Το αναλυτικό πρόγραμμα οριστικοποιείται σταδιακά, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς στην όλη διαδικασία τελικής διαμόρφωσής του (Craig και Ross, 2008).

Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία γύρω από τον καθορισμό των μαθημάτων επιλογής. Συνήθως, οι διευθυντές λαμβάνουν αποφάσεις για τα μαθήματα επιλογής, είτε έχοντας υπόψη τους περιορισμούς της

κεντρικής διοίκησης, είτε ακολουθώντας ένα προκαθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, είτε επιλέγοντας μαθήματα επιλογής από έναν σχετικό κατάλογο που έχει καταρτιστεί από τις τοπικές αρχές διοίκησης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πλήρη αυτονομία για να επιλέγουν τα μαθήματα επιλογής εντελώς μόνοι τους ή κατόπιν διαβούλευσης με την αρμόδια εκπαιδευτική αρχή.

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στον καθορισμό του περιεχομένου του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών διαφοροποιείται ανά χώρα και υπαγορεύεται από την εκάστοτε κρατική πολιτική. Πιο συγκεκριμένα, εάν σύμφωνα με τις επιταγές της τελευταίας τα σχολεία εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι οργανισμοί, τότε οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αντίστοιχη αυτονομία. Αντιθέτως, εάν οι σχολικές μονάδες αποτελούν συνέχεια των «εκ των άνω διοικούμενων» γραφειοκρατικών δομών, οι εκπαιδευτικοί ασκούν μικρή έως ελάχιστη επιρροή στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων τους. Οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή, η οποία μετατρέπει το σχολείο σε εντολοδόχο φορέα υλοποίησης της προσχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων από πλευράς μαθητών (Hyslop-Margison και Sears, 2010), όσο και στην εδραίωση ενός αρμονικού περιβάλλοντος μάθησης. Για παράδειγμα, ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία φαίνεται, σύμφωνα με ερευνητές (Sahlberg, 2007), να σχετίζεται θετικά με τις υψηλές επιδόσεις των εγχώριων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς και κυρίως σε αυτόν της PISA. Αντιθέτως, έρευνες έχουν επισημάνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων, απογοητεύονται, εγκαταλείποντας ορισμένες φορές ακόμη και την εργασιακή τους θέση (Cooney και Shealy, 1997). Με άλλα λόγια, η αυτονομία ενδυναμώνει θετικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών γύρω από το επάγγελμα - λειτουργημά τους (Brunetti, 2001), ενισχύοντας ανάλογα τον σχετικό τους επαγγελματισμό.

Επίσης, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους και γενικότερα το «καλό κλίμα» που επικρατεί στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας επηρεάζονται θετικά από τον βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών καθώς και από τη συμμετοχή τους στη λήψη καίριων διοικητικών αποφάσεων (Ingersoll, 2011). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων μόνο κάτω από κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες. Σε διαφορετική περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να απορρίψουν τις νέες ευθύνες που απορρέουν από τα ευρύτερα περιθώρια επαγγελματικής τους αυτονομίας ή να διαθέτουν χαμηλά κίνητρα επαγγελματικής δράσης (Castle και Aichele, 1994). Αυτές οι παράμετροι αναμένεται να αναγνωριστούν από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι καλούνται να λάβουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών,

προκειμένου οι τελευταίοι να επιτελούν με επιτυχία το επαγγελματικό τους έργο (Veugelers, 2004).

Παράλληλα, αξίζει να τονιστεί ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνδέεται με ανάλογη ενδυνάμωση των μηχανισμών λογοδότησής τους. Με άλλα λόγια, σε χώρες όπου υιοθετήθηκαν μέτρα διοικητικής αποκέντρωσης και παραχώρησης περαιτέρω αυτονομίας στα σχολεία, παρατηρήθηκε, ταυτόχρονα, αυξημένος συγκεντρωτικός έλεγχος στα προγράμματα σπουδών (Μούτσιος, 2001). Η επιβολή μάλιστα κοινών εκπαιδευτικών στόχων σε διεθνές επίπεδο μέσω των υπερεθνικών οργανισμών θέτουν νέα δεδομένα για τον έλεγχο της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Ζμας, 2009). Η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί, με άλλα λόγια, πια αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας (ό.π.). Σε τελική ανάλυση η εστίαση του ενδιαφέροντος στην αυτονομία των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται ανάμεσα στις βασικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους του ΟΟΣΑ (OECD, 2013), της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank, 2013) και των υπόλοιπων υπερεθνικών οργανισμών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες των προαναφερθέντων οργανισμών επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν τον «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό ως έναν επαρκή και δια βίου μαθητό (Connell, 2009· Robertson, 2013), κατάλληλο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» (Robertson, 2013). Εν κατακλείδι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών συνεπάγεται όχι μόνο δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις γύρω από το καθημερινό τους έργο, το οποίο ελέγχεται βάσει εθνικών και διεθνών δεικτών.

3. ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Έχοντας ως έναυσμα τη διαφοροποίηση των ευρωπαϊκών στρατηγικών εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και αυτονομίας των εκπαιδευτικών, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια η ανίχνευση των αντίστοιχων πολιτικών στο ελληνικό συγκείμενο. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί, εάν το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα έχει ενισχύσει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, επιτρέποντας την ενεργό συμμετοχή τους στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στην Ελλάδα η συζήτηση όσο αφορά τη διοικητική αποκέντρωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά ατονική. Είναι γνωστό ότι η ελληνική κοινωνία επιδιώκει εδώ και χρόνια να οργανωθεί στη βάση ενός καθαρά «γραφειοκρατικού» μοντέλου διοίκησης. Το τελευταίο χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη και περίπλοκη νομοθεσία. Το «φάντασμα» της γραφειοκρατίας είναι ιδιαίτερα εμφανές μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Ο έντονος συγκεντρωτισμός σε συνδυασμό με τις αυστηρές ιεραρχικές σχέσεις λειτουργήσαν αναποτελεσματικά μέχρι σήμερα για τη βελτίωση της «ποιότητας» και της «αποδοτικότητας» των ελληνικών δομών διοίκησης. Ο Παπακωνσταντίνου (2012) έχει υποστηρίξει ενδεικτικά ότι το ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, επιτρέπει στο

Υπουργείο Παιδείας να διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο του «ρυθμιστή» σε επιμέρους εκπαιδευτικά ζητήματα. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό μοχλό υλοποίησης της κρατικής πολιτικής, συμμετέχοντας απλά ως «εντολοδόχοι» στην επίτευξη κεντρικά προκαθορισμένων στόχων. Σε αυτό το μοντέλο διοίκησης ο ρόλος των γονέων, όπως είναι αναμενόμενο, περιορίζεται σε αυτόν του «παθητικού καταναλωτή».

Οι πρώτες, πάντως, πολιτικές αποκεντρωτικού χαρακτήρα σχετικά με τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα ξεκίνησαν με την ψήφιση του νόμου 1566/1985 και συνεχίστηκαν κατά την περίοδο 1994-1996. Πιο συγκεκριμένα, στην εισηγητική έκθεση του νόμου 1566/1985 τίθεται για πρώτη φορά με επιτακτικό τρόπο το αίτημα για αποκέντρωση της διοίκησης. Την ίδια στιγμή, τονίστηκε ότι οι ρυθμίσεις που θα εισάγονταν, θα καθιέρωναν τον εκπαιδευτικό δημοκρατισμό, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και επιστημονικών φορέων στη λήψη καίριων αποφάσεων. Πράγματι, την περίοδο εκείνη εμφανίζονται αποκεντρωτικές τάσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η συζήτηση αφορούσε στην κατανομή πόρων και τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στις τοπικές κοινότητες για ζητήματα λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων. Επιπλέον θεσμοθετήθηκαν το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα Συμβούλια Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και Ειδικής Αγωγής, τα Νομαρχιακά Συμβούλια Παιδείας, οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές και η Σχολική Επιτροπή. Επίσης, ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο κλήθηκε να αναλάβει ερευνητικό και επιτελικό ρόλο. Η ρητορική, ωστόσο, της εισηγητικής έκθεσης ακυρώθηκε στην πράξη τόσο από τις ρυθμίσεις που έγιναν, όσο και από την πρακτική που ακολουθήθηκε. Με εξαίρεση τις σχολικές επιτροπές, όλα τα άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και, επομένως, της δυνατότητας λήψης αποφάσεων, ώστε να αναδεικνύονται σε ουσιαστικούς διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πράξης.

Με τον νόμο 2525/1997 εκδηλώθηκαν παρόμοιες αποκεντρωτικές τάσεις, που είχαν ως στόχο την ενδυνάμωση του σχολείου (π.χ. λειτουργία Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, αναβάθμιση λειτουργίας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, εισαγωγή Ενισχυτικής Διδασκαλίας, υλοποίηση του θεσμού του πολλαπλού βιβλίου, ίδρυση Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού). Αρκετά, πάντως, από τα προβλεπόμενα μέτρα δεν υλοποιήθηκαν, διότι ο νόμος και το σχετικό Π.Δ. δεν εφαρμόστηκαν.

Με τον νόμο 2817/2000 θεσπίστηκαν οι «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης», με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση και τη δημιουργία ενός τέταρτου επιπέδου εκπαιδευτικής διοίκησης. Λίγο αργότερα ο νόμος 2986/2002 όριζε ότι οι περιφερειακές υπηρεσίες αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με τους νόμους αυτούς διακρίθηκε και πάλι η προσπάθεια στήριξης και διοικητικής ενδυνάμωσης του σχολείου. Η

λειτουργία, όμως, των υπηρεσιών αυτών δεν συνοδεύτηκε από ουσιαστική αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος. Για παράδειγμα, οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης εξακολούθησαν να έχουν απλά έναν συντονιστικό ρόλο κατά την εφαρμογή των προταγμάτων της κεντρικά καθοδηγούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, με συνέπεια να αδυνατούν να αναπτύξουν σχέδια δράσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών και σχολείων.

Είναι γνωστό ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής κινδυνεύουν να αποτύχουν, όταν αποκλείονται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι από τις σχετικές διεργασίες (Levin, 2010), όπως συνέβη με τις προαναφερθείσες απόπειρες εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη πολλών επιπέδων διοίκησης όχι μόνο ερχόταν σε αντίθεση με τις επικρατούσες διεθνείς τάσεις των «λιτών δομών», αλλά επανέφερε τις διοικητικές δομές διανομαρχιακού επιπέδου, οι οποίες είχαν θεσμοθετηθεί με τον νόμο 309/1976 (Σαΐτης, 2002). Παρόμοια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν κατόρθωσε να χαράξει εκπαιδευτική πολιτική σε τομείς, όπως η αξιολόγηση, η διασφάλιση της σχετικής «ποιότητας», η έρευνα, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωση των τελευταίων. Σε γενικές γραμμές η αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση αδυνατούσε να επιτευχθεί. Για μια ακόμη φορά ενεργοποιούνταν παρωχημένες πολιτικές διοίκησης, οι οποίες δεν στήριζαν το σχολείο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη βάση μιας προσδοκώμενης συνεργασίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και χαμηλότερων ιεραρχικά κλιμακίων.

Το θεσμικό, λοιπόν, πλαίσιο στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει επαρκή περιθώρια επαγγελματικής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών υλοποιείται χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, παρόλο που είναι αυτοί που καλούνται σε τελική ανάλυση να εφαρμόσουν τις όποιες διοικητικές αποφάσεις. Αναδεικνύεται, έτσι, η ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικές αρμοδιότητες για συμμετοχή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών δράσεων, όπως αυτών που αφορούν την έρευνα, τον πειραματισμό και την αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2005).

Ειδικότερα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ελάχιστα στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Την ίδια στιγμή, όμως, η ανάγκη αυτή είναι ήδη αναγνωρισμένη σε διεθνές επίπεδο για τη βελτίωση της «ποιότητας» του εκπαιδευτικού έργου (Nir, 2009). Πάντως, το 2003 θεσπίστηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Επίσης, με τις υπουργικές αποφάσεις 73765/Γ1/14-7-2003 και 74138/Γ2/15-7-2003 καθιερώθηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Η εισαγωγή των διαθεματικών σχεδίων εργασίας και η θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης

συνέστησαν μια αναδιάταξη του σχολικού χρόνου στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Ταυτόχρονα, αποτύπωναν την προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της διδακτέας ύλης και της διδασκαλίας. Με το εγχείρημα αυτό δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δρουν πιο ελεύθερα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αποκτώντας μεγαλύτερη ευελιξία σε σχέση με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Σαλτερή (2004), η Ευέλικτη Ζώνη εκλήφθηκε ως μια διοικητικού χαρακτήρα επιβολή παρά τον προαιρετικό χαρακτήρα της. Παράλληλα, σύμφωνα με την Υφαντή (2011), η Ευέλικτη Ζώνη δεν αφορούσε τη συνολική αναδιοργάνωση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και την αποδέσμευσή τους από τον κεντρικό διοικητικό έλεγχο. Πολύ περισσότερο περιοριζόταν στην εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών αξιοποίηση ενός μικρού μέρους από τον σχολικό χρόνο με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διαθεματικών αυτών προσεγγίσεων θα ελέγχονταν πρώτα από τους Σχολικούς Συμβούλους.

Ευρύτερα, πάντως, περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας διαθέτουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση των διδακτικών μεθόδων, καθώς είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την επιλογή των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας (Ευρυδίκη, 2008). Η κεντρική διοίκηση και η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς κάποιες μεθόδους ή προσεγγίσεις διδασκαλίας, αλλά η τελική επιλογή για τη χρήση τους ή όχι επαφίεται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Στην επιλογή, όμως, του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη, εννοώντας κυρίως τα διδακτικά εγχειρίδια, οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αυτονομία (ό.π., σ. 27). Τα διδακτικά εγχειρίδια εκδίδονται από το κράτος, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα χρησιμοποίησης εναλλακτικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα και ο θεσμός του πολλαπλού βιβλίου που εισήχθη με τον νόμο 2525/1997 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα Λύκεια, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει σε ορισμένα μαθήματα το διδακτικό εγχειρίδιο βάσει ενός προκαθορισμένου καταλόγου ανάλογων εγχειριδίων, παρουσίασε σημαντικές αδυναμίες ως προς την υλοποίησή του. Ωστόσο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το γλωσσικό μάθημα δίνεται σχετική αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) προβλέπει τη δυνατότητα να αντικατασταθεί μέρος του περιεχομένου του διδακτικού εγχειριδίου με σχέδια εργασίας διαμορφωμένα από τον εκπαιδευτικό, που να επικεντρώνονται στους ίδιους στόχους που προβλέπονται από το Α.Π.Σ. Τα κείμενα που είναι δυνατόν να αντικατασταθούν, δεν μπορούν να υπερβαίνουν το 25% του συνόλου των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου (Υ.Α 73765/Γ1/14-7-2003). Επίσης, το πολυθεματικό εγχειρίδιο που δίνεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέματα που μπορεί να

απασχολήσουν τους μαθητές στην Ευέλικτη Ζώνη, είναι υποστηρικτικό και δεν θεωρείται δεσμευτικό για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα είτε να το τροποποιούν σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους, είτε να το χρησιμοποιούν ως βάση για τη δημιουργία δικού τους υλικού που να ικανοποιεί τους στόχους της διδασκαλίας τους (Αλαχιώτης, 2003). Σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο φαίνεται να παρέχεται κάποιος βαθμός αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς όσο αφορά την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, που αντισταθμίζει την ανελαστικότητα και τον συγκεντρωτισμό του προγράμματος σπουδών του παραδοσιακού σχολείου.

Τέλος, όσο αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη αυτονομία. Ο περιορισμός της αυτονομίας τους έγκειται στο γεγονός ότι έχει θεσπιστεί μια προκαθορισμένη βαθμολογική κλίμακα, στην οποία στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Αν και η αξιολόγηση δεν ελέγχεται από κάποια εξωτερική αρχή ή τον διευθυντή, ωστόσο γίνεται με συγκεκριμένους όρους και κριτήρια για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Π.Δ. 8/1995 και 121/1995 καθώς και Π.Δ. 80/2006). Οι εκπαιδευτικοί, πάντως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαζί με τον διευθυντή του σχολείου έχουν πλήρη αυτονομία να αποφασίζουν για την προαγωγή ή την επανάληψη της τάξης από κάποιο μαθητή. Αντίθετα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει πλήρης αυτονομία, καθώς μία τέτοια απόφαση λαμβάνεται μόνο σε ειδικές περιπτώσεις.

Σε γενικές γραμμές οι έλληνες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ελέγχεται σημαντικά από την επίσημη Πολιτεία. Συνεπώς το έργο τους εξαρτάται από την κρατική εξουσία και η επαγγελματική τους αυτονομία είναι αρκετά περιορισμένη. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν, επομένως, δυνατότητα υπέρβασης της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς λογοδοτούν στις προβλεπόμενες κάθε φορά υπηρεσίες του κράτους για την αποτελεσματική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και όχι μόνο. Για την υλοποίηση των παραπάνω το κράτος έχει θεσμοθετήσει διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά νόμοι 2525/1997 και 2986/2002). Οι διαδικασίες, πάντως, αυτές προκάλεσαν διαχρονικά έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. συνδικαλιστικές οργανώσεις). Η τελευταία θεώρησε ότι μέσω των μηχανισμών λογοδότησης ελλόχευε ο κίνδυνος να μετατραπεί ο έλληνας εκπαιδευτικός «από επιστήμονα και παιδαγωγό σε χειραγωγούμενο υπάλληλο (Ματσαγγούρας, 2004).

Η θεσμοθέτηση μάλιστα μηχανισμών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς από πλευράς επίσημης Πολιτείας έχει εντατικοποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, κύριος στόχος, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, είναι η διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης με ενιαία φιλοσοφία, αρχές και χαρακτήρα που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012: 6). Για τον λόγο αυτό η ελληνική

Πολιτεία έχει επιχειρήσει τα τελευταία χρόνια την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τον νόμο 3848/2010 και το προεδρικό διάταγμα 152/2013, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Οι άλλοτε «σισύφειες» προσπάθειες του ελληνικού κράτους για τη θέσπιση ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται πλέον, ίσως και λόγω των πιέσεων της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, να υλοποιούνται σταδιακά. Έτσι, παρουσιάζεται το παράδοξο γεγονός η επίσημη Πολιτεία να ενισχύει από τη μια μεριά τους μηχανισμούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, χωρίς, όμως, από την άλλη πλευρά να παρέχει στο εκπαιδευτικό δυναμικό της ευρύτερα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας, όπως τουλάχιστον έχει παρατηρηθεί στο πρόσφατο παρελθόν σε άλλες χώρες της γηραιάς ηπείρου.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Έχοντας ως έναυσμα την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των χωρών της γηραιάς ηπείρου, παρά τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις αρχές ιδιαίτερα της δεκαετίας του 2000 για τη θέσπιση ενιαίων στόχων, δεικτών ελέγχου και χρονοδιαγραμμάτων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της (Ζμας, 2007). Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν οδηγούνται, συνεπώς, σε μία «τυφλή σύγκλιση», στην περίπτωση μας ως προς την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Οι εθνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες λειτουργούν καταλυτικά ενάντια σε κάθε μορφή «ομογενοποίησης» των εκπαιδευτικών πρακτικών. Έτσι, το επιστημονικό ενδιαφέρον καλείται να στραφεί κάθε φορά στις διαδικασίες «μεταφοράς» και «μετάφρασης» βασικών κελευσμάτων του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου (discourse). Ο γενικόλογος χαρακτήρας του τελευταίου προσφέρει την ευχέρεια για πολλαπλές ερμηνείες ως προς τις πρακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν σε εθνικό και τοπικό επίπεδο (Ζμας, 2012).

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται στην περίπτωση της επαγγελματικής αυτονομίας των ελλήνων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η σχετική «ευρωπαϊκή τάση» προβλέπει ενίσχυση της προαναφερθείσας αυτονομίας με ταυτόχρονη ενδυνάμωση και των αντίστοιχων μηχανισμών λογοδότησης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τουλάχιστον διαφάνηκε, παρατηρείται μέχρι στις μέρες μας μικρός βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων γύρω από το καθημερινό τους επαγγελματικό έργο. Η συζήτηση μάλιστα για διοικητική ανασυγκρότηση του ελληνικού κράτους και ειδικότερα για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού του συστήματος φαίνεται να έχει τελματώσει. Ωστόσο, διάφοροι φορείς, μεταξύ των οποίων και η επίσημη Πολιτεία, έχουν εκφράσει επανειλημμένα την επιθυμία για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε στο όνομα του εκδημοκρατισμού του, είτε στο πλαίσιο περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας.

Στην πραγματικότητα οι προσπάθειες για εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ανεστάλησαν σε κανένα χρονικό σημείο. Αρκετές μάλιστα από τις αποκεντρωτικές πολιτικές που είχαν σχεδιαστεί, αποσκοπούσαν στη διοικητική ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα παρέμειναν πενιχρά. Για παράδειγμα, όπως ήδη τονίστηκε, ακόμη και η εισαγωγή νεωτερικών δράσεων στο ελληνικό σχολείο (π.χ. διαθεματικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα) δεν αποδεσμεύτηκε από τον αυστηρό διοικητικό έλεγχο. Επιπλέον αρκετά από τα προβλεπόμενα μέτρα ήταν ιδιαίτερα φιλόδοξα, αφήνοντας εν τέλει ανεπηρέαστη την «κουλούρα» των σχολείων.

Έτσι, οι συναπτόμενες πολιτικές περιορίστηκαν σε επίπεδο διακηρύξεων και νομοθετικών εξαγγελιών, χωρίς να μειώνουν τον ρόλο της κεντρικής εξουσίας. Την ίδια στιγμή, οι προσπάθειες για αλλαγή της καθημερινής πρακτικής στη σχολική τάξη, οι οποίες θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες, δεν συνοδεύτηκαν από κατάλληλες διοικητικές μεταρρυθμίσεις και δεν ακολουθήθηκαν από ανάλογη οικονομική υποστήριξη από πλευράς κράτους. Το αποτέλεσμα ήταν οι προαναφερθείσες στρατηγικές όχι μόνο να παραμείνουν μακριά από τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και να περιοριστούν σε επίπεδο διακηρύξεων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι ο κεντρικός διοικητικός έλεγχος αναδεικνύεται ως ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προβάλλοντας αντίσταση στις προσπάθειες αποκέντρωσης της εξουσίας και διαφοροποιώντας, έτσι, τη ρητορική από την πράξη.

Την ίδια στιγμή, όπως τουλάχιστον επισημάνθηκε, η επίσημη ελληνική Πολιτεία ενισχύει τους ελεγκτικούς της μηχανισμούς γύρω από το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση μάλιστα αυτή φαίνεται να διευκολύνεται από την τρέχουσα οικονομική κρίση, η οποία τουλάχιστον στο πρόσφατο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές ως «άλλοθι» για τη νομιμοποίηση αμφιλεγόμενων εκπαιδευτικών και όχι μόνο πολιτικών· πολιτικών, η εφαρμογή των οποίων σε προηγούμενες εποχές θα προκαλούσαν ενδεχομένως έντονες αντιδράσεις στο εσωτερικό της χώρας.

Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερθείσα κατάσταση οποιαδήποτε συζήτηση για το «τι μέλλει γενέσθαι» μοιάζει για την ώρα τουλάχιστον αρκετά πρόωρη. Ανοικτό παραμένει το ερώτημα, εάν οι έλληνες εκπαιδευτικοί θα ήταν σε θέση να εκμεταλλευτούν την ενδυναμωμένη ελευθερία τους γύρω από το καθημερινό τους έργο, σε περίπτωση που το ελληνικό κράτος αποφάσιζε να τους παρέχει ευρύτερα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας. Ειδικότερα, σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο ο κίνδυνος θα ελλόχευε να επιφορτιστούν οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον καθήκοντα, τα οποία θα αδυνατούσαν να διεκπεραιώσουν λόγω ανεπαρκών προσόντων ή ελλιπούς στήριξης από το ίδιο το κράτος.

Ανεξάρτητα, πάντως, των όποιων δυσκολιών, η εκπαιδευτική αποκέντρωση και η ενδυνάμωση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών καλούνται να εδραιωθούν σε μια δημοκρατική βάση

διαλόγου. Στο πλαίσιο του θα καταστεί εφικτή η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων ομάδων, προκειμένου η προσδοκώμενη αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αποκτήσει σταθερή πορεία.

4. ΠΗΓΕΣ

- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα – Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης». Στο Π. Α. Αγγελίδης και Γ. Γ. Μαυροειδής, (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Τόμ. Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Astiz, F., Wiseman, A., & Baker, D. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Castle, K., & Aichele, D. B. (1994). Professional development and teacher autonomy. In: D. B. Aichele & A. F. Coxford (Eds.), *Professional development for teacher of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- CEDEFOP (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change. In: E. Fennema & B. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition. The studies in mathematical thinking and learning series*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: toward a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Craig, C. J., & Ross, V. (2008). Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Μτφ. Α.Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392 τελικό της 03.08.2007.
- Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-24.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hyslop-Margison, E.J., & Sears, A.M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Ingersoll, R.M. (2011). *The status of teaching as a profession. In Schools and society: A sociological approach to education* (4th ed.). Newbury Park, CA: Pine Forge Press.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008β). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Levin, B. (2010). Governments and educational reform: some lessons from the last 50 years. *Journal of Education Policy*, 25(6), 739-747.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.
- Μαυρομαμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Κανκά, Δ. και Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-99.
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 9-35.
- Nir, A. (Ed.) (2009). *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice*. New York: Nova Biomedical Books.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Robertson, S.L. (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In: J. Levin, T. Seddon, & J. Ozga (Eds.), *World Year Book of Education 2013*. London and New York: Routledge.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 62-71.
- Σαλτερής, Ν. (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 110, 15-27.

- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2012) *Ομάδα εργασίας: Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Veugelers, W. (2004). Between control and autonomy: Restructuring secondary education. *Journal of Educational Change*, 5(2), 141-160.
- World Bank. (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series.
- Zmas, A. (2012). The Transformation of European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-378.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βασίλειος Π. Δρακόπουλος

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδος

Περίληψη

Η έννοια της «Κοινωνίας των Γνώσεων» συνήθως συγχέεται με εκείνη της «Κοινωνίας των Πληροφοριών». Η τελευταία θεωρείται πιο περιορισμένη, δεδομένου ότι η εφαρμογή της γνώσης στα δεδομένα δημιουργεί πληροφορίες και οι πληροφορίες πρέπει να ενεργοποιηθούν ή να δημιουργηθούν από τη γνώση. Στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των οικονομικών σχέσεων, η κοινωνία των γνώσεων είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την εμφάνιση της έννοιας της «κοινωνίας της μάθησης» και της «δια βίου εκπαίδευσης». Ωστόσο η κοινωνία των γνώσεων δεν δύναται να εξετασθεί ανεξαρτήτως της ένταξης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές της εκπαίδευσης. Η αποσαφήνιση των όρων «Πληροφορική», «Επιστήμη των Υπολογιστών» και «Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών», οι οποίοι συνήθως συγχέονται στην ελληνική αρθρογραφία εκπαιδευτικής τεχνολογίας, κρίνεται απαραίτητη. Χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας από την ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα ερευνητικά δεδομένα ένταξης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγίζουμε τον βαθμό επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ως προς τους ανωτέρω επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Επίσης, αναζητούμε τον βαθμό επίδρασης του «λόγου» και των πολιτικών της γνώσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Πληροφορικής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στην επιμόρφωση των αντιστοίχων εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου μάθηση, Ευρωπαϊκή πολιτική, Ηλεκτρονική μάθηση, Σύστημα εκπαίδευσης, Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών, Ψηφιακή τεχνολογία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διάφορες μορφές της τεχνολογίας εισάγονται στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1960 και αποκτούν «ευρεία έκταση κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα» (Κόμης, 2004). Η δεκαετία του 1960 είναι η περίοδος πραγματοποίησης της μετάβασης από τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας προς την χρήση των μαζικών μέσων επικοινωνίας για διδακτικούς σκοπούς. Την περίοδο αυτή

εμφανίζεται ο όρος *εκπαιδευτική τεχνολογία*, ο οποίος αναφέρεται στη χρήση τεχνολογιών και τεχνικών μέσων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο όρος αυτός αποκτά άλλη διάσταση με την εμφάνιση και χρήση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.1. Επισκόπηση

Αρχικώς, προ της δεκαετίας του 1970, χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική τεχνολογία υπό την μορφή διδακτικών μηχανών, εν συνεχεία, κατά τη δεκαετία του 1970, η πληροφορική προσέγγιση, κατά τη δεκαετία του 1980 η πληροφορική ως μέσο και ως αντικείμενο εκπαίδευσης, για να καταλήξουμε μετά το 1990 στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης.

Η έννοια μίας «Κοινωνίας των Γνώσεων» συνήθως συγχέεται με αυτήν της «Κοινωνίας των Πληροφοριών». Η τελευταία, ωστόσο, θεωρείται πιο περιορισμένη, καθώς η εφαρμογή της γνώσης στα δεδομένα δημιουργεί πληροφορίες και οι πληροφορίες πρέπει να ενεργοποιηθούν ή να δημιουργηθούν από τη γνώση. Ο όρος «Κοινωνία των Πληροφοριών» προέκυψε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 ως μία προσπάθεια περιγραφής των επαναστατικών αλλαγών τις οποίες βίωσαν οι βιομηχανικές κοινωνίες. Η έννοια των «κοινωνιών των γνώσεων» περιλαμβάνει μία διάσταση κοινωνικού, πολιτιστικού, οικονομικού, πολιτικού και θεσμικού μετασχηματισμού, καθώς και μία πιο πολυφωνική και αναπτυξιακή προοπτική. Θεωρείται ως μία ανθρώπινη διεργασία. Όπως τόνισε η UNESCO κατά την Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την Κοινωνία των Πληροφοριών, «η χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών για την οικοδόμηση κοινωνιών των γνώσεων πρέπει να τείνει προς την ανθρώπινη ανάπτυξη βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα».

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αναγνώρισε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση και, ταυτοχρόνως, την ανάγκη της απόκτησης προηγμένων γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ όσο και γνώσεων Πληροφορικής από το σύνολο των πολιτών. Έτσι, υλοποίησε ενωρίς σχέδια δράσεων και προγράμματα τα οποία υποστηρίζουν και προωθούν τα σχετικά θέματα.

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

1.2. Έννοια και σπουδαιότητα

H Y.A. Γ2/5051.α/18-10-2001 (Φ.Ε.Κ. Β' 1366) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» στο άρθρο 2, ενότητα 10. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. Πληροφορικής καθώς και άλλα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) αποδέχονται την απόδοση των όρων Informatics, Informatics technology και Information technology, όπως αυτοί αποδίδονται στο Informatics for secondary education – A curriculum for schools, UNESCO, Paris 1994 (Produced by a working party of the International Federation for Information Processing (IFIP) under the auspices of UNESCO 1994). Ορίζεται εκεί ως *Πληροφορική* η επιστήμη η οποία ασχολείται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση, τη χρήση και τη διαχείριση συστημάτων επεξεργασίας πληροφοριών, λαμβάνοντας υπ' όψιν το υλικό, το λογισμικό, τις απόψεις ατόμων και οργανισμών και τις συνέπειες στη βιομηχανία, το εμπόριο, την πολιτική και τη διακυβέρνηση, ως *Πληροφορική Τεχνολογία* (Π.Τ.) οι εφαρμογές της Πληροφορικής και ως *Τεχνολογία Πληροφοριών* (Τ.Π.) ο συνδυασμός της Π.Τ. με άλλες σχετικές τεχνολογίες.

Από το κείμενο της UNESCO διαφαίνεται η ανάμειξη της πληροφορικής ως εργαλείο στην Τ.Π. και η μη ανάμειξη των επικοινωνιών στην Τ.Π. Ο όρος *Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών* (Τ.Π.Ε.), ο οποίος, συμφώνως προς τα ανωτέρω, ορίζεται ως συνδυασμός της Τ.Π. με την *Τεχνολογία Επικοινωνιών* (Τ.Ε.), δηλ. ως η μελέτη της χρησιμοποιούμενης προς χειρισμό των πληροφοριών και ενίσχυση των επικοινωνιών τεχνολογίας, έγινε διεθνώς δημοφιλής μετά το 1997. Ένας παραπλήσιος όρος εμφανίστηκε τον Ιούνιο του 1999 στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία. Ένα εκ των πέντε νέων γνωστικών αντικειμένων με τη μεγαλύτερη προτίμηση των μαθητών το οποίο διδάχθηκε στα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και στη συνέχεια εντάχθηκε, με διαφορετική ονομασία, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των Ολοήμερων Σχολείων είναι το «Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Πληροφορική)». Στην Y.A. Φ.12/879/88413/Γ1/28-07-2010 (Φ.Ε.Κ. Β' 1139) μετονομάζεται εις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)». Παρόμοια ορολογία χρησιμοποιείται στην Β' και την Γ' τάξη των πιλοτικών γυμνασίων, αλλά το υπάρχον Π.Σ. τους έχει γνώμονα την Πληροφορική και όχι την Τ.Π.Ε.

Είναι εμφανής, επομένως, η σύγχυση της πολιτείας ως προς τους όρους *πληροφορική*, *επιστήμη Η/Υ*, *Τ.Π.Ε.* και *νέες τεχνολογίες*. Ειδικώς ο τελευταίος συναντάται εκτενώς, και λανθασμένως κατά την γνώμη μας, στην ελληνική αρθρογραφία εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Κυρίδης, Δρόσος και Τσακιρίδου, 2003· Ράπτης και Ράπτη, 1997), ενώ στη διεθνή αναφέρεται ως *αναδυόμενες τεχνολογίες* (emerging technologies) κατονομάζοντας τις σύγχρονες εξελίξεις και την *καινοτομία* σε διάφορους τομείς της τεχνολογίας.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δυνάμεθα να ορίσουμε ως *εκπαιδευτική τεχνολογία* την μελέτη και την ηθική πρακτική διευκόλυνσης της μάθησης και

βελτίωσης της απόδοσης δημιουργώντας, διαχειρίζοντας και χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνολογικές διεργασίες και πόρους (Richey 2008), ενώ ως *Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών* ή *Τεχνολογία Πληροφόρησης και Επικοινωνιών*, *Τ.Π.Ε.* εν συντομία, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και τις τεχνικές για την επεξεργασία, τη μετάδοση και λήψη κάθε πληροφορίας δυνάμενη να παρουσιασθεί σε ψηφιακή μορφή. Στο παρόν άρθρο επικεντρωνόμαστε στην *ψηφιακή τεχνολογία*.

Στην επόμενη ενότητα αποσαφηνίζονται εννοιολογικώς οι χρησιμοποιούμενοι για την ανάπτυξη του θέματός μας όροι και εξετάζουμε την εξάρτηση μίας κοινωνίας των γνώσεων από την Πληροφορική και την Τ.Π.Ε. Εν συνεχεία εξετάζουμε την αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση της Τ.Π.Ε. στο ελληνικό σχολείο τόσο σε επίπεδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο της σχολικής μονάδας με εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Τέλος, με την αναφορά παραδειγμάτων σχεδίων δράσεων από τη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα, προσπαθούμε να αποτυπώσουμε την επιρροή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και των αντιστοίχων προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

2. Η ΣΥΝΔΡΟΜΗ ΤΗΣ Τ.Π.Ε. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των αγγλικών όρων *politics* και *policy* οι οποίοι αποδίδονται ενιαίως με τον όρο *πολιτική*. Ίσως πλησιέστερη προς το νόημα του όρου *policy* είναι η έκφραση *πολιτική γραμμή* ή *τακτική*. βλ. για παράδειγμα (Σαΐτης, 2008). Η συνηθέστερη κοινωνική και πολιτική χρήση του όρου *policy* αναφέρεται σε μια πορεία δράσης ή σε μία επιδιωκόμενη πορεία δράσης, θεωρούμενη ότι έχει υιοθετηθεί ενσυνείδητα, ύστερα από μελέτη των εναλλακτικών λύσεων και ακολουθείται ή επιδιώκεται να ακολουθηθεί. Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής ο όρος *πολιτική* δηλώνει τον τρόπο ή τη μέθοδο την οποία ακολουθεί ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων προς επίτευξη κάποιου στόχου. Δυνάμεθα, επομένως, να ορίσουμε ως *πολιτική* της εκπαίδευσης ή *εκπαιδευτική πολιτική* τις αρχές και τη χάραξη πολιτικής της κυβέρνησης στην εκπαιδευτική σφαίρα (Bell και Stevenson, 2006), καθώς και τη συλλογή των νόμων και των κανόνων οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης.

Ο όρος *σύστημα* είναι γενική έννοια η οποία παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της πραγματικής ζωής. Υποδηλώνει ένα σύνολο αλληλεξαρτημένων, αλληλεπιδρώντων και συνεργαζομένων μεταξύ τους στοιχείων ή τμημάτων για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων. Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ένα *ανοικτό* σύστημα γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο *περιβάλλον*, αποτελούμενο από μικρότερα ή μεγαλύτερα συστήματα (*υποσυστήματα*), το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Άλλα παραδείγματα συστημάτων περιλαμβάνουν το *σύστημα εκπαίδευσης* ή *εκπαιδευτικό σύστημα*, το *σύστημα αξιολόγησης* κ.ά. Επομένως,

απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή κατά την χρήση των όρων *εκπαίδευση* και *εκπαιδευτικό σύστημα*.

Το ελληνικό *σύστημα εκπαίδευσης* ή *εκπαιδευτικό σύστημα* παραμένει ιδιαιτέρως συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική ή σχολική μονάδα παραμένει ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της *εκπαιδευτικής πολιτικής*. Τα *στελέχη του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* ή *στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης (Γκόβαρης και Ρουσάκης, 2008).

Είναι εμφανές ότι υπάρχει προβληματισμός για την χρήση και την ενσωμάτωση της Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ng, Miao και Lee, 2009). Ο μαθητής του 21^{ου} αιώνα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με δεξιότητες κατάλληλες για την ζωή του εντός της *κοινωνίας των πληροφοριών*, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσφέρει στους μαθητές του οργανωμένες δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες. Τέτοιες δραστηριότητες υποστηρίζονται από την χρήση της Τ.Π.Ε., συνήθως χαρακτηρίζονται ως «καινοτόμες», αλλά δεν είναι πάντοτε. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη κατά την προετοιμασία των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών της Ε.Ε. – σε κοινή πολιτισμική βάση, σεβόμενοι τους διαφορετικούς πολιτισμούς της πλούσιας τοπικής ποικιλομορφίας – παρέχοντας ευκόλως προσβάσεις και διαδικασίες για επαγγελματική μετακίνηση εντός των κρατών, μελών.

Ο όρος *εκπαιδευτική καινοτομία* είναι δύσκολο να ορισθεί και ακόμη πιο δύσκολο να καταστεί λειτουργικός (Fullan, 2000). Η καινοτομία επηρεάζεται από το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου αναφέρεται. Κάτι που θεωρείται καινοτόμο για μια χώρα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, δύναται να μην είναι καινοτόμο σε μια άλλη χώρα ή για την ίδια χώρα σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Δυνάμεθα να ορίσουμε την *εκπαιδευτική καινοτομία* ως τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να ενισχύουν εκείνες τις δεξιότητες των μαθητών οι οποίες τους είναι απαραίτητες στην δια βίου μάθηση εντός της *κοινωνίας των πληροφοριών*.

2.1. Κοινωνία των γνώσεων και των πληροφοριών

Η έννοια της *κοινωνίας των γνώσεων* εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 1960, στη μεταβιομηχανική κοινωνία, στο πλαίσιο της οποίας οι γνώσεις και οι πληροφορίες συμβάλουν ιδιαιτέρως. Στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των οικονομικών σχέσεων, η κοινωνία των γνώσεων είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την εμφάνιση της έννοιας της «κοινωνίας της μάθησης» και της «δια βίου εκπαίδευσης». Η διάχυση της Τ.Π.Ε. στην κοινωνική και οικονομική δραστηριότητα συντελεί σε μετασχηματισμούς των παραγωγικών διαδικασιών και των χαρακτηριστικών τους, όπου οι ευέλικτες μορφές, οι καινοτομίες και οι μορφές μεταβαλλόμενης γνώσης και

επιμόρφωσης έρχονται να αντικαταστήσουν τις σχετικές με το οικονομικό κεφάλαιο και την εργασία μορφές και σχέσεις. Συνεπώς, η κοινωνία των γνώσεων δεν δύναται να εξετασθεί ανεξαρτήτως της ένταξης της Τ.Π.Ε. σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές της εκπαίδευσης.

Επειδή η μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση απαιτεί μια σύνθετη εκπαιδευτική και διανοητική διαδικασία, αναφερόμαστε συνήθως στην *Κοινωνία των Πληροφοριών* (Κ.τ.Π.) η οποία αποτελεί μια κοινωνία όπου η δημιουργία, η κατανομή, η διάχυση, η χρήση, η ενσωμάτωση και ο χειρισμός των πληροφοριών είναι μια σημαντική οικονομική, πολιτική και πολιτιστική δραστηριότητα. Στόχο της αποτελεί η απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε διεθνές επίπεδο, μέσω της χρήσης της Τ.Π. κατά έναν δημιουργικό και παραγωγικό τρόπο. Η ένταξη, η εισαγωγή και η ενσωμάτωση της Π.Τ. στην εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα κάθε σύγχρονης κοινωνίας και διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των πολιτών στην ανταγωνιστική Κ.τ.Π.

2.2. Η Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Η έννοια της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σημαίνει χρήση της Τ.Π.Ε. εντός της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και δύναται να κατηγοριοποιηθεί με τους ακόλουθους τρόπους:

- Η Τ.Π.Ε. ως γνωστικό αντικείμενο (π.χ., σπουδές υπολογιστών).
- Η Τ.Π.Ε. ως εργαλείο προς υποστήριξη παραδοσιακών αντικειμένων (π.χ., μάθηση, παρουσίαση ή έρευνα βασισμένη σε υπολογιστή).
- Η Τ.Π.Ε. ως εργαλείο διαχείρισης (π.χ., εκπαιδευτικά συστήματα διαχείρισης πληροφοριών / Ε.Σ.Δ.Π.).
- Η Τ.Π.Ε. ως μέσο ανταλλαγής γνώσεων.

Η ένταξη και όχι η ενσωμάτωση της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, στην έρευνα και στη διδακτική διαδικασία στηρίζεται σε επιστημονικούς, μαθησιακούς και κοινωνικούς λόγους. Αρχικώς εισήχθη στην εκπαίδευση για επιστημονικούς λόγους ως εργαλείο δημιουργίας *εφαρμογών λογισμικού* (κυρίως προσομοιώσεων), ταχέων υπολογισμών, δημιουργίας βάσεων δεδομένων κ.ά. Οι μαθησιακοί λόγοι συνδέονται με τις δυνατότητες δημιουργίας διδακτικών ή παιδαγωγικών δραστηριοτήτων εντασόμενες σε κάποια θεωρία μάθησης, καθώς και με το αντίστοιχο διδακτικό πρότυπο το οποίο προκύπτει από την ένταξη αυτή. Οι σύγχρονες διδακτικές εφαρμογές της Τ.Π.Ε. υποστηρίζουν την εποικοδομητική μάθηση (Wilson και Lowty, 2000). Οι κοινωνικοί λόγοι συνδέονται με την συμβολή της Τ.Π.Ε. στην εργασία και στην καθημερινή ζωή (Hawkrigde, 1994).

2.3. Εισαγωγή, ένταξη και ενσωμάτωση της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή και η πλήρης αφομοίωση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί έναν κρίσιμο στόχο για τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η Τ.Π.Ε. έχει ήδη *ενταχθεί* στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε

εθνικό επίπεδο με σκοπό τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης όπου, μέσω καταλλήλων δραστηριοτήτων, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν γνώσεις, αλληλεπιδρώντας όχι μόνο με τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου αλλά και με εικονικά αντικείμενα.

Η εισαγωγή του υπολογιστή στην διδακτική διαδικασία υπό τη μορφή *καινοτόμου δράσης*, πρέπει να αλλάζει τις υπάρχουσες διδακτικές μεθόδους, τις μαθησιακές διαδικασίες, τα περιβάλλοντα μάθησης, τη συμβολή του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τις δραστηριότητες του αναλυτικού Π.Σ., καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. αξιολόγηση). Στο πλαίσιο αυτό, ο σκοπός της εισαγωγής της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και, κυρίως, διαδικασιών σκέψης όπως η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων μάθησης. Τα εμπόδια για την επιτυχή ένταξη της Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία και την μάθηση, όπως αναφέρεται στο (Bingimlas, 2009)0, έχουν κατηγοριοποιηθεί από πολλούς ερευνητές.

Σύμφωνα με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αφορούντες την εκπαίδευση για το 2010, η εισαγωγή της Τ.Π.Ε. στην διδακτική διαδικασία πρέπει να ενταχθεί – εκτός των άλλων – και μέσα στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου. Τα πρότυπα εισαγωγής της Τ.Π.Ε. στην διδακτική διαδικασία είναι τα εξής (Μακράκης και Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995):

- Το τεχνοκρατικό ή τεχνοκεντρικό, δίνει μεγαλύτερη σημασία στην τεχνολογία και την ορθή χρήση της.
- Το ολιστικό, δίνει σημασία στην διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης.
- Το πραγματολογικό, αποτελεί συνδυασμό των προηγούμενων.

Το πρώτο πρότυπο λειτουργεί εντός των πλαισίων του λεγόμενου *Τ.Π.Ε. εγγραμματισμού*, ο οποίος δύναται να ορισθεί ως η ικανότητα να χρησιμοποιούμε ψηφιακή τεχνολογία, εργαλεία επικοινωνιών ή δίκτυα για να προσεγγίσουμε, διαχειριζόμαστε, ολοκληρώνουμε, αξιολογούμε και δημιουργούμε πληροφορίες, ώστε να λειτουργούμε στην κοινωνία των γνώσεων. Η ολιστική και η πραγματολογική προσέγγιση τείνουν σήμερα να αναχθούν στην προβληματική του Πληροφοριακού εγγραμματισμού εντός του θεωρητικού πλαισίου των *πολυεγγραμματισμών*.

3. ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.

Το ζήτημα της ουσιαστικής ενσωμάτωσης της Τ.Π.Ε. στην διδακτική διαδικασία δεν είναι μόνο επιστημονικό αλλά και πολιτικό θέμα. Για την άρτια ολοκλήρωση της διαδικασίας εισαγωγής της Τ.Π.Ε. και την αποτελεσματική υλοποίησή της, απαιτούνται: ο επαναπροσδιορισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η εξέλιξη των θεωριών μάθησης βάσει της Τ.Π.Ε. και η κατάλληλη αλλαγή των Α.Π.Σ.

Αν και για τις δυο τελευταίες παραμέτρους η λύση του προβλήματος έχει καθαρά επιστημονολογικό χαρακτήρα και δύναται να επιλυθεί από κατάλληλες επιστημονικές επιτροπές, η πρώτη παράμετρος έχει ταυτοχρόνως και

πολιτικό χαρακτήρα. Οι νέες δεξιότητες πρέπει να καθορισθούν από επιστημονική επιτροπή στα πλαίσια των αρχών της δια βίου μάθησης, ενώ ταυτοχρόνως πρέπει να θεσμοθετηθεί ένα πλαίσιο για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

3.1. Η συμβολή της Ε.Ε. στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Ο τομέας της εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλει ουσιαστικά στην μετατροπή της Ε.Ε. σε μία κοινωνία και οικονομία της γνώσης με ηγετική θέση παγκοσμίως. Από το 2000 και την υιοθέτηση της στρατηγικής της Λισαβόνας ενισχύθηκε η πολιτική συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση – αρχικώς με το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», και στη συνέχεια με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «ΕΚ 2020». Η συνεργασία αυτή οδήγησε στη διαμόρφωση κοινών στόχων και πρωτοβουλιών καλύπτοντας όλα τα είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης και όλα τα στάδια της δια βίου μάθησης. Στηρίζονται από μία σειρά χρηματοδοτικών προγραμμάτων, όπως το πρόγραμμα δια βίου μάθησης 2007–2013 και το Erasmus Mundus 2009–2013. Επί πλέον, μία σειρά δικτύων και οργανισμών στηρίζουν τη δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και συγκεκριμένα ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού και το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Καινοτομίας και Τεχνολογίας.

Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)», (2014) είναι ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το οποίο βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας.

Ο κύριος στόχος του πλαισίου είναι η στήριξη των κρατών μελών όσον αφορά την περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Αυτά τα συστήματα πρέπει να παρέχουν τα μέσα σε όλους τους πολίτες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, καθώς επίσης να διασφαλίζουν τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα. Το πλαίσιο πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν ολόκληρο το φάσμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της δια βίου μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης (συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης).

3.2. Η παιδαγωγική ένταξη

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ήταν δύσκολο να κάνει κανείς πολλά πράγματα με έναν υπολογιστή σαν και αυτούς που προμηθεύθηκαν τα σχολεία μας (επεξεργαστής 8088 με συμβολικό λειτουργικό σύστημα), χωρίς να έχει τεχνική γνώση, εξαρτημένη από τη συγκεκριμένη χρησιμοποιούμενη τεχνολογία. Έτσι, η αποφυγή της εμφάνισης της *υπολογιστικής τεχνολογίας*

ως γνωστικού αντικειμένου (Κυνηγός, 1995), χωρίς τη δυνατότητα ενασχόλησης με τις γενικότερα χρήσιμες εκφραστικές δυνατότητες η οποία δύναται να προσφέρει στον μαθητή, ήταν τεχνικώς πολύ δύσκολη. Ο συνδυασμός του αντικειμενικού αυτού ζητήματος με το γεγονός ότι οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και ότι η χρήση τους στην δευτεροβάθμια από την αρχή κληρονόμησε τις προτεραιότητες και τις αρχές της πρώτης, επέφεραν τον εφησυχασμό του εκπαιδευτικού κόσμου από τον οποίο έλειπε η γνώση της παιδαγωγικής χρήσης της τεχνολογίας αυτής.

Με την Ενέργεια «ΟΔΥΣΣΕΙΑ – Ελληνικά σχολεία στην κοινωνία της πληροφορίας» αρχίζει, κατά κάποιον τρόπο, το εθνικό πρόγραμμα παιδαγωγικής ένταξης της Τ.Π.Ε. σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Χρηματοδοτήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) κατά το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.). Τα 19 έργα και οι δράσεις της ενέργειας διήρκησαν από το 1997–2002 και είχαν χαρακτήρα πιλοτικό, όπως τα έργα «Κίρκη – Προσαρμογή Διεθνούς Εκπαιδευτικού Λογισμικού στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», «Νησί των Φαιάκων – Πιλοτική παιδαγωγική αξιοποίηση δικτυακής και υπολογιστικής τεχνολογίας στα δημοτικά σχολεία» κ.ά. Με αυτά δημιουργήθηκαν υποδομές, εργαστήρια, δίκτυα, εκπαιδευτικά λογισμικά και παραλλήλως επιμορφώθηκαν σε Πανεπιστημιακές Μονάδες οι πρώτοι 120 επιμορφωτές Τ.Π.Ε. Έγινε προσπάθεια να επιμορφωθούν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά «Ενδοσχολική Επιμόρφωση» περίπου 6.000 εκπαιδευτικών και άρχισε η επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες (Επίπεδο Α).

Την περίοδο 2003–2008 συνεχίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις βασικές δεξιότητες (Παπαδάκης και Χατζηπέρης, 2005). Μετά από καθυστέρηση τριών ετών, επιμορφώνονται περίπου 400 εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (ΠΑ.Κ.Ε.), αξιοποιώντας ορισμένα από τα δημιουργηθέντα λογισμικά των έργων του Κ.Π.Σ. Παράλληλως, πραγματοποιείται επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση (Επίπεδο Β) σε πολύ μικρότερο αριθμό από αυτόν που είχε αρχικώς σχεδιασθεί (από 15.000 στις 8.000 και τελικώς ολιγότεροι) καλύπτοντας λίγες ειδικότητες, και η οποία όμως ολοκληρώνεται λίαν συντόμως.

Όσον αφορά στα λογισμικά, το πάλαι ποτέ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) είχε προχωρήσει στην προκήρυξη διαγωνισμού για την αγορά επιπρόσθετου εκπαιδευτικού λογισμικού χωρίς να έχουν χρησιμοποιηθεί στη σχολική πράξη τα ήδη υπάρχοντα από προηγούμενες δράσεις. Συμφώνως προς τον σχεδιασμό του Π.Ι. έπρεπε να δημιουργηθεί ακόμη ένα μητρώο Επιμορφωτών Τ.Π.Ε., να μοιραστούν τα νέα λογισμικά σε όλα τα σχολεία της επικράτειας και να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Όλα αυτά έπρεπε να υλοποιηθούν μέσα σε τρεις μήνες! Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ήδη επιλεχθέντα λογισμικά (Επιστολή του Π.Ι. στις

Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης / 29-8-2008) από αυτόν τον διαγωνισμό, εκτός του ότι ορισμένα ήταν της περασμένης δεκαετίας, δεν δημιουργήθηκαν με σκοπό να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία στο σχολείο.

Η «Ψηφιακή Τάξη» απέτελεσε μια «καινοτόμο» πρωτοβουλία ενσωμάτωσης των Η/Υ και του εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Το πρόγραμμα ανακοινώθηκε το θέρος του 2009 με φορέα υλοποίησης το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και εφαρμόστηκε την περίοδο 2009–2010. Κάθε μαθητής της Α' Γυμνασίου προμηθεύτηκε έναν φορητό Η/Υ και κλήθηκε να τον χρησιμοποιεί ως βοηθητικό εργαλείο κατά τη φοίτησή του στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν είχε οργανώσει κάποιο σχέδιο επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ούτε έχει ανακοινώσει κάποιο οργανωμένο σχέδιο αξιολόγησης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Σημαντικά κεφάλαια έχουν επενδυθεί για την ενίσχυση της χρήσης της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση διεθνώς τόσο για υλικό εξοπλισμό και δικτύωση των σχολείων (Kozma και Anderson, 2002), όσο και για εκπαίδευση των καθηγητών σε θέματα χρήσης της τεχνολογίας (Cuckle και Clarke, 2002). Οι προσδοκίες από τις επενδύσεις αυτές αποτυπώνονται με την βαθμιαία μεταβολή του εκπαιδευόμενου από έναν απλό παθητικό καταναλωτή οιοδήποτε κομματιού γνώσης του προσφέρεται, σε έναν ενεργό συλλέκτη και παραγωγό γνώσης, ο οποίος συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η τεχνολογία βοηθά τον μαθητή να εμπλουτίσει τις εμπειρίες μάθησής του και να αποκτήσει δεξιότητες περισσότερο επικοινωνιακές, διερευνητικές και αποδοτικές. Με την δικτύωση του σχολείου παρουσιάζονται νέες ευκαιρίες μάθησης μέσα από εκτεταμένες κοινότητες οι οποίες μπορούν να φέρουν σε επαφή μαθητές, καθηγητές και εξωσχολικούς παράγοντες. Έτσι ο μαθητής αποκτάει τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή την ενεργό συμμετοχή του στην παραγωγή γνώσης.

Τα σημαντικότερα έργα των ελληνικών προγραμμάτων αφορούντα την Τ.Π.Ε. εντός των αντιστοιχών πλαισίων στήριξης συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1994–1999)
 - ο Πρόγραμμα 'Οδύσσεια' – Ελληνικά σχολεία στην κοινωνία της πληροφορίας (1996–2001)
 - ο Ενδοσχολική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. (2001–2003)
- Τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2000–2006)
 - ο Προετοιμασία του δασκάλου για την Κοινωνία της Πληροφορίας (2000–2003)
 - ο Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2001–2005)
 - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Επίπεδο Α')
 - ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) (2005–2006)

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση
- ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση II» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II) (2006–2008)
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (Επίπεδο Β')
- Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (2007–2013)
 - ο Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης
 - ο Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»
 - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (Επίπεδα Α' και Β').

4. ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Ε.Ε.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, από το τέλος της δεκαετίας του 1970, υπήρξε μία αυξημένη δράση για την εισαγωγή της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Μακρή-Μπότσαρη και Ψυχάρης, 2006). Η πρώτη ένταξη αφορούσε κυρίως τη χρήση της Τ.Π.Ε. για επιστημονικούς λόγους, όπου επιστήμονες χρησιμοποιούσαν τους υπολογιστές για υπολογισμούς. Το αποτέλεσμα αυτής της δράσης ήταν η δημιουργία επιστημών, όπως Υπολογιστικά Μαθηματικά, Υπολογιστική Φυσική, κλπ. Η έρευνα στην περιοχή αυτή αφορά τη δημιουργία, μέσω Η/Υ, ενός πειράματος ή μίας δραστηριότητας με συγκεκριμένες πράξεις και λογική ακολουθία, δηλαδή με χρήση αλγορίθμων (Salmon, Earman, Glymour, Lennox, Machamer, McGuire, Norton, Salmon και Schaffner, 1992). Η περιοχή αυτή συνδέεται άμεσα με τη τεχνητή νοημοσύνη και τις υπολογιστικές θεωρίες μάθησης.

Αρχικώς, η εισαγωγή της Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπούσε στη μελέτη της ως ένα γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία με προδιαγεγραμμένη θέση στο Α.Π.Σ., χωρίς να αναγνωρίζεται ευρέως η δυνατότητα αξιοποίησής της ως διδακτικό μέσο ή ως αντικείμενο συμβάλλον προς την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του Α.Π.Σ. στο σύνολό του.

Η ανάπτυξη της επιστήμης, της τεχνολογίας και των πολλαπλών μέσων συνετέλεσε στην αφύπνιση σχετικά με τις δυνατότητές τους. Το 1983 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή λειτούργησε ως καταλύτης, προωθώντας την ένταξη της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση μέσω μιας σειράς δράσεων, οργάνωσης σεμιναρίων κλπ. Το πρόγραμμα («COMETT», 2014), το 1986, προώθησε τη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας, ενώ το («Eurotecnet», 2014), το 1990, την προώθηση της καινοτομίας στην επαγγελματική κατάρτιση με βάση την τεχνολογική πρόοδο. Τα δύο αυτά προγράμματα εντάχθηκαν αργότερα στο («Πρόγραμμα Leonardo da Vinci», 2014). Από το 1991, μετά την έκδοση του

Μνημονίου από την επιτροπή για την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση στην Ε.Ε., η δράση της επιτροπής στον τομέα της Τ.Π.Ε. επεκτείνεται διαρκώς. Επίσης, το 1994 κυκλοφόρησε η «Έκθεση Bangemann: Europe and the Global Information Society».

Η ανάπτυξη της Τ.Π.Ε. θεωρείται, στη Λευκή Βίβλο (White Paper) για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (1995) ως ένας από τους τρεις βασικούς «παράγοντες αναταραχής» οι οποίοι καθιστούν επιβεβλημένη τη μεταβολή των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε «Κοινωνίες μάθησης». Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών ιδρύθηκε:

- Το «Multimedia Educational Software» («Task Force», 2014) τον Μάρτιο του 1995, το οποίο συνεχίστηκε μέχρι το 1998, με σκοπό τον συνδυασμό των προσπαθειών έξι ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την επιτάχυνση της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Το σχέδιο δράσης «Η μάθηση στην κοινωνία των πληροφοριών», το 1996, που εξέφρασε την πολιτική πρόθεση των κρατών μελών να καταστήσουν τα πολλαπλά μέσα και το διαδίκτυο, ειδικότερα, αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη του ευρωπαϊκού σχολικού δικτύου πολυμέσων «European Schoolnet» (2014), το οποίο απετέλεσε μέρος της δράσης αυτής, ξεκίνησε στις Βρυξέλλες τον Δεκέμβριο του 1996 και υποστηρίχθηκε από τους Υπουργούς Παιδείας στο Συμβούλιο του Άμστερνταμ τον Μάρτιο του 1997. Από το 1998 λειτουργεί και το European Schoolnet.
- Για την αφύπνιση και κινητοποίηση των ευρωπαϊκών φορέων και των εκδοτών στους τομείς των οπτικοακουστικών μέσων σχεδιάστηκε, το 1997, μία βάση δεδομένων η οποία εντόπιζε τα κύρια σημεία της συνεργασίας τους, ενώ τον Σεπτέμβριο του 1997 ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Συνεργασία («European Education Partnership», 2014) για την εκπροσώπηση των ποικίλων συμφερόντων της Τ.Π.Ε., των τομέων των οπτικοακουστικών μέσων, των εκδοτών και της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα.
- Η Επιτροπή έχει επίσης διενεργήσει, από το 1997, μια σειρά προωθητικών δράσεων, γνωστών ως «Netd@ys Europe» στα σχολεία και έναν ευρωπαϊκό διαγωνισμό για τα καλύτερα εκπαιδευτικά πολλαπλά μέσα.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών, των επιμορφωτών και των υπευθύνων των προγραμμάτων, την οποία επιβάλει η Κοινωνία των Γνώσεων, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας ζωής, ιδιαίτερα για τους μειονεκτούντες, απετέλεσαν πεδία προτεραιότητας της πρωτοβουλίας Netd@ys Europe 2000, η οποία εστιάστηκε στον ευρωπαϊό πολίτη, στην ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα και ποικιλομορφία, στην ισότητα των ευκαιριών, στην εκπαίδευση και κατάρτιση για μία καλύτερη αξιοποίηση των μέσων και στον κόσμο πέρα από την Ευρώπη.

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Σωκράτης», η δράση για την *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση* (1995-1999)

συνέβαλε στην ενσωμάτωση της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, όπως και το πρόγραμμα *Minerva* στη δεύτερη φάση του προγράμματος (2000-2006).

4.1. Το πρόγραμμα e-Learning

Η *πρωτοβουλία e-Learning* υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 24 Μαΐου 2000 και απετέλεσε τη βασική δράση για την εφαρμογή της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και κατάρτιση («Η ηλεκτρονική μάθηση», 2014). Η *πρωτοβουλία* αυτή, σε συνδυασμό με το *σχέδιο δράσης για το e-Learning*, υιοθετηθέν από την Επιτροπή στις 28 Μαρτίου 2001, στοχεύει στην κινητοποίηση των εμπλεκόμενων στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των ενδιαφερομένων κοινωνικών, βιομηχανικών και οικονομικών φορέων, έτσι ώστε να καταστήσουν τη δια βίου μάθηση κινητήρια δύναμη για μια ανεξάρτητη και αρμονική κοινωνία, για μια ανταγωνιστική οικονομία, για την προώθηση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας, την αναπλήρωση των ελλείψεων των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις τεχνολογίες αιχμής και τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικότερης κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Το εν λόγω σχέδιο δράσης συνέβαλε επίσης στην επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 23-24 Μαρτίου 2000) για τη διασφάλιση της δυνατότητας να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία με βάση τη γνώση, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη σε συνδυασμό με την ποιοτική και ποσοτική βελτίωση στον τομέα της απασχόλησης αλλά και με μία μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Για την επίτευξη των στόχων, η επιτροπή επιχείρησε να κινητοποιήσει μια σειρά μηχανισμών και πολιτικών για τις οποίες είναι αρμόδια, συμπεριλαμβανομένων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το πρόγραμμα *Information Society Technologies* ή *IST* («Τεχνολογίες της Κοινωνίας των Πληροφοριών», 2014) απετέλεσε ένα σημαντικό ερευνητικό και αναπτυξιακό θέμα στο 5^ο Πρόγραμμα Πλαίσιο της Ε.Ε. για την Έρευνα και την Τεχνολογική Ανάπτυξη (1998–2002). Στρατηγικός του στόχος ήταν η εξασφάλιση της δυνατότητας της Ευρώπης να ωφεληθεί από τις εξελίξεις της κοινωνίας των πληροφοριών, επιταχύνοντας την ανάπτυξη της και διασφαλίζοντας την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων αλλά και των επιχειρήσεων.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει καταρτίσει ένα σχέδιο δράσης με τίτλο «*e-Learning: Στοχασμός για την εκπαίδευση του αύριο*», το οποίο αποτελεί μέρος ενός γενικότερου σχεδίου δράσης («eEurope», 2014), που εγκρίθηκε τον Ιούνιο του 2000 και επεδίωξε να επιταχύνει τη συγκρότηση μίας υψηλής ποιότητας υποδομής με μία λογική δαπάνη, να προαγάγει τη ψηφιακή κατάρτιση και τις γενικές ψηφιακές γνώσεις και να ενισχύσει τη συνεργασία και τους δεσμούς σε όλα τα επίπεδα – τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό – και σε όλους τους σχετικούς τομείς.

Η απόφαση αριθ.2318/2003/EK (2014) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003, για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004–2006) με σκοπό την

αποτελεσματική ενσωμάτωση της Τ.Π.Ε. στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα e-Learning), αποσκοπούσε στη βελτίωση της ποιότητας και της πρόσβασης μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της Τ.Π.Ε.

Ο γενικός στόχος του προγράμματος ήταν να υποστηρίξει και να διευκολύνει την αποτελεσματική χρήση της Τ.Π.Ε. στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως συμβολή στην ποιοτική εκπαίδευση και ως ουσιώδες στοιχείο για την προσαρμογή τους στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και του ευρωπαϊκού προτύπου κοινωνικής συνοχής.

Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- η διερεύνηση και η προώθηση των τρόπων και των μέσων χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ανάπτυξης, την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και την καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος·
- η προώθηση και η ανάπτυξη της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης ως παράγοντα που θα επιτρέψει την υλοποίηση της Διά βίου Μάθησης και κατάρτισης στην Ευρώπη·
- η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ηλεκτρονικής μάθησης για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση·
- η υποστήριξη μιας περισσότερο δομημένης συνεργασίας στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης μεταξύ των διαφόρων κοινοτικών προγραμμάτων, μέσων και δράσεων των κρατών μελών, η παροχή μηχανισμών για την βελτίωση της ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών, καθώς και η ανταλλαγή ορθών πρακτικών.

Οι ληφθείσες δράσεις του προγράμματος e-Learning αφορούσαν

- την προώθηση του ψηφιακού εγγραμματισμού,
- τη δημιουργία ευρωπαϊκών δυνάμει πανεπιστημιακών χώρων,
- την ανάπτυξη η-αδελφοποίησης σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την προώθηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών,
- την πραγματοποίηση εγκαρσίων δράσεων και την παρακολούθηση του eLearning.

Η υλοποίηση του προγράμματος περιελάμβανε επίσης δραστηριότητες αποσκοπούσες στη διάδοση των αποτελεσμάτων (δημοσιεύσεις, παραπομπές στο διαδίκτυο, προβολή σχεδίων και εκδηλώσεων, κλπ.) και στη μεταφορά τους εφ' όσον είναι αναγκαίο, από μελέτες που εξετάζουν ανακλύποντα προβλήματα, ευκαιρίες ή κάθε άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά στην πορεία της ηλεκτρονικής μάθησης στην Ευρώπη.

Η Επιτροπή εξασφάλισε την υλοποίηση του προγράμματος επιβάλλοντας διασυνδέσεις με άλλα κοινοτικά προγράμματα και δράσεις, προωθώντας τη συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς που αναπτύσσουν δραστηριότητες στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης. Η Επιτροπή, σε συνεργασία με μία επιτροπή απαρτιζόμενη από εκπροσώπους των κρατών μελών, καθόρισε το ετήσιο πρόγραμμα εργασίας

(συμπεριλαμβανομένης της κατανομής των κονδυλίων μεταξύ των διαφόρων δράσεων του προγράμματος), καθώς και άλλα μέτρα που απαιτούνται για την υλοποίηση του προγράμματος. Τα κράτη μέλη, από την πλευρά τους, κλήθηκαν να ορίσουν κατάλληλους ανταποκριτές που συνεργάζονται στενά με την Επιτροπή όσον αφορά στη χρήσιμη πληροφόρηση σχετικά με τη χρήση και την πρακτική της ηλεκτρονικής μάθησης.

Η Επιτροπή παρακολουθούσε σε τακτά χρονικά διαστήματα το πρόγραμμα σε συνεργασία με τα κράτη μέλη. Με σκοπό την αξιολόγηση του γενικού αντίκτυπου του προγράμματος και την εκτίμηση της συνάφειας και της αποτελεσματικότητας των διαφόρων ενεργειών, το πρόγραμμα e-Learning απετέλεσε αντικείμενο εξωτερικής αξιολόγησης κατά την περάτωσή του. Η Επιτροπή υπέβαλε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, έκθεση για μια εκ των υστέρων αξιολόγηση έως το τέλος του 2007.

4.2. Το στρατηγικό πλαίσιο i2010

Η πολιτική της Ε.Ε. για την Τ.Π.Ε., αποκαλούμενη («i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση», 2014), αποτελεί μια επέκταση της στρατηγικής της Λισσαβόνας η οποία, όπως, υιοθετήθηκε πολύ πρόσφατα σχετικώς, το 2005, και λειτουργεί συμπληρωματικά, περιλαμβάνει πολλές και διάφορες δράσεις. Στην πολιτική αυτή δεξιότητες στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας θεωρήθηκαν απαραίτητες: *digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology* αναφέρει επί λέξει η Ε.Ε. («Key competences for lifelong learning», 2014) για να προσδιορίσει τις δεξιότητες αυτές. Υπάρχει μια σχετικά πλήρης αναφορά («Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία, αθλητισμός», 2014) σε πολλά σχετικά τεκμήρια και αποφάσεις της Ε.Ε. Σε άλλους ιστοχώρους υπάρχουν ενδιάμεσες αναφορές και εκθέσεις για την πρόοδο στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί.

Η Ευρωπαϊκή Επίτροπος για την Κοινωνία των Πληροφοριών, Βίβιαν Ρέντινγκ, στην παρουσίαση του νέου σχεδίου για την Τ.Π.Ε. ανακοίνωσε το σχέδιο «i2010» το οποίο αντικατέστησε την πρωτοβουλία eEurope 2005. Οι στόχοι του σχεδίου αυτού είναι η δημιουργία ενός χώρου διακίνησης της πληροφορίας στην Ευρώπη χωρίς περιορισμούς και σύνορα.

Ο χώρος αυτός υποστηρίζει την ηλεκτρονική επικοινωνία και τις ψηφιακές υπηρεσίες, ώστε να πραγματοποιηθεί σύγκλιση μεταξύ του διαδικτύου, των τηλεφωνικών επικοινωνιών και της τηλεόρασης. Επίσης, ένας άλλος στόχος είναι η ευρύτερη πρόσβαση στην Κοινωνία των Πληροφοριών, όπως για άτομα με ειδικές ανάγκες κλπ.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο Η/Υ, ως σύγχρονο τεχνολογικό εργαλείο, χρησιμοποιείται στο σχολείο με τρεις διαφορετικούς τρόπους: ως μέσο πρόσβασης στην πληροφορία (π.χ. ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες), ως εργαλείο διαχείρισης και

διοίκησης (π.χ. μητρώο μαθητών, βαθμολογία κ.ά.) και ως μέσο μάθησης κυρίως χρησιμοποιώντας κατάλληλο λογισμικό (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας και Πιντέλας, 2003). Η τελευταία περίπτωση περιλαμβάνει την διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής, συμφώνως προς τη διαφοροποίησή του από ένα μάθημα Επιστήμης Η/Υ, όπου ο Η/Υ αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας.

Η διείσδυση της Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και η πειραματική αξιοποίησή της στη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του Π.Σ. αποτελεί σήμερα γεγονός τουλάχιστον για τα σχολεία που διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό (Ιωάννου και Φερεντίνος, 2006). Θεωρείται ότι η δυναμική της διαμορφώνει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο δύναται να λειτουργήσει για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά χωρίς, σε καμιά περίπτωση, την αντικατάσταση του διδάσκοντα. Η αξιοποίησή της προϋποθέτει κάποιες σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο του Π.Σ. όσο και στη συμβολή των μαθητών και των διδασκόντων.

Επίσης, γίνονται προσπάθειες για την ενσωμάτωση στην διδασκτέα ύλη καινοτόμων δράσεων και Ευρωπαϊκών ή διεθνών συνεργασιών. Πειραματικές μέθοδοι ευέλικτου σχεδίου διδασκτέας ύλης έχουν εφαρμοσθεί τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό αναπτύχθηκε και διανεμήθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύνδεσμοι, παιδαγωγικά άρθρα και διδακτικές προτάσεις διατίθενται από την Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη, το Ψηφιακό Σχολείο και τον ιστοχώρο του Π.Ι. Επί πλέον, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.) είναι το εκπαιδευτικό δίκτυο του Υ.ΠΑΙ.Θ. συνδέοντας όλες τις σχολικές μονάδες και παρέχοντας βασικές και προηγμένες ψηφιακές υπηρεσίες. Έτσι δημιουργείται μια νέα γενιά εκπαιδευτικών κοινοτήτων οι οποίες ωφελούνται από την Τ.Π.Ε. σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η επιμόρφωση περισσότερων από 80.000 Ελλήνων εκπαιδευτικών στις βασικές δεξιότητες στην Τ.Π.Ε. ολοκληρώθηκε και διενεργείται νέα, υψηλότερου (Β') επιπέδου, επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την προηγμένη χρήση της Τ.Π.Ε.

Περαιτέρω, η συμμετοχή της Ελλάδας σε ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικής συνεργασίας υπήρξε από την αρχή ικανοποιητική. Πολλοί εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με ενθουσιασμό, διότι ανταποκρίνονταν στις εκπαιδευτικές τους ανησυχίες και στην ανάγκη τους για ανανέωση του σχολείου.

Η υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων καινοτόμων δραστηριοτήτων όπως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Προγράμματα και η αποκτηθείσα εμπειρία των εκπαιδευτικών συνέβαλε σίγουρα στην ανάπτυξη των σχολικών συμπράξεων καθώς οι δράσεις αυτές επέφεραν αλλαγές αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο. Η σημαντικότερη, ίσως, εντοπίζεται στο γεγονός ότι άλλαξε η οπτική και η στάση πολλών εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της μάθησης (Δεμερτζή, Σκιά, Μπαγάκης, Κοσμίδης, και Σχίζα, 2002).

Εξ ίσου σημαντικό, όμως, είναι το γεγονός ότι οι καινοτόμες δράσεις και οι σχολικές συμπράξεις εισήγαγαν στο ελληνικό σχολείο την έννοια της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Συνέβαλλαν, ώστε να αποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί την εσωστρέφειά τους καθώς κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος συζητούν, προγραμματίζουν, λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους, μοιράζονται τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των μέχρι στιγμής στοιχείων διαφόρων ερευνών, το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών ενέταξε την ψηφιακή τεχνολογία στην εκπαίδευση ακολουθώντας τις αρχές της τεχνοκρατικής προσέγγισης, ενώ γίνονται σοβαρές προσπάθειες υιοθέτησης της πραγματολογικής προσέγγισης. Παράγοντες, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της αρχιτεκτονικής των σχολικών μονάδων και η συνεργασία με τοπικούς, ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς, αναδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικοί στην προσπάθεια ενσωμάτωσης της Τ.Π.Ε. στην «οικολογία του σχολείου».

Η Ε.Ε. έχει δώσει μεγάλη σημασία στην προώθηση της συνεργασίας των σχολείων σε κοινά θέματα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί από διαφορετικές ευρωπαϊκές πόλεις συναντιούνται για να συνεργαστούν, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του έργου τους, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, χρησιμοποιούν σύγχρονα μέσα Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της συνεργασίας και διευρύνουν τις γνώσεις τους. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των σχολείων με την αξιοποίηση της Τ.Π.Ε. εκπαιδεύει τους μαθητές στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ως μαθησιακό εργαλείο και μέσο έκφρασης, κινητοποιώντας την κριτική τους ικανότητα.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις σχολικές συμπράξεις, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται στην αύξηση των υποβαλλόμενων προς έγκριση προγραμμάτων. Θα λέγαμε λοιπόν ότι αρκετά προγράμματα, όπως λ.χ. το Comenius, ευρίσκουν μεγάλη απήχηση στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και συμβάλλουν στη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων για τη σχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Ωστόσο, εντείνεται διαρκώς ο προβληματισμός, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής τεχνολογίας στη διαδικασία «κατασκευής» και διαπραγμάτευσης της γνώσης από τους μαθητές, καθώς αρκετές από τις «τεχνο-καινοτομίες» προηγούνται της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Επί πλέον, ο ταχύτατος ρυθμός προόδου της τεχνολογίας και της Επιστήμης των Υπολογιστών δεν επιτρέπει τη νηφάλια και εξαντλητική αξιολόγηση των προτεινόμενων τεχνολογικών «λύσεων» στον χώρο της εκπαίδευσης. Η χρήση της τεχνολογίας, επομένως, καθιστά τη διδασκαλία αποτελεσματική εφ' όσον αυτή συνοδεύεται από αλλαγές στη δομή της κοινωνίας, του εκπαιδευτικού συστήματος και των μεθόδων διδασκαλίας.

Κρίσιμοι παράγοντες της ενσωμάτωσης οιασδήποτε τεχνολογίας στη σχολική ζωή (ιδίως στην εννιάχρονη

υποχρεωτική εκπαίδευση) είναι η ύπαρξη κοινωνικώς προσαρμοσμένων παιδαγωγικών στόχων για τη χρήση της με κύριο άξονα την ανθρώπινη αυτοεξέλιξη σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, δυνάμεθα να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία για την πρόοδο της εκπαιδευτικής μας πρακτικής και όχι σε απομόνωση ή ακόμα και σε αντίθεση προς αυτήν. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία αυτή για τη διαιώνιση παρωχημένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών, χάνουμε την παρουσιαζόμενη ευκαιρία.

7. ΠΗΓΕΣ

- Γκόβαρης, Χ. και Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- 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.
- Ιωάννου, Σ. και Φερεντίνος, Σ. (2006). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Αστρολάβος*, 6, 14–32.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών.
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Α.Καζαμίας και Μ.Κασσωτάκης (Επιμ.), *Προοπτικές για μια νέα πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σείριος.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. και Τσακίριδου, Ε. (Επιμ.) (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες?* Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
- Μακράκης, Β. και Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: Μια κριτική επισκόπηση στον διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. και Ψυχάρης, Σ. (2006). Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονική θεμελίωση. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. και Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάκης, Σ. Χ. και Χατζηπέρης, Ν. Θ. (2005). *Βασικές δεξιότητες στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. – Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Αθανασία (1997). *Πληροφορική και εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: Ο.Α.Ε.Δ.

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Bingimlas, A. K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5, 235–245.
- Cuckle, P., & Clarke, S. (2002). Mentoring student-teachers in schools: Views, practices and access to ICT, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 330–340.
- Fullan, M. (2000). The return of large scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 1–23.
- Hawkrigde, D. (1994). Educational technology: Developing nations. In: T.Husén & T.Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Kamel, S. (2008). The role of ICT in building a knowledge-based society. In: Toward an innovative approach to think tanks management. Proceedings of the Egyptian–German think tank conference; Cairo, Egypt, June 30 – July 1, 2008.
- Kozma, R.B., & Anderson, R.E. (2002). Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Research on Technology in Education*, 19, 387–394.
- Ng, W. K., Miao, F., & Lee, M. (2009). Capacity-building for ICT integration in education. *Digital review of Asia Pacific, 2009-2010*, 67 – 76.
- Richey, R.C. (2008). Reflections on the 2008 AECT definitions of the field, *Tech Trends*, 52, 24 – 25.
- Salmon, M. H., Earman, J., Glymour, C., Lennox, J., Machamer, P., McGuire, J. E., Norton, J. D., Salmon, W. C., & Schaffner, K. F. (1992). *Introduction to the philosophy of science*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Wilson, B., & Lowry, M. (2000). Constructivist learning on the web. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 88, 79–88.
- Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm
- Comett I*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11015a_en.htm
- Eurotecnet*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11017_en.htm
- Πρόγραμμα Leonardo da Vinci*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2014, από <http://www.iky.gr/europaika-programmata/leonardo-da-vinci>
- Bangemann report: Europe and the global information society*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://cordis.europa.eu/news/rcn/2730_en.html
- Task Force «Εκπαιδευτικά λογισμικά με χρήση πολυμέσων»*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-974_el.htm
- European Schoolnet: Transforming education in Europe*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από <http://www.eun.org/>
- European Education Partnership*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2014, από <http://www.eep-edu.org/>
- Netd@ys Europe*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11045_en.htm
- ΣΩΚΡΑΤΗΣ (Φάση II)*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11043_el.htm
- Η ηλεκτρονική μάθηση: πρόγραμμα eLearning (2004-2006)*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11073_el.htm
- Τεχνολογίες της Κοινωνίας των Πληροφοριών*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2014, από <http://www.ekt.gr/ncpfp5/ist/index.html>
- eEurope - An information society for all*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_en.htm
- Επίσημη εφημερίδα αριθ.1345 της 31/12/2003 Σ. 0009 – 0016. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:32003D2318>
- i2010: η κοινωνία της πληροφορίας και τα μέσα ενημέρωσης στην υπηρεσία της ανάπτυξης και της απασχόλησης*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/c11328_el.htm
- Key competences for lifelong learning*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία, αθλητισμός*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/index_el.htm

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ MRK ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΕΠΑ.Λ)

Ευστάθιος Αθ. Ζωγόπουλος

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

Μαρία Μαραγκάκη

6^ο ΕΠΑ.Λ Αθήνας

Περίληψη

Τα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία που δύναται να συμβάλουν καθοριστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά ποσό είναι εφικτή η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, του MRK, στη δημιουργία, στο σχεδιασμό, στη σύνταξη και στην ανάπτυξη των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) που αφορούν τα μαθήματα του νέου Επαγγελματικού Λυκείου ΕΠΑ.Λ (Ν. 4186/17.09.13).

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μοντέλο σχεδιασμού MRK, αναλυτικά προγράμματα σπουδών ΕΠΑ.Λ.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για πλήθος διεργασιών, όμως είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης. Ιστορικά, ο Robert Glaser εισήγαγε την έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional system) το 1962, αναπτύσσοντας ένα μοντέλο που συνέδεε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των εκάστοτε προγραμμάτων σπουδών (Glaser, 1962). Στη Διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» ως «instructional design» αλλά και ως «learning design», ενίοτε δε και ως «educational design». Σύμφωνα με την Britain, ο όρος «instructional design» συνδέεται κατά βάση με τα γνωστικά αντικείμενα ενώ συνήθως υιοθετεί κάποια προγραμματισμένη παιδαγωγική θεωρία, ενώ ο όρος «learning design» εμπεριέχει μία πιο παιδαγωγική διαδικασία που δίνει έμφαση κυρίως στη μεταφορά του μαθησιακού περιεχομένου και όχι απλά στο τι έχουν μάθει οι

εκπαιδευόμενοι (Britain, 2004). Οι Beetham και Sharpe, εκτιμούν και τεκμηριώνουν πως ο όρος «learning design» έχει προέλθει από τον όρο «instructional design», με τη διαφορά ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες αποτελούν τον κύριο στόχο της σχεδιαστικής διαδικασίας (Beetham και Sharpe, 2007). Επίσης, ο Shrock (1995), αντί του όρου «instructional design» χρησιμοποίησε τον όρο εκπαιδευτική ανάπτυξη (instructional development) την οποία ορίζει ως μία αυτό-διορθούμενη συστημική προσέγγιση που εφαρμόζει επιστημονικές αρχές στον προγραμματισμό, σχεδιασμό, δημιουργία, εκτέλεση και αξιολόγηση της αποτελεσματικής και αποδοτικής διδασκαλίας (Shrock, 1995).

Αν και από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας μπορούμε να βρούμε διάφορους ορισμούς, στο εξής με τον όρο «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» θα αναφερόμαστε στη συστηματική διαδικασία επιλογής δυναμικών μεθοδολογιών και διαδικασιών που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Smith και Ragan 2005· Dick κ.ά., 2009).

Το βασικό αντικείμενο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί να μαθαίνει. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός συντελεί σε μια περισσότερο αποτελεσματική και ελκυστική διδασκαλία, που μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα περιβαλλόντων μάθησης. Μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού δύναται να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, αναπτύσσονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το υλικό που να μπορεί να υποστηρίξει την όλη διαδικασία. Μετά την εφαρμογή της διαδικασίας θα πρέπει να αξιολογηθούν όσο το δυνατόν πιο στοχευμένα, τα αποτελέσματα. Με την εισαγωγή και τη διαρκή εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εμπλουτίζεται με νέα εργαλεία τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς στην Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση (Technology Enhanced Learning), δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των αντίστοιχων χρησιμοποιούμενων τεχνολογιών, με κύριο στόχο τη δημιουργία πρότυπων ροών δραστηριοτήτων, που να μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια και εκπαιδευόμενους, και να αναδεικνύουν τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται κατά τις εκπαιδευτικές διεργασίες (Koper και Olivier, 2004).

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. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθορίζει το πώς οργανώνεται η όλη διαδικασία σχεδίασης, και βασίζεται σε συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τα οποία προέρχονται από θεωρίες μάθησης.

Τα διάφορα μοντέλα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εξαιτίας των επιρροών τους από τις διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από τη μάθηση, εμφανίζουν διαφορές στο πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι, υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού ανάλογα με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση (Beetham, 2007).

Τα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού μπορούν να σχεδιάσουν μακροπρόθεσμα, σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών για τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, μεσοπρόθεσμα, σε επίπεδο μαθημάτων και βραχυπρόθεσμα, σε επίπεδο μαθησιακών ενεργειών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η βασική διαφορά μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των μαθημάτων και των μαθησιακών ενεργειών είναι ότι στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών υπάρχει η ροή των μαθημάτων, στα μαθήματα υπάρχει η ροή των δραστηριοτήτων και στις μαθησιακές ενέργειες υπάρχει η αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων (Θεοδότου, 2013).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και σε ότι αφορά στο επίπεδο των προγραμμάτων σπουδών θα αναλύσουμε το μοντέλο MRK, διερευνώντας κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί στο σχεδιασμό και στη σύνταξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που αφορούν το νέο ΕΠΑ.Λ.

2.1 Το μοντέλο ADDIE

Τα περισσότερα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι παραλλαγές μιας γενικευμένης σχεδιαστικής προσέγγισης, της διαδικασίας (process) ή μοντέλου (model) ADDIE, ή βασίζονται σε αυτό.

Το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) απαρτίζεται από πέντε κυκλικές φάσεις: την Ανάλυση, τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη, την Εφαρμογή και την Αξιολόγηση.

Στη φάση της Ανάλυσης ορίζεται το εκπαιδευτικό πρόβλημα, θέτονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί και εντοπίζονται το μαθησιακό περιβάλλον και οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων..

Στη φάση του Σχεδιασμού καθορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι, η εκπαιδευτική προσέγγιση με βάση την οποία θα σχεδιαστεί η ενότητα, ο σχεδιασμός αυτός καθ' αυτός, οι ασκήσεις, το περιεχόμενο και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και τα εργαλεία αξιολόγησης

Στη φάση της Ανάπτυξης συγκεντρώνονται τα στοιχεία του περιεχομένου που προέκυψαν κατά τη σχεδίαση και συγκεκριμενοποιείται η ροή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στη φάση της Εφαρμογής τίθεται σε εφαρμογή ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που προέκυψε από τις προηγούμενες φάσεις.

Τέλος, στη φάση της Αξιολόγησης (διαμορφωτική και την αθροιστική) γίνεται αποτίμηση του υλοποιηθέντος εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

2.2 Το μοντέλο των Gagné, Wager, Golas και Keller

Οι Gagné, Wager, Golas και Keller (2005) προτείνουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού το οποίο περιγράφει εννέα διδακτικά γεγονότα τα οποία συνδυάζονται με τις αντίστοιχες διαδικασίες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υπόδειγμα για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μίας διδακτικής ενότητας (Gagné et al., 2005). Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) παρέχει τη διαμόρφωση σαφών εκπαιδευτικών στόχων που συνδυάζονται με το εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον και πλαίσιο. Συνεπώς, προσφέρει ένα καλά οργανωμένο θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο μπορεί να βασιστεί και να σχεδιαστεί η παιδαγωγική πράξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρέχει την κατάλληλη μεταφορά των προγραμμάτων σπουδών στα εκάστοτε μαθήματα και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το μαθησιακό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται (Θεοδότου, 2013).

2.3 Το μοντέλο των Dick, Carey και Carey

Οι Dick, Carey και Carey (2009) προτείνουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού το οποίο έχει εμφανείς επιρροές από τη σχεδιαστική προσέγγιση των Gagné κ.ά. (2005) και βασίζεται στην συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως ολοκληρωμένο σύστημα και επικεντρώνεται στην αλληλεξάρτηση μεταξύ πλαισίου, περιεχόμενου μάθησης και διδασκαλίας.

Το μοντέλο περιγράφει όλες τις φάσεις μιας επαναληπτικής διαδικασίας που αρχίζει με τον προσδιορισμό διδακτικών στόχων και τελειώνει με την αθροιστική αξιολόγηση. Το μοντέλο αναλύεται σε δέκα συνιστώσες που εκτελούνται επαναληπτικά και παράλληλα αντί για γραμμικά και έχουν ως εξής:

- Εκτίμηση των αναγκών των εκπαιδευομένων ούτως ώστε να καθοριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι
- Ανάλυση της διδασκαλίας
- Ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού πλαισίου
- Καθορισμός των ειδικών στόχων
- Ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης για την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων
- Ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών
- Ανάπτυξη και επιλογή εκπαιδευτικού υλικού
- Σχεδιασμός και υλοποίηση διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας
- Επισκόπηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Σχεδιασμός και διεξαγωγή τελικής αξιολόγησης (αθροιστική αξιολόγηση), όπου αποτιμώνται τόσο

η επίτευξη των στόχων, όσο και η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο σύνολό της.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ως προς τα προγράμματα σπουδών παρέχει ένα οργανωμένο και πιο αναλυτικό πλαίσιο σε σύγκριση με το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού των Gagné κ.ά. (2005), καθώς προτείνει την ανάλυση της μαθησιακής γνώσης σε μικρότερα δομικά στοιχεία. Σκιαγραφεί τους μαθησιακούς στόχους, τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και το μαθησιακό περιβάλλον, τα οποία είναι στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτυχημένη έκβαση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στο επίπεδο των μαθημάτων, παρέχει τη καλύτερη σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με τα εκάστοτε μαθήματα, καθώς προσφέρει μία αναλυτική προσέγγιση με το να χωρίζει τη μαθησιακή γνώση σε μικρότερα κομμάτια (Θεοδότου, 2013).

2.4 Το μοντέλο των Smith και Ragan

Για τους Smith και Ragan (2005), ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι η διαδικασία που ξεκινά από τη ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και στόχων μέσα από την ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων και αντικειμένων, συνεχίζει με τους τρόπους και μεθόδους επίτευξης αυτών και καταλήγει στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρήχθησαν, και την αναθεώρηση αυτών εάν απαιτείται.

Το μοντέλο Smith και Ragan (2005), όπως και το μοντέλο των Dick, Carey και Carey, βασίζεται στην συστηματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και έχει παρόμοια με αυτό αποτελέσματα ως προς τα προγράμματα σπουδών. Αποτελείται από τρεις φάσεις: Τη φάση της Ανάλυσης, που ασχολείται με τα μαθησιακά περιβάλλοντα, τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τη φάση της Στρατηγικής, που περιλαμβάνει οργανωτικές και διαχειριστικές στρατηγικές, και τη φάση της Αξιολόγησης, που πραγματοποιείται τη διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η ειδοποιός διαφορά αυτού του μοντέλου σε σχέση με άλλα μοντέλα, είναι η ιδιαίτερη έμφαση, η ενδελεχής καταγραφή και η λεπτομερής ανάλυση των εκπαιδευτικών και διδακτικών στρατηγικών (Gustafson και Branch, 2002).

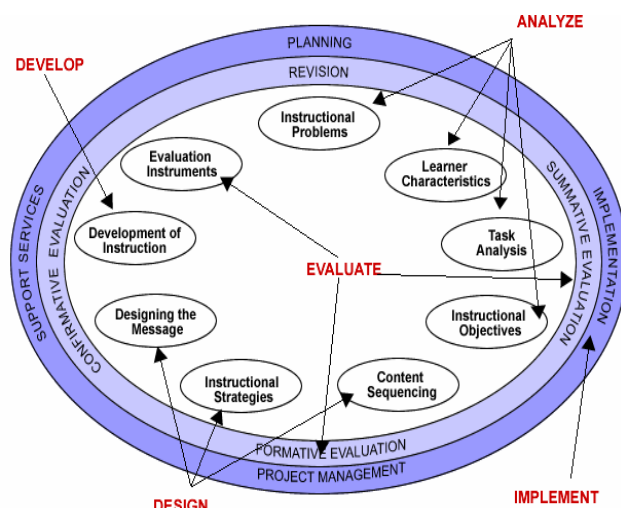
2.5 Το μοντέλο των Morrison, Ross και Kemp (MRK)

Ένα πιο αποδοτικό μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού προτείνεται από τους Morrison, Ross και Kemp (2004). Η συστηματική διαδικασία σχεδιασμού που προτείνεται από το μοντέλο των Morrison, Ross και Kemp, (ή πιο απλά Kemp model), αποτελείται από εννέα αλληλένδετα βήματα και πιο συγκεκριμένα:

- Εντοπισμός του εκπαιδευτικού προβλήματος και καθορισμός των σχετικών στόχων
- Ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων

- Προσδιορισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους
- Ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων
- Αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο
- Ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα ακολουθηθούν ώστε να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικής αποστολής
- Επιλογή πόρων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- Ανάπτυξη των μέσων αξιολόγησης, που θα αποτιμήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία

Το μοντέλο των Morrison, Ross και Kemp (2004) είναι κυκλικό και οι εννέα προαναφερθείσες συνιστώσες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Η διαδικασία σχεδιασμού απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1. Το μοντέλο των Morrison, Ross και Kemp (2004)

Το μοντέλο αυτό θέτει ισχυρά θεμέλια για τα προγράμματα σπουδών καθώς ως πρωταρχικό του στάδιο ανάπτυξης έχει την αναγνώριση του εκπαιδευτικού προβλήματος που επιχειρεί να επιλύσει. Αυτό μεταφέρεται στα εκάστοτε μαθήματα ως ένα πιο αποτελεσματικό πλαίσιο σε σύγκριση με τα προηγούμενα μοντέλα, καθώς, όπως τονίζουν και οι Pershing και Kap Lee (2004), χωρίζει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων σε συναισθηματικά, σωματικά και ψυχολογικά.

Επίσης, και στο επίπεδο των μαθησιακών δραστηριοτήτων, είναι αποτελεσματικό, καθώς προσφέρει ποικιλία από σχεδιαστικές επιλογές, οι οποίες βοηθούν την εις βάθος κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης. Προβλέπει την ταξινόμηση του περιεχομένου των εκάστοτε μαθημάτων, γεγονός που συμβάλλει στην επιλογή των πιο κατάλληλων και εξειδικευμένων δραστηριοτήτων, που όμως συνδυάζονται με τις αντίστοιχες διδακτικές τεχνικές και τα μαθησιακά εργαλεία.

Έτσι, αυτό που διαφοροποιεί το μοντέλο MRK από τα περισσότερα άλλα μοντέλα είναι το ότι αναλύει την

εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά του εκπαιδευόμενου.

Υπάρχουν φυσικά και αρκετά άλλα μοντέλα σχεδιασμού όπως το μοντέλο των τεσσάρων στοιχείων 4C/ID (Van Merriënboer, et al, 2002) το μοντέλο των τριών φάσεων Three-Phase Design (3PD) Model (Sims και Jones, 2002), κ.α.

3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ)

Τα Α.Π.Σ λειτουργούν ως σημείο αναφοράς της διδακτικής πράξης, συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος και επηρεάζουν τις δομές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Τα Α.Π.Σ συντάσσονται με ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) και στοιχειοθετούν σε επίπεδο θεσμικών προδιαγραφών το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελούν την πυξίδα που προσανατολίζει την καθημερινή διδακτική πράξη, οργανώνοντας τον προγραμματισμό και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ως προς την τυπολογία τους, τα Α.Π.Σ κάθε γνωστικού αντικείμενου εντάσσονται στην κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, τα οποία συνιστούν «πρόγραμμα σκοπών και στόχων» και εμπεριέχουν εκτός από τα τέσσερα δομικά στοιχεία (γενικούς και ειδικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης/διδασκτέα ύλη σε συνδυασμό με τον απαιτούμενο για κάθε ενότητα διδακτικό χρόνο, υποδείξεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της, έλεγχο επίτευξης στόχων), πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος (Βέικου κ.α, 2007).

Στον πρόσφατο Νόμο 4186-2013 (ΦΕΚ 193, Α) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», που αφορά το νέο Γενικό άλλα και Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), σύμφωνα με το άρθρο 10, τα Α.Π.Σ του Επαγγελματικού Λυκείου καταρτίζονται από το Ι.Ε.Π. και περιλαμβάνουν:

1. α) Σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, κατά μάθημα, τομέα και ειδικότητα, β) Διδασκτέα ύλη διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος. Η διδασκτέα ύλη των μαθημάτων εργαστηριακής εκπαίδευσης συνοδεύεται από παράρτημα, που περιγράφει τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό για την υλοποίησή τους, γ) Οδηγίες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των διδακτικών τεχνικών, των μεθόδων διδασκαλίας και των ενδεδειγμένων εποπτικών μέσων.

2. Τα κατά την προηγούμενη παράγραφο αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training –ECVET), που περιγράφεται στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 (Ε.Ε. C 155/02 της 8.7.2009).

3. Για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε τομέα και ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη, εφόσον υπάρχουν, και τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 του ν. 3369/2005 (Α'171).

4. Τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επανεκτιμώνται, αξιολογούνται και, αν κριθεί σκόπιμο, ανανεώνονται κάθε έξι (6) τουλάχιστον, έτη.

5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή του παρόντος άρθρου».

Επίσης, με το ΦΕΚ Β 1336/26-5-2014, καθορίστηκαν τα νέα ωρολόγια προγράμματα Β' και Γ' τάξεων ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. και Β', Γ' και Δ' τάξεων εσπερινού ΕΠΑ.Λ, οπότε αναμένεται η σύνταξη των νέων Α.Π.Σ.

4. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ MRK ΣΤΑ ΝΕΑ Α.Π.Σ ΤΟΥ ΕΠΑ.Λ

Με βάση τα προηγούμενα, θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε τα βήματα που χρησιμοποιεί το μοντέλο MRK στη σύνταξη και υλοποίηση των νέων Α.Π.Σ του ΕΠΑ.Λ. Πιο συγκεκριμένα:

1. Εντοπισμός του εκπαιδευτικού προβλήματος και καθορισμός των σχετικών στόχων

Τα νέα Α.Π.Σ του ΕΠΑ.Λ θα πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συνοχή του Περιεχομένου Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να λαμβάνουν υπόψη τις προγενέστερες γνώσεις άλλα και σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, βάσει των οποίων συγγράφονται τα διδακτικά βιβλία για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό και παράγεται το υποστηρικτικό υλικό, οφείλουν να προσδιορίζουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των επιμέρους μαθημάτων. Στα νέα Α.Π.Σ, αφού προηγουμένως έχουν εντοπιστεί τα εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία χρήζουν αναδιαμόρφωσης και αναδιάρθρωσης, θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και οι αρχές οργάνωσης των γνωστικών περιοχών.

2. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων

Ο πρωταρχικός στόχος της συγγραφής των Α.Π.Σ για το ΕΠΑ.Λ έγκειται στο να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες και δεξιότητες, με χαρακτηριστικά την ευέλικτη, ανοικτή, ομαδοσυνεργατική, φθίνουσα καθοδηγούμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία, συνεργασία, αναστοχασμό, ενσυναίσθηση και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διά βίου μάθηση.

Τα νέα Α.Π.Σ του ΕΠΑ.Λ θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη: την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού ως προς τα πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά του, τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τις προγενέστερες μορφωτικές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, στηρίζοντας τη βαθμιαία εμβάθυνση γνώσεων από τάξη

σε τάξη και από ενότητα σε ενότητα. Οπότε, απαιτείται πλήρης ανάλυση και γνώση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων.

3. Προσδιορισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους

Σε ότι αφορά στον προσδιορισμό του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων, θα πρέπει τα νέα Α.Π.Σ να παρέχουν τη δυνατότητα ώστε, ανάλογα με το αντικείμενο, να αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών αλλά και τις ρεαλιστικές και ουσιαστικές ανάγκες της καθημερινής ζωής, έτσι ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να αξιοποιήσουν τα όσα γνωρίζουν με στόχο να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Αυτόνομο είναι πως θα πρέπει να υπάρχει πλήρης ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν εκ των προτέρων τεθεί.

4. Ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων

Στα νέα Α.Π.Σ, που οφείλουν να εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο, θα πρέπει να αναλύονται οι σκοποί, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι θεματικές ενότητες, να υπολογίζεται ο προβλεπόμενος χρόνος για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας, να υποδεικνύονται ενδεικτικές δραστηριότητες, να συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας, όπως επίσης και προτάσεις για τη μεθοδολογία αλλά και για την αξιολόγηση των διδακτικών διεργασιών, με κατάλληλη προσέγγιση στον όγκο ύλης.

Η ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων θα πρέπει να συσχετίζεται με ποικίλα ζητήματα που θέτουν οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Η στοχοθεσία θα πρέπει να περιλαμβάνει επίπεδα κλιμακούμενης δυσκολίας, λαμβάνοντας υπόψη και διαμορφωτικά στοιχεία αξιολόγησης μαθητών.

5. Αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να συμβαδίζουν με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Για τα ΕΠΑ.Λ, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως τα προγράμματα επαγγελματικής κατεύθυνσης θα πρέπει να περιέχουν στοιχεία απαραίτητα για την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων στον τομέα που στοχεύουν. Θα πρέπει να συναρτώνται με τα επαγγελματικά περιγράμματα, με τις επαγγελματικές άδειες που εκδίδονται από τα παραγωγικά υπουργεία και ενίοτε σε συνεργασία με το υπουργείο Παιδείας, και τα επαγγελματικά δικαιώματα. Οπότε, απαιτούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνυφασμένες με ένα ελάχιστο απαιτητό όριο απόκτησης δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές ολοκληρώνοντας τη φοίτηση τους αποκτούν πτυχίο. Εμφανής είναι η ανάγκη σύνδεσης του περιεχομένου του μαθήματος με την εκάστοτε διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αφομοίωση συγκεκριμένων γνώσεων και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στις εργαστηριακές

ασκήσεις και εφαρμογές. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει σχεδιαστικά να είναι ευέλικτο και να περιέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό, για εναρμόνιση σε τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες.

6. Ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα ακολουθηθούν ώστε να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, αυτές θα πρέπει να υποστηρίζουν την πολλαπλότητα των πηγών μάθησης (με παράλληλους θεσμοθετημένους μηχανισμούς ελέγχου και έγκρισης των πηγών), να προωθούν ενεργητικές, συμμετοχικές, διαλογικές, διερευνητικές - ανακαλυπτικές και αυτοκατευθυνόμενες μορφές μάθησης, να προβλέπουν την αξιοποίηση των ποικίλων πηγών πληροφοριών και των νέων τεχνολογιών, να δημιουργούν κίνητρα μάθησης για τον μαθητή αλλά και δυνατότητες ανάληψης και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων για τον εκπαιδευτικό, με στόχο να ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, για τη βέλτιστη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί.

7. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής αποστολής

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αποστολής οφείλει να περιέχει αντικειμενικούς στόχους όπως την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών και την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των μαθητών και στον ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, την ανάπτυξη σε βάθος θεμελιωδών δεξιοτήτων, την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, κ.α. Απαιτείται δυναμικός σχεδιασμός, λαμβάνοντας υπόψη τα εκάστοτε τεχνολογικά και επιστημονικά δεδομένα και καινοτομίες.

8. Επιλογή πόρων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Τα διατιθέμενα μέσα και οι πόροι αποτελούν το αναγκαίο υλικό και οικονομικό πλαίσιο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση έχουν μακροπρόθεσμες αποδόσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να υπολογιστούν. Η επιλογή των πόρων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (υποδομές σε εξοπλισμό, προμήθεια νέου ή αναβάθμιση υπάρχοντος εργαστηριακού και τεχνολογικού εξοπλισμού, πόροι για υλοποίηση ασκήσεων ή και κατασκευών) στην οποία θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και η διαχείριση θα πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, σκόπιμο είναι να πραγματοποιείται με βάση τις αρχές - έννοιες της αποδοτικότητας (efficiency) και του αισθήματος δικαίου (equity). Η πρώτη έννοια αφορά στη σχέση « εισροές - εκροές » στην εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη στην υπόθεση ότι το σημερινό σχολείο επιβάλλεται να κατανέμει τους μαθητές ανάλογα με τις ατομικές ιδιαιτερότητές τους, σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και την καλύτερη επιτυχία για

όλους (Commission of the European Communities, 2005). Θα πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα πλαίσια αυτονομίας εκάστης σχολικής μονάδας.

9. *Ανάπτυξη των μέσων αξιολόγησης, που θα αποτιμήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία*

Προκειμένου τα Α.Π.Σ να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις που διαμορφώνονται τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, χρήζουν διαρκούς και δυναμικής αναμόρφωσης, η οποία οφείλει να πραγματοποιείται με επιστημονικά έγκυρες διαδικασίες. Είναι σημαντικό να εξεταστεί το Α.Π.Σ στη διαχρονική του διάσταση, εκτιμώντας κατά πόσο υπάρχει συνέχεια και συνοχή στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος από τάξη σε τάξη. Η αξιολόγηση του Α.Π.Σ στο σχολείο θα πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες που επιτρέπουν την αξιολόγηση μεμονωμένων εννοιών, ή μπορεί να είναι οργανωμένη αξιολόγηση του Α.Π.Σ ως συνόλου και των αποτελεσμάτων του σε διάφορες κατηγορίες μαθητών αλλά και στο σύνολο των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης του Α.Π.Σ οφείλει να είναι πρωταρχικός.

Τα προς ανάπτυξη μέσα αξιολόγησης, θα πρέπει να στηρίζονται στα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών. Θα πρέπει λοιπόν να αναπτυχθούν στοχευόμενες αντικειμενικές τεχνικές αξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτές. Να αξιοποιούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης, που λειτουργούν ανατροφοδοτικά σε σχέση με την επίτευξη των μαθησιακών διδακτικών στόχων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι, 2008).

Θα πρέπει να δημιουργηθεί επίσημη διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας έτσι ώστε να αναρτώνται οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών και να υπάρχει συνεχής δυναμική ανατροφοδότηση. Επιτακτική προβάλλει επίσης η ανάγκη δημιουργίας ενός σύγχρονου αποδεκτού ρεαλιστικού και εφαρμόσιμου μοντέλου αξιολόγησης.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σύνταξη ενός Α.Π.Σ συνδέεται με επιστημονικά έγκυρα και παιδαγωγικά κατάλληλα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο που επικρατεί, την εκπαιδευτική πολιτική και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και την εφαρμοσιμότητα τους σε σχέση με το πλαίσιο του σχολείου και με τις διαδικασίες εφαρμογής (π.χ. τη φυσιογνωμία του σχολείου, το διαθέσιμο χρόνο). Για όσο το δυνατόν εγκυρότερη αξιολόγηση θα πρέπει τα Α.Π.Σ, αφότου συνταχθούν και καταρτιστούν, να δοκιμάζονται πρακτικά, να αξιολογούνται και να αναθεωρούνται σύμφωνα με τις κοινωνικές, γνωσιακές και πολιτισμικές εξελίξεις. Κάθε αναδιάρθρωση σκόπιμο είναι να βασίζεται σε προηγούμενη αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του Α.Π.Σ μπορεί να συστηματοποιήσει τις παρατηρήσεις που γίνονται κάθε ώρα και κάθε μέρα στη σχολική τάξη, εξασφαλίζοντας συνεχή ανατροφοδότηση στους αρμόδιους για τη σύνταξη και αναμόρφωση του προγράμματος.

Τα Α.Π.Σ θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων δυναμικά διαμορφούμενων προγραμμάτων (Ζωγόπουλος, 2011), και οι διαδικασίες εκπόνησης, πολύπλευρης αξιολόγησης και διαρκούς ανανέωσης και αναδόμησης των Α.Π.Σ θα πρέπει να προέρχονται μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές διαδικασίες διαβούλευσης και ανατροφοδότησης από την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική βιωματική πράξη. Απώτερος στόχος είναι να αντιμετωπιστεί η μάθηση ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης αλλά και οικοδόμησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες, καθώς και η δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφαλίζει μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Τα μοντέλα σχεδιασμού παρέχουν τις κατάλληλες και επαρκείς πληροφορίες και βήματα σχεδιασμού. Το μοντέλο MRK, δύναται, λαμβάνοντας υπόψη τις απαραίτητες και εκάστοτε διαμορφούμενες δυναμικές προϋποθέσεις, να συμβάλει στη σύνταξη των Α.Π.Σ του νέου ΕΠΑ.Λ.

ΠΗΓΕΣ

- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., και Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του Παιδαγωγικού Πλαισίου του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Θεοδότου, Ε. (2013). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός στη μαθησιακή διαδικασία: Έννοιες και προβληματισμοί για το περιεχόμενό του*. Ανακτήθηκε στις 14.07.2014 από <http://cretaadulthood.gr/blog/?p=731>
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Beetham, H. (2007). An approach to learning activity design, in H. Beetham και R. Sharpe (Eds), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. London: Routledge.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). An introduction to rethinking pedagogy for a digital age. Στο H. Beetham και R. Sharpe (επιμ.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. London: Routledge.
- Britain, S. (2004). A review of learning design: Concept, specifications and tools: A report for the JISC E-learning pedagogy programme. Ανακτήθηκε στις 12.07.2014 από <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/learningdesigntoolsfinalreport.pdf>
- Commission of the European Communities (2005). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Making best use of Resources: Progress Report*.

- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (2009). *The systematic design of instruction*. 7th edition. New Jersey: Pearson Education.
- Gagné, R.M, Wager, W.W., Golas, K.C., & Keller, J.M. (2005). *Principles of instructional design*. 5^η έκδοση. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.
- Glaser, R. (1962). Psychology and Instructional Technology. *Training Research and Education*.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models*. Syracuse, New York, Syracuse University.
- Koper, R., & Olivier, B. (2004) Representing the learning design of units of learning. *Education, technology and society*, 7(3), 97-111.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004) *Designing Effective Instruction*. 4th edition. Hoboken NJ: John Wiley Wiley & Sons, Inc
- Pershing, J.A., & Kap L. H. (2004). Concern matrix: Analyzing learners' needs. In: A. Armstrong (Eds.), *Instructional design in the real world: A view from the trenches* (p.p.1-9). London: Information Science Publishing.
- Shrock, S. A. (1995). A brief history of instructional development. In: G.J.Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past present and future*, 2nd edition (p.p.11-18). Englewood, CO: Libraries Unlimited Inc.
- Sims, R., & Jones, D. (2002). Continuous improvement through shared understanding: Reconceptualising instructional design for online learning. Ανακτήθηκε στις 15.07.14 από: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/162.pdf>
- Smith, P., & Ragan, T.J. (2005) *Instructional Design* (3rd edition). Hoboken, NJQ John WileyκαιSons, Inc.
- Van Merriënboer, J. J. G., Clark R. E., & De Croock, M.B.M. (2002). Blueprints for Complex Learning: The 4C/ID-Model. *Educational Technology, Research and Development*, 50(2), 39-64.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΑ Μ.Μ.Ε

ΜΙΚΡΟ ΜΗΚΟΣ, ΜΕΓΑΛΑ ΟΦΕΛΗ: Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Βασιλική Θ. Γκελή
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία καταγράφει την εξέλιξη ενός πολιτιστικού προγράμματος που παρουσιάστηκε στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Επανομής κατά το σχολικό έτος 2013-14. Το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο να φέρει τους /τις μαθητές/τριες σε επαφή με την 7η τέχνη. Αρχικά η εργασία αναλύει τις ιδιαιτερότητες του κινηματογράφου σε σχέση με τις άλλες μορφές τέχνης και στη συνέχεια αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι ιδιαιτερότητες αυτές συνάδουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής και προεφηβικής ηλικίας. Το αρχικό στάδιο προέβλεπε την εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη του κινηματογράφου μέσα από καθοδηγούμενη έρευνα. Η αξιοποίηση των πορισμάτων της οδηγούσε σε βιωματικές δράσεις οι οποίες ενέπλεκαν τους/τις μαθητές/τριες τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη του κινηματογράφου. Το τελικό στάδιο ήταν η πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων μέσα από την παραγωγή τεσσάρων ταινιών μικρού μήκους, μία από κάθε τμήμα που εφάρμοζε το πρόγραμμα. Διαπιστώθηκε ότι ο κινηματογράφος λειτουργήσε ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη κάθε στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενισχύθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, αναδείχθηκε η δημιουργικότητά τους, αποκτήθηκαν νέες γνώσεις τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο και αξιοποιήθηκαν και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.

Λέξεις Κλειδιά: Κινηματογράφος, Τέχνη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Προεφηβική Ηλικία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία καταγράφει την εξέλιξη ενός πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Γνωρίζω και ξεκλειδώνω τα μυστικά της 7^{ης} τέχνης» που διεξήχθη στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Επανομής κατά το σχολικό έτος 2013-14. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα τμήματα Ε'1, Ε'2, ΣΤ'1 και ΣΤ'2 του σχολείου και είχε ως βασικό στόχο να φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με την 7^η τέχνη.

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. Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΤΕΧΝΗ

Όταν στα τέλη του 19ου αιώνα στο Παρίσι οι αδελφοί Ογκίστ και Λουί Λιμιέρ (Auguste and Louis Lumière) έθεταν τις βάσεις του κινηματογράφου με την πρώτη δημόσια προβολή στο υπόγειο ενός Παρισινού καφέ, κανείς ίσως δεν θα μπορούσε να φανταστεί τη ραγδαία εξέλιξη και εντέλει την εδραίωση του νέου φαινομένου που πρόσθεσε την κίνηση στις έως τότε σταθερές εικόνες και «έφερε την επανάσταση στην αντίληψή μας για τον κόσμο» καθώς «απελευθέρωνε την ανθρώπινη φαντασία από τους χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς» (Σάντας, 2007:32). Αν και αρχικά αμφισβητήθηκε έντονα από τους θεωρητικούς της τέχνης οι οποίοι, έχοντας ως ισχυρό επιχείρημα την τεχνολογική του βάση αλλά και το γεγονός ότι δανειζόταν στοιχεία από τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική και το θέατρο, απέρριπταν κάθε σχέση του νέου φαινομένου με τις καλές τέχνες, ο κινηματογράφος γρήγορα κατάφερε να εδραιωθεί ως αυτόνομη τέχνη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Βασίλης Ραφαηλίδης, «ο κινηματογράφος είναι μια εντελώς ξεχωριστή περίπτωση στην ιστορία του πολιτισμού, αφού η τεχνολογία για πρώτη φορά οδήγησε στη δημιουργία μιας αυτόνομης τέχνης» (Ραφαηλίδης, 1996:94). Επιπλέον, στην εδραίωσή του ως 7^η τέχνη οδήγησε και η συνειδητοποίηση ότι το νέο φαινόμενο δεν αποδίδει απλώς μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά αποτελεί ισχυρότατο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης.

3. ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΨΕΥΔΑΙΣΘΗΣΗΣ

Η βασικότερη διαφορά του κινηματογράφου σε σχέση με τις υπόλοιπες καλές τέχνες είναι το γεγονός ότι καλλιεργεί εντονότερα την τεχνική της ψευδαίσθησης. Αν και κατεξοχήν «δέσμιος της πραγματικότητας» (Ραφαηλίδης, 1996:94), ο κινηματογράφος, με σύμμαχό του την τεχνολογία, παρασύρει σε μια δίνη ψευδαίσθησης τους θεατές εισάγοντάς τους σε μια φιλική πραγματικότητα. Η χρήση χρώματος και μουσικής αποτελούν ισχυρά μέσα του κινηματογράφου προς την επίτευξη της εισαγωγής του θεατή στο νέο φιλικό περιβάλλον. Το χρώμα «ενισχύει την απεικόνιση της ατμόσφαιρας, του χρόνου, του τόπου και του τοπίου» (Σάντας, 2007:153), και, ακόμα, λειτουργώντας «ως ένα είδος παγκόσμιας γλώσσας, γοητεύει εξίσου τον απάιδευτο θεατή και τον καλλιεργημένο, το παιδί και τον ενήλικα» (Jacobs, 2006:118). Επιπλέον, η χρήση του ήχου και ιδιαίτερα της μουσικής «μπορεί να

υπογραμμίζει την ψευδαισθητική φύση των κινηματογραφικών ταινιών» (Jacobs, 2006:173).

Χωρίς αμφιβολία όμως, το ισχυρότερο εκφραστικό μέσο του κινηματογράφου προς την επίτευξη του φιλικού ρεαλισμού είναι η κίνηση. Η ίδια η ετυμολογία της λέξης κινηματογράφος (κίνηση και γραφή) επιβεβαιώνει ότι το νέο επίτευγμα είχε ως αρχικό στόχο να καταγράψει την κίνηση, κόντρα στη στατικότητα της εποχής. Όπως επιχειρηματολογούν οι Bordwell και Thompson, μια ταινία «μας φέρνει αντιμέτωπους με εικόνες σε πλασματική κίνηση» μαγεύοντας μας τόσο ώστε «να ξεχνάμε πως οι ταινίες είναι προϊόντα κατασκευής» (Bordwell και Thompson, 2009:25). Ομοίως ο Louis Gianetti επιχειρηματολογεί υπέρ της σημαντικότητας της κίνησης στον κινηματογράφο συγκρίνοντας τις σκηνές μιας ταινίας με μια περίπλοκη χορογραφία (Gianetti, 1996:90). Ενώ η αφηγηματική και η αναπαραστατική ικανότητα του κινηματογράφου παραπέμπουν αντίστοιχα σε λογοτεχνία και θέατρο, η λειτουργία της κίνησης αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό του. Με την πολύτιμη βοήθεια της τεχνολογίας, ειδικότερα, οι μηχανές λήψεις είναι σε θέση να αναπαριστούν ανθρώπινες κινήσεις εντείνοντας έτσι το στοιχείο της ψευδαίσθησης.

4. ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

Στη σημερινή εποχή, τα παιδιά είναι σαφώς εκτεθειμένα σε μια πληθώρα ηλεκτρονικών και ψηφιακών τρόπων έκφρασης και αυτό έχει ως συνέπεια την εξοικείωσή τους με τον κινηματογράφο και την κινούμενη εικόνα από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους. Η εξοικείωση αυτής της μορφής, η έντεχνη εισαγωγή στη φιλική ψευδαίσθηση, καθώς επίσης και η αεικίνητη φύση των παιδιών ίσως αποτελεί μια εξήγηση για την επιρροή που τους ασκεί η κινηματογραφική «μαγεία». Η κινηματογραφική κίνηση, άλλωστε, συνάδει με την υπερκινητικότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας, αξιοποιεί τους ρυθμούς της σύγχρονης εποχής της ταχύτητας, και πιθανότατα αποτελεί και μια λύση ενάντια στη στατικότητα της ενασχόλησης των παιδιών με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο.

Αναμφισβήτητα, η κινηματογραφική παιδεία αποτελεί ένα ισχυρότατο εργαλείο για την επίτευξη του στόχου της μάθησης και θα πρέπει να χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη. Στα οφέλη από την εξοικείωση των μαθητών με το κινηματογραφικό προϊόν συγκαταλέγονται η γνωριμία με το νέο φιλικό περιβάλλον, οι γνώσεις σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τέλος, η ανάγκη δημιουργικής έκφρασης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Στο σημείο αυτό πιθανώς να προκύπτουν κάποια εύλογα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της κινηματογραφικής παιδείας στη σχολική τάξη. Ένα από αυτά βεβαίως αφορά την καταλληλότητα των κινηματογραφικών προϊόντων. Υπάρχει άραγε ένα συγκεκριμένο είδος ταινιών που κρίνεται «ασφαλές» για προβολή; Ίσως η αναμενόμενη απάντηση στο ερώτημα να είναι οι ταινίες κινουμένων σχεδίων και οι λεγόμενες οικογενειακές-παιδικές ταινίες. Η επιλογή για την καταλληλότητα ή όχι μιας ταινίας όμως θα πρέπει να

εναπόκειται στον/στην ειδικά εκπαιδευμένο/η υπεύθυνο/η του προγράμματος ο/η οποίος/α θα λαμβάνει υπόψη την ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και το σκοπό που θέλει να επιτευχθεί με την προβολή της ταινίας. Επιπλέον, αν και οι ταινίες κινουμένων σχεδίων και γενικότερα οι παιδικές ταινίες τραβούν ευκολότερα την προσοχή των παιδιών, «η εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα του εξωτερικού έχει δείξει ότι όταν η κινηματογραφική παιδεία γίνεται με τη σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, με κριτική ανάλυση και δημιουργική επεξεργασία του περιεχομένου, τα παιδιά απορροφούνται και συμμετέχουν ενθουσιωδώς στη διαδικασία, ανεξαρτήτως του κινηματογραφικού είδους» (Ανδριοπούλου, 2010: 18).

Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό πρόβλημα που προκύπτει, ικανό να αναχαιτίσει την προσπάθεια για χρήση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη, και αφορά τα «δικαιώματα προβολής και εκμετάλλευσης των ταινιών για παιδαγωγική χρήση» μπορεί να βρει λύση με τη «σύσταση ενός εντεταλμένου φορέα για την παροχή κατάλληλου υλικού από μια ευρεία κινηματογραφική γκάμα» (Ανδριοπούλου, 2010:19). Τα αρμόδια υπουργεία, Παιδείας και Πολιτισμού, όπως επίσης και διάφοροι «φορείς διαχείρισης ψηφιακού υλικού» θα μπορούσαν ενδεχομένως να προμηθεύσουν τα σχολεία με ταινίες, κατάλληλες για προβολή (Ανδριοπούλου, 2010: 19).

5. Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΓΙΑ ΟΛΑ ΤΑ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Ο κινηματογράφος μπορεί να αποδειχτεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σημαντικότερο πλεονέκτημά του σε σχέση με άλλες τεχνολογικές ή συμβατικές μεθόδους είναι ότι οι μαθητές είναι συνήθως ιδιαίτερα θετικά διακείμενοι απέναντι σε ένα κινηματογραφικό προϊόν και έτσι αντιμετωπίζουν και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτή τη λογική, όπως υποστηρίζει και ο Tom Barrance, ο κινηματογράφος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης (Barrance 2010:5-7). Για παράδειγμα, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας η προβολή μιας ταινίας μικρού μήκους θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για ένα ποίημα ή ένα διήγημα. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχαν οι «διακειμενικές δραστηριότητες» όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε λογοτεχνικά και θεατρικά έργα και «τις αντίστοιχες μεταφορές τους στον κινηματογράφο» (Θεοδωρίδης, 2009:10). Στην ιστορία, μια ταινία εποχής θα βοηθούσε στην κατανόηση μιας ιστορικής περιόδου. Στην ξένη γλώσσα, η προβολή μιας ταινίας στην αντίστοιχη γλώσσα θα βοηθούσε στην εξοικείωση των μαθητών και θα προσέφερε στην κατανόηση της κουλτούρας και του πολιτισμού της χώρας. Επιπλέον, πολύ χρήσιμη θα ήταν και η δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους στην αντίστοιχη ξένη γλώσσα σε σχέση με μια καθημερινή δραστηριότητα. Στη φυσική, οι διάφορες τεχνικές του κινηματογράφου όπως το κοντινό

πλάνο (close-up) και η αργή κίνηση (slow-motion) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση διαφόρων θεωριών. Στη θεατρική αγωγή, οι ερμηνείες ηθοποιών σε ταινίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και η κινηματογράφηση μιας θεατρικής παράστασης θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον. Στο μάθημα των καλλιτεχνικών, η μελέτη σχημάτων, χρωμάτων, σκηνικών και κοστούμιών σε κινηματογραφικές ταινίες θα μπορούσε να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη και τέλος, στο μάθημα της μουσικής, η δημιουργία ενός σάουντρακ (soundtrack) αντιστοιχούν με το είδος αλλά και το ύφος μιας ταινίας και η ανάλυση της μουσικής που συνοδεύει μια ταινία μικρού ή μεγάλου μήκους, θα βοηθούσαν στην κατανόηση και των δύο αντικειμένων (Bartance, 2010:5-7). Αντίστοιχες «δραστηριότητες κινηματογράφου» μπορούν να βρεθούν για «όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών» (Θεοδωρίδης, 2009:9), πράγμα που επιβεβαιώνει τη χρησιμότητα της κινηματογραφικής παιδείας στη σχολική τάξη.

6. ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

6.1. Γνωριμία με την ιστορία και τη «γλώσσα» του κινηματογράφου

Το αρχικό στάδιο του προγράμματος προέβλεπε την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την τέχνη του κινηματογράφου μέσα από καθοδηγούμενη έρευνα. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τη «γλώσσα» του κινηματογράφου και γνώρισαν φιλικούς όρους και τεχνικές από το ξεκίνημα του κινηματογράφου έως σήμερα. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε μικρές και ευέλικτες ομάδες και πάντα μέσα από καθοδηγούμενη έρευνα, γνώρισαν την ιστορία αρχικά του παγκόσμιου κινηματογράφου και στη συνέχεια του ελληνικού. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι αλλαγές που παρουσίαζε, ανά δεκαετία και με αφετηρία τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η παραγωγή ταινιών τόσο σε Ελλάδα όσο και σε Αμερική και μέσα από συζητήσεις αναζητήθηκαν οι λόγοι των αλλαγών αυτών αναφορικά με την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση των χωρών την εκάστοτε δεκαετία. Ξεχωριστή μνεία έγινε βεβαίως σε βραβευμένες ταινίες, ελληνικές και ξένες καθώς επίσης και στους σπουδαιότερους σκηνοθέτες, από το ξεκίνημα του κινηματογράφου έως σήμερα.

6.2. Σχόλια-Κριτική-Αναπαράσταση

Αμέσως μετά, σειρά είχαν οι προβολές αποσπασμάτων επιλεγμένων ταινιών. Μετά την προβολή κάθε αποσπάσματος, οι μαθητές/τριες προχωρούσαν ατομικά, σε επιλογή ήρωα της ταινίας και στην αιτιολόγηση αυτής της επιλογής αλλά και ομαδικά, σε αναπαράσταση των διαλόγων της ταινίας υιοθετώντας το χαρακτήρα του ρόλου που ενσάρκωναν. Ακολουθούσε κριτική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων κατά την οποία ξεχωριστή έμφαση δινόταν στην εποχή όπου διαδραματιζόταν η εκάστοτε ταινία και τις διαφορές της με τη σημερινή εποχή.

Ειδικότερα, η προβολή αποσπάσματος της ταινίας *Χιούγκο* (Hugo) του Μάρτιν Σκορσέζε (Martin Scorsese)

έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές. Η ταινία αφηγείται μεταξύ άλλων τη ζωή και το έργο ενός από τους πρώτους και σημαντικότερους κινηματογραφιστές, του Ζωρζ Μελιές (Georges Méliès). Στην ταινία οι μαθητές και οι μαθήτριες των τμημάτων είχαν την ευκαιρία να δουν αποσπάσματα από την περίφημη άφιξη του τρένου στο σταθμό από την πρώτη προβολή των αδελφών Λιμιέρ στο Παρίσι το 1895 όπως επίσης και από το αριστούργημα του Μελιές, *Ταξίδι στη Σελήνη* και άλλες ταινίες του. Επίσης, ο χρωματισμός των κινηματογραφικών καρτέ με το χέρι καθώς και τα περίτεχνα και φανταχτερά σκηνικά και κοστούμια της εποχής προκάλεσαν την έκπληξη και το θαυμασμό των μαθητών. Το πέραςμα από τη θεωρία στην πράξη παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς είδανε στην οθόνη όλα όσα είχανε ομαδοσυνεργατικά αποκομίσει μέσα από την καθοδηγούμενη έρευνα. Αυτό είχε ως συνέπεια πολλοί από αυτούς να σπεύσουν να νοικιάσουν την ταινία και να την παρακολουθήσουν με τους γονείς τους στους οποίους, ως γνώστες/τριες πλέον, επεξηγούσαν λεπτομέρειες και ιστορικά στοιχεία της ταινίας.

6.3. Δημιουργία ταινιών μικρού μήκους

Το τελικό στάδιο του προγράμματος προέβλεπε την εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων γνώσεων μέσα από τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους από κάθε τμήμα που συμμετείχε στο πρόγραμμα και μετά από την έγγραφη έγκριση των γονέων τους. Έπειτα από καταγισμό ιδεών και κριτική συζήτηση, αποφασίστηκε το θέμα της ταινίας του εκάστοτε τμήματος. Τελικά, γυρίστηκαν οι εξής ταινίες:

Ε'1: «Οικονομική κρίση». Δύο αδέρφια βιώνουν τις συνέπειες της απόλυσης των γονιών τους ώσπου η λύση δίνεται από τους φίλους τους που σπεύδουν να βοηθήσουν.

Ε'2: «Μια ιστορία κατά της βίας». Μια μαθήτρια από άλλη χώρα γίνεται θύμα ρατσιστικών συμπεριφορών από μια ομάδα παιδιών του σχολείου.

ΣΤ'1: «School Wars». Ο σχολικός εκφοβισμός και η απόρριψη ενός εσωστρεφή και μη δημοφιλή μαθητή.

ΣΤ'2: «Αλλαγή ζωής». Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ως συνέπεια της μετακόμισης της οικογένειας ενός μαθητή και η προσπάθεια προσαρμογής στο αφιλόξενο νέο περιβάλλον.

Η επιλογή των θεμάτων παρουσιάζει ομολογουμένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς όλα τα θέματα αντλούνται από το μικρόκοσμο των μαθητών, το σχολείο, και δύο από αυτά σχετίζονται με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Συνεπώς, η βιωματική προσέγγιση των θεμάτων αρχικά, και των σεναρίων στη συνέχεια, αποδεικνύει σαφώς ότι ο κινηματογράφος αποτελεί εξαιρετικά ισχυρό μέσο έκφρασης για την ευαίσθητη παιδική ψυχή. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι όλα τα σενάρια είχαν αίσιο τέλος, πράγμα που δηλώνει, αφενός, την έμφυτη αισιοδοξία των παιδιών για την εύρεση λύσης ακόμα και κάτω από τις δυσκολότερες συνθήκες, και, αφετέρου, την επιρροή της κυρίαρχης ιδεολογίας που επιβάλλει την παραμυθένια ουτοπία των λογοτεχνικών κειμένων και των παιδικών ταινιών και έχει καλλιεργηθεί συστηματικά

από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Μελλοντικά, ένα ανάλογο θέμα συζήτησης με τα παιδιά θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο. Προσεγγίζοντας το θέμα με λεπτούς χειρισμούς ούτως ώστε να μη δημιουργηθεί το όποιο αίσθημα ανασφάλειας, φόβου και απαισιοδοξίας, θα μπορούσαμε να επιχειρήσουμε έναν διαχωρισμό μεταξύ ουτοπίας και πραγματικότητας όπου τα προβλήματα δε λύνονται «ως δια μαγείας».

Μετά την επιλογή των θεμάτων, δημιουργήθηκαν ομάδες σεναρίου, σκηνοθεσίας και ηθοποιών, ενώ κάποια από τα παιδιά ορίστηκαν υπεύθυνοι για τη χρήση της κάμερας, για τις ενδυματολογικές επιλογές των ηθοποιών και για τα σκηνικά.

Αρχικά, η ομάδα σεναρίου κάθε τμήματος συνεργάστηκε στενά και, κάτω από την επίβλεψη της υπεύθυνης καθηγήτριας, δημιούργησε την πλοκή της ταινίας, έπλασε τις προσωπικότητες των χαρακτήρων και διαμόρφωσε τις σκηνές και τους διαλόγους. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, επιλέχθηκαν από τις ομάδες σεναρίου και σκηνοθεσίας οι ηθοποιοί που θα ενσάρκωναν τους χαρακτήρες της ταινίας. Παράλληλα, και όσο οι ηθοποιοί προετοιμάζαν τους ρόλους τους, οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες, ανάλογα με την ευθύνη που τους είχε ανατεθεί συνεργάζονταν σχετικά με τον προγραμματισμό της ταινίας. Στη συνέχεια, βρέθηκαν τα μέρη του σχολείου που κρίθηκαν καταλληλότερα για το γύρισμα της εκάστοτε σκηνής και τα γυρίσματα ξεκίνησαν.

Με την εξαίρεση ενός εκ των τμημάτων όπου χρησιμοποιήθηκε επαγγελματική κάμερα και τρίποδας, προσφορά γνωστού σκηνοθέτη και πατέρα ενός μαθητή, στα υπόλοιπα τμήματα τα γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν με κάμερα ενσωματωμένη σε φωτογραφική μηχανή ελλείψει άλλου μέσου. Στο μέλλον η αγορά μιας βιντεοκάμερας που θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά για χρήση του σχολείου θα δώσει τη λύση σε παρόμοια προβλήματα.

6.3.1. Γυρίσματα παντού...

Τα σενάρια των αντίστοιχων ομάδων των τμημάτων προέβλεπαν σκηνές σε παιδικά δωμάτια, κουζίνες αλλά και σαλόνια σπιτιών. Αυτό βεβαίως ήταν πρακτικά αδύνατον καθώς όλα τα γυρίσματα έπρεπε να γίνουν στο χώρο του σχολείου. Οι λύσεις δόθηκαν χάρη στη φαντασία των παιδιών, τον ενθουσιασμό τους για το αντικείμενο και την όρεξή τους για δουλειά. Θρανία ενώθηκαν, παιδικά σεντόνια και μαξιλάρια των μαθητών στρώθηκαν, παιχνίδια, κουκλάκια και ό,τι άλλο μπορεί να υπάρχει σε ένα παιδικό δωμάτιο επιστρατεύτηκε για τα γυρίσματα ανάλογων σκηνών, και το παιδικό δωμάτιο ήταν έτοιμο. Το κυλικείο του σχολείου χρησίμευσε για το σκηνικό της κουζίνας: καθώς ήταν όμως και ο πλέον πολυσύχναστος χώρος του σχολείου, τα γυρίσματα διακόπηκαν πολλές φορές από μικρότερα κυρίως παιδιά που είτε ήθελαν νερό, πάγο και φάρμακα, είτε απλώς περνούσαν από εκεί και ήθελαν να παρακολουθήσουν γεμάτα περιέργεια το γύρισμα. Η βιβλιοθήκη του σχολείου χρησίμευσε ως το σαλόνι μιας εκ των τεσσάρων οικογενειών των ταινιών με έναν αυτοσχέδιο καναπέ φτιαγμένο από στρώματα γυμναστικής και

διακοσμημένο με διάφορα πολύχρωμα μαξιλάρια. Επίσης, δεν ήταν λίγες οι φορές που ο διευθυντής του σχολείου παραχώρησε πρόθυμα το γραφείο του, καθώς τα σενάρια δύο εκ των ταινιών προέβλεπαν και ρόλο διευθυντή.

6.3.2. Προβλήματα-Παραλείψεις

Τα γυρίσματα τεσσάρων ταινιών ταυτόχρονα σαφώς και δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Ήταν δεδομένο εκ προοιμίου ότι θα υπάρξουν οι αναμενόμενες καθυστερήσεις καθώς είναι πρακτικά αδύνατος ο ταυτόχρονος συντονισμός των μαθητών/τριών ενός τμήματος αλλά και ενός ολόκληρου σχολείου. Για παράδειγμα, υπήρξαν μαθητές/τριες που εμφανίζονταν με άλλα ρούχα από τα συμφωνηθέντα για το γύρισμα συγκεκριμένης σκηνής, κάποιοι/ες άλλοι/ες που ξεχνούσαν τα λόγια του ρόλου τους, διάφορες παρεμβολές από μικρότερα παιδιά του σχολείου την ώρα των γυρισμάτων, καθώς επίσης και αστεία και πειράγματα μεταξύ των μαθητών/τριών-ηθοποιών. Το εντυπωσιακό όμως ήταν ότι ήταν τέτοιος ο ενθουσιασμός από πλευράς των μαθητών/τριών και τέτοια η επιμονή τους για το καλύτερο αποτέλεσμα που ήταν διατεθειμένοι/ες να γυρίζουν ξανά και ξανά την ίδια σκηνή προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Πολλές φορές μάλιστα αποδεικνύονταν πολύ περισσότερο απαιτητικοί/ές και τελειομανείς από την υπεύθυνη του προγράμματος.

Αν και τα τεχνικά μας μέσα θα χαρακτηρίζονταν πενιχρά και ελλιπή, εντούτοις το αποτέλεσμα μας δικαιώσε σε μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά υπάρχουν σημεία στα οποία η έλλειψη πόρων και τεχνικών μέσων είναι εμφανής. Για παράδειγμα, ελλείψει μικροφωνικής εγκατάστασης, η ακουστική των ταινιών παρουσιάζει κάποια προβλήματα τα οποία και θα επιχειρήσουμε να αποκαταστήσουμε σε επόμενο παρόμοιο εγχείρημα. Επίσης, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό μουσικής αγωγής θα γίνουν προσπάθειες να προστεθεί μουσική επένδυση και κατά τη διάρκεια της ταινίας και όχι μόνο στους τίτλους όπως στις συγκεκριμένες ταινίες.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν εντυπωσιακά και η συμμετοχή των μαθητών κρίθηκε εξαιρετικά ικανοποιητική. Ο κινηματογράφος λειτούργησε ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη κάθε στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενισχύθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες των τμημάτων που έμαθαν να εργάζονται ερευνητικά, να συνεργάζονται αρμονικά και να διασκεδάζουν μαθαίνοντας. Επίσης, αναδείχθηκε η δημιουργικότητά τους, αφού για πρώτη φορά κλήθηκαν να συμμετέχουν ενεργητικά και όχι παθητικά σε πρόγραμμα κινηματογράφου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν περιορίστηκαν σε ρόλους θεατών ή κριτικών ενός κινηματογραφικού προϊόντος αλλά ανέλαβαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό τους ρόλους των δημιουργών. Επιπλέον, αποκτήθηκαν νέες γνώσεις, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, ενώ αξιοποιήθηκαν βεβαίως και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες

τους. Όπως παρατηρήθηκε, άλλωστε, ο τρόπος ερμηνείας των μαθητών-ηθοποιών ήταν σαφέστατα βιωματικός και απόλυτα επηρεασμένος όχι μόνο από την έως τότε οπτικοακουστική εμπειρία τους, αλλά και από προηγούμενα βιώματά τους στον οικογενειακό, φιλικό και σχολικό τους κύκλο.

Μετά την προβολή των ταινιών μικρού μήκους σε εκδήλωση του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι περισσότεροι γονείς που παρευρέθηκαν δήλωσαν ενθουσιασμένοι/ες με το αποτέλεσμα. Το ασυνήθιστο και πρωτόγνωρο για τα δεδομένα της κοινωνίας και του σχολείου πρόγραμμα κινηματογράφου και ιδιαίτερα η δημιουργία των ταινιών μικρού μήκους άφησε πολύ θετικές εντυπώσεις και όλοι/ες εξέφρασαν την προτροπή τους για συνέχιση ανάλογων προσπαθειών.

8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, έγινε σαφές μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος ότι η τέχνη δίνει ξεχωριστό νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι απλώς ως μέσο εμπλουτισμού της αλλά και ως εναλλακτική προσέγγιση στη γνώση, την κοινωνικοποίηση και εντέλει την αυτοπραγμάτωση των μαθητών και μαθητριών. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Μένης Θεοδορίδης, «η οπτικοακουστική έκφραση, δηλαδή η αφήγηση και η διατύπωση νοημάτων με εικόνες και ήχους, ενώ δεν διέπεται από την αυστηρότητα που χαρακτηρίζει το γραπτό λόγο, έχει όμως πολλά από τα γνωρίσματα ενός συστήματος επικοινωνίας όπως η γλώσσα και η γραφή» (Θεοδορίδης, 2009: 12).

Στο μέλλον, η κινηματογραφική παιδεία θα μπορούσε να γίνει πράξη στο ελληνικό σχολείο από ειδικά καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς με μεράκι και διάθεση για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, θα μπορούσαν να οργανωθούν λέσχες και ομάδες κινηματογράφου με ενδοσχολική αλλά και εξωσχολική δράση χωρίς την επιπλέον οικονομική επιβάρυνση της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, η χρήση του σινεμά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει και στη δημιουργία ενός «εφηβικού κινηματογράφου», ενός κινήματος που θα συμβαδίζει με το αντίστοιχο κίνημα του «εφηβικού θεάτρου» που ήδη εφαρμόζεται σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού και έχει γίνει αποδεκτό με ιδιαίτερη θερμή από χιλιάδες παιδιά (βλ. ιστοσελίδα "Εφηβικό θέατρο στην Ελλάδα").

Ο κινηματογράφος και γενικότερα η επαφή με την οπτικοακουστική κουλτούρα αξίζει και πρέπει να έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η στατικότητα δεν αρμόζει ούτε στην παιδική και εφηβική ηλικία αλλά ούτε και στην ίδια τη γνώση. Και αν τελικά οι Λιμιέρ με την εφεύρεσή τους έφεραν «την επανάσταση στην αντίληψή μας για τον κόσμο» (Σάντας, 2007:32), ίσως τελικά η χρήση του κινηματογράφου να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν τη δική τους επανάσταση στον σύγχρονο κόσμο, να απελευθερώσει τη δική τους φαντασία από σύγχρονους «χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς» (ό.π.) και να μας εκπλήξει με τα οφέλη που μπορούν τα παιδιά να αποκομίσουν από την έβδομη τέχνη.

9. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συμβολή των δασκάλων των τμημάτων στο πρόγραμμα υπήρξε πολύτιμη. Συμμετείχαν στο αρχικό στάδιο του προγράμματος, επέβλεψαν τη δημιουργία ευφάνταστων πόστερ με τις αγαπημένες ταινίες των παιδιών και φρόντιζαν πάντα να τηρείται το πρόγραμμα ακόμα και αν αυτό σήμαινε την παραχώρηση ωρών διδασκαλίας από δικά τους μαθήματα.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή του διευθυντή καθώς και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Ειδικότερα προς το τέλος του προγράμματος και όταν με το ταυτόχρονο γύρισμα τεσσάρων ταινιών το σχολείο είχε μετατραπεί σε κινηματογραφικό στούντιο, η ψύχραιμη και έγκαιρη αντιμετώπιση των αλλαγών στο πρόγραμμα του σχολείου και των όποιων προβλημάτων προέκυπταν αποδείχτηκε πραγματικά πολύτιμη.

10. ΠΗΓΕΣ

- Barrance, Tom. (2010). Using Film in Schools: A practical guide. *Film: 21st Century Literacy*, 1-50. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2014 από <http://learnaboutfilm.com/pdf/usingfilm.pdf>.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2009). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου* (Μτφ.Κατερίνα Κοκκινίδη). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Giannetti, Louis. (1996) *Understanding Movies*. 7th ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Jacobs, Louis. (2006). *Τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου* (Μτφ.Στεφανία Ρουμπή). Αθήνα: Καθρέφτης.
- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες*, 10, 15-20. Ανακτήθηκε στις 12.08.2014 από <http://efivikotheatro.wordpress.com/efiviko/>
- Θεοδορίδης, Μ. (2009). Κινηματογράφος και παιδί: μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 9, 1-18.
- Ραφαηλίδης, Β. (1996). *12 μαθήματα για τον κινηματογράφο: Μια μέθοδος ανάγνωσης του φιλμ*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σάντας, Κ. (2007). *Πώς βλέπω μια ταινία: Σπουδή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΘΕΣΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ Η ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΩΝ ΜΕ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΑΤΖΕΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Βασιλική Π. Ζεπάτου

Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Περίληψη

Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα ιδρύθηκαν και λειτουργούν με βάση το Νόμο 1824/1988, άρθρο 16 Γ'. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση θεσμικών χαρακτηριστικών των Μουσικών Σχολείων, για να αναδειχθεί η σημασία τους και να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν αντιστοιχίες με το θεωρητικό πλαίσιο κειμένων/πρωτοβουλιών σημαντικών διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών για την εκπαίδευση στις τέχνες και ειδικότερα στη μουσική. Η έρευνα επικεντρώνεται στη «Διακήρυξη της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Δ.τ.Β.) (2011) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Μουσικής, η οποία εξειδικεύει την «Ατζέντα της Σεούλ: Στόχοι για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης στις Τέχνες» (2010) του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (ΟΥΝΕΣΚΟ). Η μεθοδολογική προσέγγιση – με στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και κριτικής ανάλυσης λόγου – συνίσταται στην εξέταση πηγών που αφορούν το παιδαγωγικό και λειτουργικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων, όπως νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, πρακτικά της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και ιστοσελίδες των Μουσικών Σχολείων. Οι πηγές αυτές διερευνήθηκαν για στόχους, αρχές, γνωρίσματα, ενέργειες και δράσεις στις οποίες ανιχνεύονται αντιστοιχίες με τους τρεις στόχους και τις είκοσι δύο καθοδηγητικές αρχές της Δ.τ.Β. Ανιχνεύθηκαν αντιστοιχίες οι οποίες παρουσιάζονται και διαπιστώθηκε ότι ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων έχει να επιδείξει σημαντικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με το εξεταζόμενο Ευρωπαϊκό θεωρητικό πλαίσιο της Δ.τ.Β.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία, θεσμικά χαρακτηριστικά, Διακήρυξη της Βόννης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Μουσικά Σχολεία (Μ.Σ.) στην Ελλάδα ιδρύθηκαν και λειτουργούν με βάση το Νόμο (Ν.) 1824/1988, άρθρο 16, Γ' (ΦΕΚ 296/τ. Α'/30-12-1988). Είναι δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με ενιαία λειτουργία Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Σκοπός τους, σύμφωνα με το Ν. 1824/1988, άρθρο 16 Γ',

παράγραφο 1, είναι «η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.». Η σταδιακή ανάπτυξη του θεσμού είχε ως αποτέλεσμα τη λειτουργία 42 Μ.Σ. σε όλη τη χώρα κατά το σχολικό έτος 2013-14.

Τα Μ.Σ. είναι σχολεία μεγάλης διδακτικής ημέρας και υλοποιούν δικό τους ωρολόγιο πρόγραμμα με 42 διδακτικές ώρες εβδομαδιαία, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Γενικό Λύκειο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας αποτελείται από μαθήματα γενικής παιδείας, με μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτό που εφαρμόζεται στα ημερήσια γυμνάσια και γενικά λύκεια, και από μαθήματα μουσικής παιδείας. Κατά το χρόνο συγγραφής της παρούσας εργασίας, το ισχύον κατά το σχολικό έτος 2013-14 ωρολόγιο πρόγραμμα που ορίζεται με την υπ'αρ. 137506/Γ7/26-9-2013 Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.), είναι υπό τροποποίηση προκειμένου να συνάδει με τις νέες αλλαγές που εφαρμόζονται από το 2014-15, βάσει του Ν. 4186/2013.

Το παιδαγωγικό και λειτουργικό πλαίσιο των Μ.Σ. και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών διαμορφώνονται με κεντρικό σχεδιασμό και προγραμματισμό στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και σχετικά γνωμοδοτεί η Καλλιτεχνική Επιτροπή (Κ.Ε.). Σύμφωνα με το Ν. 1824/1988, άρθρο 16, Γ', παράγραφο 4 «Έργο της επιτροπής αυτής είναι η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας στα μουσικά σχολεία, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών, εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, καθώς και η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων αυτών.». Με βάση τα παραπάνω, κάθε Μ.Σ. λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και διαμορφώνει τη δική του δυναμική ως εκπαιδευτική κοινότητα.

Παράλληλα, σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, τίθενται και επαναπροσδιορίζονται αρχές και στρατηγικές για την εκπαίδευση στις τέχνες, και ειδικότερα τη μουσική. Μεταξύ άλλων, το 2010 πραγματοποιήθηκε στη Σεούλ από τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (ΟΥΝΕΣΚΟ) το 2^ο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση στις Τέχνες. Ως αποτέλεσμα, εκπονήθηκε η «Ατζέντα της Σεούλ: Στόχοι για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης στις Τέχνες» 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, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

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

οποίο είναι ένα κείμενο με τρεις στόχους που αναλύονται σε επιμέρους στρατηγικές, κάθε μία από τις οποίες περιέχει προτεινόμενες δράσεις.

Η Ατζέντα της Σεούλ καλεί τα κράτη-μέλη της ΟΥΝΕΣΚΟ, την κοινωνία, τους επαγγελματικούς οργανισμούς και τις κοινότητες να αναγνωρίσουν τους στόχους και να υλοποιήσουν τις στρατηγικές και δράσεις της ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες της εκπαίδευσης στις τέχνες για μία θετική ανανέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για την επίτευξη κρίσιμων κοινωνικών και πολιτισμικών στόχων και για να ωφεληθούν τα παιδιά, η νεολαία και άνθρωποι όλων των ηλικιών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (UNESCO, 2010:2).

Στη συνέχεια, το 2011, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Μουσικής (European Music Council: EMC), που εντάσσεται στο Διεθνές Συμβούλιο Μουσικής, εκπόνησε τη «Διακήρυξη της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Δ.τ.Β.) ως προσαρμογή της Ατζέντας της Σεούλ για τη μουσική εκπαίδευση. Το κείμενο απηχεί τις θέσεις της Ατζέντας της Σεούλ αλλά δίνει ερμηνείες των τριών στόχων με δική του έμφαση για τη μουσική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η Δ.τ.Β. καλεί αυτούς που διαμορφώνουν πολιτικές σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο να προσδιορίσουν και να υλοποιήσουν κοινές πολιτικές που προωθούν τη μουσική εκπαίδευση στην Ευρώπη σε όλα τα επίπεδα (EMC, 2011:1).

Τίθεται το ερώτημα του πώς μπορεί να ωφεληθεί και να υποστηριχθεί η μουσική εκπαίδευση από τη μελέτη και την υλοποίηση στρατηγικών που εμπλουτίζονται διαρκώς από τις θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις οι οποίες αναπτύσσονται από θεσμοθετημένους φορείς και ιδρύματα από το τοπικό έως το διεθνές επίπεδο.

2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση θεσμικών χαρακτηριστικών των Μουσικών Σχολείων, ως απόρροια κεντρικών θεσμικών παρεμβάσεων και υλοποιούμενων πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, για να αναδειχθεί η σημασία τους και να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν αντιστοιχίες με το θεωρητικό πλαίσιο κειμένων/πρωτοβουλιών σημαντικών διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών για την εκπαίδευση στις τέχνες και ειδικότερα στη μουσική. Η έρευνα επικεντρώνεται στη «Διακήρυξη της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Δ.τ.Β.) (2011) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Μουσικής, η οποία εξειδικεύει την «Ατζέντα της Σεούλ: Στόχοι για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης στις Τέχνες» (2010) της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Η επικέντρωση αυτή έγκειται στο ότι και τα δύο κείμενα έχουν μία καθολική διάσταση, αναφέρονται γενικευμένα σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης στις τέχνες και τη μουσική. Η Δ.τ.Β. αφορά την τυπική, μη-τυπική και άτυπη μουσική εκπαίδευση, και επομένως είναι ερευνητέα η τυχόν συσχέτιση με τα Μ.Σ., που αποτελούν μία έκφανση της τυπικής εκπαίδευσης.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογική προσέγγιση –με στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και κριτικής ανάλυσης λόγου – συνίσταται στην εξέταση μιάς σειράς πηγών που αφορούν το παιδαγωγικό και λειτουργικό πλαίσιο των Μ.Σ., όπως νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, πρακτικά και στατιστικά δεδομένα της Κ.Ε., ιστοσελίδες των Μ.Σ. κ.ά. Οι πηγές αυτές διερευνήθηκαν για την ύπαρξη στόχων, αρχών, γνωρισμάτων, ενεργειών και δράσεων όπου ανιχνεύεται αντιστοιχία με το περιεχόμενο της Δ.τ.Β.

Η Δ.τ.Β. διατηρεί τους 3 στόχους της Ατζέντας της Σεούλ. Όμως δεν τους αναλύει σε δύο επίπεδα (επιμέρους στρατηγικές και προτεινόμενες δράσεις) αλλά σε ένα επίπεδο με τη μορφή σημείων που διακηρύσσουν αρχές και ενέργειες προς υλοποίηση προκειμένου να επιτευχθεί ο κάθε στόχος. Οι Στόχοι 1 και 3 έχουν αντίστοιχα 7 τέτοια σημεία ενώ ο Στόχος 2 έχει 8. Για λόγους που διευκολύνουν την παρουσίαση των σημείων αυτών, στην παρούσα έρευνα ονομάζονται «Καθοδηγητικές Αρχές» (Κ.Α.) και εν είδει κωδικοποίησης, αριθμούνται με πρώτο ψηφίο που αντιστοιχεί στον αριθμό του Στόχου και δεύτερο ψηφίο που αντιστοιχεί στη σειρά εμφάνισης του σημείου στον Στόχο, π.χ. 1.1, 1.2 κτλ. Η ανάλυση δεν περιλαμβάνει τις συστάσεις στο τέλος της Δ.τ.Β. που απευθύνονται αποκλειστικά στους αρμόδιους που λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις καθώς αυτές αποτελούν μία συγκεκριμένη συλλογή στοιχείων που εμπεριέχονται στους Στόχους και τις Κ.Α.

Η Δ.τ.Β. αντιμετωπίστηκε ως ένα πλαίσιο που απαρτίζεται από 22 καθοδηγητικές αρχές και κάθε μία θεωρήθηκε ως διακριτό θεματικό πεδίο (κατηγορία) τυπολογικής ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2003:71).

Ως περιεχόμενο επελέγησαν πηγές, κυρίως κειμενικής μορφής που αφορούν στρατηγικές και πολιτικές που προωθούνται κεντρικά από το Υ.ΠΑΙ.Θ., δηλαδή νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, και πρακτικά και στατιστικά δεδομένα της Κ.Ε. Επίσης επελέγησαν ιστοσελίδες των Μ.Σ. στις οποίες προβάλλονται οι συγκεκριμένες εκφάνσεις των κεντρικών πολιτικών αλλά και πρωτοβουλίες που πηγάζουν από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Η ανάλυση των πηγών απορρέει από τη θεωρητική αρχή της κριτικής ανάλυσης λόγου κατά την οποία αυτός αντιμετωπίζεται ως μία σύνθεση που αποτελείται από την κοινωνική πρακτική, την κατασκευή, διανομή και κατανάλωση του κειμένου και το ίδιο το κείμενο (Μπονίδης, 2004: 142-143).

Οι εμπεριεχόμενοι στις πηγές στόχοι, αρχές, γνωρίσματα, ενέργειες και δράσεις αποδελτιώθηκαν με ενιαία θεώρηση ως έννοιες που διερευνούνται για τυχόν αντιστοιχίες με τη Δ.τ.Β. Στο πλαίσιο κάθε Στόχου της Δ.τ.Β., παρουσιάζεται στη συνέχεια κάθε Κ.Α. με χαρακτηριστικές αντιστοιχίες και ενδεικτικά παραδείγματα, λόγω του πλήθους τους, που ανιχνεύθηκαν.

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

4.1. Στόχος 1: Πρόσβαση. Εξασφάλιση ότι η εκπαίδευση στις τέχνες είναι προσβάσιμη ως στοιχειώδης και αειφόρος παράμετρος μιας υψηλής ποιότητας ανανέωσης της εκπαίδευσης.

Στη Δ.τ.Β., κάτω από το Στόχο 1, τίθενται οι παρακάτω επτά καθοδηγητικές αρχές (Κ.Α.).

4.1.1. Κ.Α. 1.1: Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι συνεχής και αλληλένδετη διαδικασία από τη γέννηση, κατά την παιδική ηλικία και κατόπιν κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής.

Τα Μ.Σ. παρότι είναι σχολεία που καλύπτουν όλα τα έτη σπουδών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέονται βάσει του ιδρυτικού τους νόμου τόσο με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο με την τριτοβάθμια βαθμίδα και την ενήλικη ζωή.

Ο ίδιος ο σκοπός των Μ.Σ. του Ν. 1824/1988, άρθρου 16 Γ', παραγράφου 1, φανερώνει ότι θεσμικά ορίζεται η παροχή εκπαίδευσης τέτοιας ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν για επαγγελματική κατεύθυνση στη μουσική η οποία μπορεί να περιλαμβάνει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή και άλλης μορφής. Επίσης, οι απόφοιτοι Μουσικών Λυκείων που επιλέγουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης, λόγω της μουσικής παιδείας τους, θα έχουν υπόβαθρο τέτοιο ώστε ως ενήλικες να μπορούν να συνεχίσουν την ενασχόλησή τους με τη μουσική.

Επίσης, οι απόφοιτοι των Μουσικών Λυκείων έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πτυχίο μουσικής ειδικότητας βάσει του Ν. 2158/1993 (ΦΕΚ 109 Α') άρθρου 8, παραγράφου 5, το οποίο χορηγείται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. κατόπιν ειδικών εξετάσεων.

Η σύνδεση των Μ.Σ. με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ορίζεται στην παράγραφο 3 του άρθρου 16 Ι του Ν. 1824/1988: «Στα μουσικά γυμνάσια μπορεί να οργανώνονται μαθήματα μουσικής παιδείας προαιρετικής παρακολούθησης για μαθητές δημοτικών σχολείων για την ανίχνευση των κλίσεων και ενδιαφερόντων στη μουσική». Έτσι, δημιουργήθηκε το πρόγραμμα μαθημάτων μουσικής παιδείας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών με την υπ' αρ. Γ2/4437/10-11-2000 Υ.Α. «Μαθήματα μουσικής παιδείας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών του Νομού Ροδόπης» και στη συνέχεια, με την υπ' αρ. Γ2/5433/29-12-2000 Υ.Α. «Μαθήματα προαιρετικής μουσικής παιδείας για τα Δημοτικά Σχολεία των νομών στους οποίους εδρεύουν Μουσικά Σχολεία», οργανώθηκαν το διάστημα 2000-2004 τμήματα προαιρετικής μουσικής παιδείας σε Δημοτικά Σχολεία γύρω από τις έδρες πολλών Μ.Σ. (Κ.Ε., 2012/10/8).

4.1.2. Κ.Α. 1.2: Η Μουσική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των συμμετοχικών προσεγγίσεων, πρέπει να είναι υποχρεωτικό στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλα τα Ευρωπαϊκά σχολεία.

Στην ελληνική υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, όπως είναι γνωστό, το μάθημα της Μουσικής εντάσσεται στα

ωρολόγια προγράμματα όλων των τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου γίνεται προαιρετικό, ως κλάδος του μαθήματος επιλογής «Καλλιτεχνική Παιδεία».

Τα Μ.Σ., ως θεσμός, αποτελούν μία μορφή εμπλουτισμένης σχολικής εκπαίδευσης όπου, τα μαθήματα μουσικής παιδείας είναι υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου.

4.1.3. Κ.Α. 1.3: Μη τυπικές και άτυπες ευκαιρίες μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να αναγνωρίζονται και να εξασφαλίζεται αυξημένη διακρίσιμότητα των δράσεων αυτών.

Τα Μ.Σ. αποτελούν μέρος του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, αρκετά Μ.Σ. αναπτύσσουν δραστηριότητες ως συμμετοχή ή συνεργασία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων, μη τυπικής ή άτυπης μορφής, που διοργανώνονται από άλλους πολιτιστικούς φορείς. Το αντικείμενο αυτών των δραστηριοτήτων πραγματώνεται είτε εντός του σχολικού προγράμματος είτε εκτός. Αναφέρουμε ενδεικτικά την προετοιμασία και παρουσίαση έργων όπερας και μουσικού θεάτρου από τα Μ.Σ. Παλλήνης, Ιλίου, Πειραιά και Καλαμάτας τον Μάρτιο 2011 στο πλαίσιο του 2^{ου} Μαθητικού Φεστιβάλ Όπερας «Ψήνεσαι για Όπερα;» της Εθνικής Λυρικής Σκηνής (Μ.Σ. Ιλίου, 2011). Επίσης, το 2014, μαθητές των Μ.Σ. Παλλήνης και Αλίμου συμμετείχαν στην ορχήστρα του εκπαιδευτικού προγράμματος – δρώμενου του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών με τίτλο “S-[cool]-life” που παρουσιάστηκε στις 6 Απριλίου 2014 (Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, 2014).

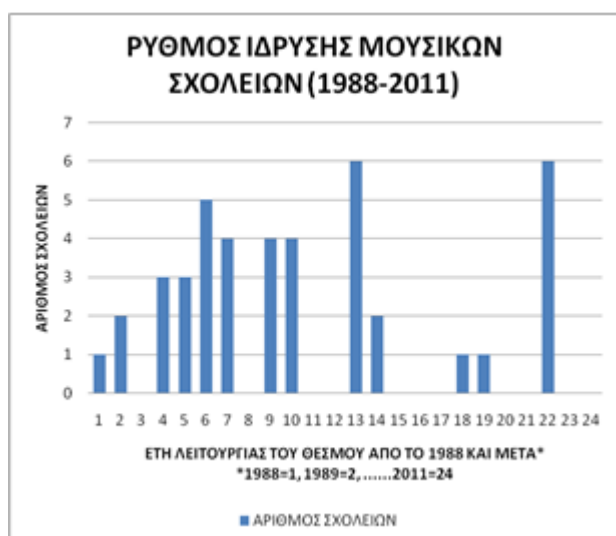
Μία άλλη όψη αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μουσικής εκπαίδευσης έγκειται στα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ανάγκη στελέχωσης των Μ.Σ. με «καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της μουσικής» με τη δυνατότητα «σε περίπτωση, έλλειψης δημόσιων εκπαιδευτικών η διδασκαλία των μαθημάτων και η άσκηση στα εργαστήρια ανατίθεται ... σε ιδιώτες που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς» (Ν. 1824/1988, άρθ. 16 Γ', παρ. 5 & 8), σε συνδυασμό με άλλες γενικότερες και ειδικότερες διατάξεις, όπως: τα άρθρα 14 και 15 του Ν. 1566/1985, το άρθρο 20 του Ν. 3475/2006, το άρθρο 8B του Π.Δ. 100/1997, το Β.Δ. της 11/11/1957 και το Β.Δ. 16/1966, είχε ως αποτέλεσμα να διδάσκουν στα Μ.Σ. εκπαιδευτικοί Μουσικής με τίτλους σπουδών μουσικής ειδικότητας αναγνωρισμένων μη πανεπιστημιακών μουσικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ωδείων και Μουσικών Σχολών). Επίσης, στην περίπτωση των παραδοσιακών οργάνων, η διδασκαλία μπορεί να ανατεθεί, κάτω από προϋποθέσεις, σε εμπειροτέχνες ιδιώτες που έχουν γνώση των αντίστοιχων παραδοσιακών οργάνων.

4.1.4. Κ.Α. 1.4: Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να υλοποιείται σε ποικίλα περιβάλλοντα ώστε να φθάσει στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ανθρώπων. Τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μέθοδοι πρέπει να αξιοποιούνται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε εξειδικευμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ιδρύματα, στην τοπική κοινωνία και σε

ευρύ φάσμα μη – καλλιτεχνικών περιβαλλόντων- π.χ. επιχειρήσεις, βιομηχανία και κοινωνική εργασία.

Τα Μ.Σ. αποτελούν μία μορφή παροχής δημόσιας, δωρεάν μουσικής παιδείας. Διαχρονικά καταδεικνύεται η προσπάθεια της πολιτείας ο θεσμός αυτός να εξαπλωθεί χωρικά και να είναι διαθέσιμος σε μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων.

Στις εισηγήσεις της Κ.Ε. αλλά και με τις αποφάσεις ίδρυσης των Μ.Σ., στόχος ήταν μια ορθολογική αναπτυξιακή προοπτική με κατεύθυνση ένα Μ.Σ. ανά νομό ενώ στην Αττική περισσότερα, λόγω της πολύ μεγαλύτερης πληθυσμιακής συγκέντρωσης (Κ.Ε., 2012/10/8). Ως προς το ρυθμό ίδρυσής τους παραθέτουμε το εξής:



Γράφημα 1: Ρυθμός Ίδρυσης Μουσικών Σχολείων (1988-2011) (Κ.Ε., 2012/10/8)

Εκτός των 42 Μ.Σ. που λειτουργούν, έχει ιδρυθεί το Μουσικό Σχολείο Αθήνας (Υ.Α. 108731/Δ4/6-9-2010) και το Μουσικό Σχολείο Χαλκίδας «Νίκος Σκαλκώτας» (Υ.Α. 59129/Δ4/15-4-2014). Επίσης, πρόσφατα ανακοινώθηκε από τον Υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων ότι συζητιέται η ίδρυση Μ.Σ. στην Αλεξανδρούπολη (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

Ως προς το μαθητικό δυναμικό διαχρονικά, παραθέτουμε το εξής:

Σχολικό έτος	Αρ. λειτουργ. σχολείων	Σύνολο μαθητών Γυμνασίου & Λυκείου
1996-1997	26	2478
1997-1998	26	2623
1998-1999	26	3031
1999-2000	26	3235
2000-2001	30	3863
2001-2002	34	4429
2003-2004	34	4850
2010-2011	42	7145
2011-2012	42	7555

Πίνακας 1: Σύνολο μαθητών Μουσικών Σχολείων σε διάφορες χρονικές φάσεις

(Κ.Ε., 2012/10/8)

Με την αύξηση των Μ.Σ. έχουμε και αύξηση ωφελούμενων μαθητών.

Ως προς τη χρήση τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μεθόδων, τα Μ.Σ. αξιοποιούν ποικιλοτρόπως διάφορα στοιχεία για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση. Υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα μουσικών μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου και είναι σε ισχύ για το Γυμνάσιο η υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 Υ.Α. και για το Λύκειο η υπ' αρ. Γ2/1685/2.3.1995 Υ.Α. καθώς και η υπ' αρ. Γ2/3100/8.5.1995 Υ.Α. για το πιάνο. Ωστόσο δεν καλύπτουν όλα τα μουσικά μαθήματα που αντιστοιχούν στις 42 μουσικές ειδικεύσεις που ισχύουν για τα Μ.Σ. σύμφωνα με την υπ' αρ. 135357/Γ7/20-10-2008 Υ.Α. όπως τροποποιήθηκε από την υπ' αρ. 68096/Γ7/12-6-2009 Υ.Α. Επίσης δεν υπάρχει ένα ορισμένο, εγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο ή μέθοδος του Υ.ΠΑΙ.Θ. για κάθε μουσικό μάθημα.

Επομένως αφήνεται μία ευχέρεια στους διδάσκοντες να επιλέξουν το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματός τους. Κάποιοι από αυτούς έχουν ακόμα αναπτύξει και τη δική τους διδακτική μεθοδολογία, μέθοδο οργάνου ή διδακτικές σημειώσεις. Τέτοιο υλικό έχει αναρτηθεί αυτόβουλα στους ιστότοπους Μ.Σ., π.χ. Μ.Σ. Παλλήνης, (Μ.Σ. Παλλήνης, 2014). Πρέπει να επισημανθεί ότι στη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων η προφορικότητα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και η ακουστική μετάδοση αυτής έχουν ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν αξιοποιηθεί ως δάσκαλοι στα Μ.Σ. καταξιωμένοι λαϊκοί οργανοπαίχτες οι οποίοι είναι λειτουργικοί εκφραστές και συνεχιστές αυτής της παράδοσης (Κ.Ε., 2012/10/8).

4.1.5. Κ.Α. 1.5: Ευκαιρίες και δομές πρέπει να δημιουργηθούν αλλά και να αρθούν εμπόδια, ώστε να είναι δυνατόν για οποιονδήποτε, ανεξαρτήτου ηλικίας και κοινωνικών συνθηκών, να μετέχει της μουσικής εκπαίδευσης και να συμμετέχει ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες.

Η εγγραφή μαθητών στα Μ.Σ. γίνεται κατόπιν της διαδικασίας επιλογής των μαθητών που ορίζεται στην υπ' αρ. Γ2/3850/16.6.1998 Υ.Α. όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει. Η προβλεπόμενη διαδικασία και τα θέματα εξέτασης είναι τέτοια ώστε να μπορεί να συμμετάσχει οποιοσδήποτε υποψήφιος είτε έχει κάποιες μουσικές γνώσεις είτε όχι και έτσι δεν αποκλείονται μαθητές οι οποίοι λόγω κοινωνικών συνθηκών δεν είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν προηγουμένως συστηματική μουσική παιδεία.

Κάθε έτος, καθορίζεται με υπουργική απόφαση ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μ.Σ. με βάσει τα κριτήρια που ορίζονται στην υπ' αρ. Γ2/3850/16.6.1998 Υ.Α. όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει. Παρότι ο αριθμός αυτός είναι μικρότερος των υποψηφίων, τα τελευταία έτη, στα 42 λειτουργούντα Μ.Σ., παρατηρείται αύξηση της ζήτησης αλλά και της πρόσβασης. Το 2011 υπέβαλαν αίτηση 3289 υποψήφιοι για τις 1868 θέσεις εισακτέων. Το 2012, 3838 υποψήφιοι υπέβαλλαν αίτηση για τις 2093 θέσεις εισακτέων. Το 2013 οι αιτήσεις ήταν 3814 για τις 2224 θέσεις ενώ το 2014 οι αιτήσεις ήταν

4287 για τις 2275 θέσεις (Κ.Ε., 2012/10/8· Κ.Ε., 2014/6/10).

Πέραν του κύριου κορμού των μαθητών που εγγράφονται στην Α' τάξη Γυμνασίου, μπορούν να εισαχθούν στο Μ.Σ. μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε τυχόν κενές θέσεις με κατατακτήριες εξετάσεις. Συγκεκριμένα μπορούν να καταταχθούν στις Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου και από το 2011 και στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου (Υ.Α. Γ2/3850/16.6.1998).

Σημειώνεται το γεγονός ότι τα 42 Μ.Σ. είναι διακτινωμένα σε όλη τη χώρα και η γεωγραφική διασπορά τους δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε μαθητές από ποικίλα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σημαντική παράμετρος όλα τα χρόνια λειτουργίας του θεσμού ήταν η δωρεάν μεταφορά και σίτιση των μαθητών των Μ.Σ. που αρχικά θεσπίστηκαν, αντίστοιχα, με την υπ'αρ. Γ2/3731/20-9-1988 Κοινή Υπουργική Απόφαση (Κ.Υ.Α.) και την υπ'αρ. Γ2/3732/20-9-1988 Κ.Υ.Α. Έτσι η υπερτοπικότητα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της φυσιογνωμίας των Μ.Σ. (Κ.Ε., 2012/8/1). Διευκολύνθηκαν ενδιαφερόμενοι και ταλαντούχοι μαθητές από διαφορετικούς δήμους, αστικούς και αγροτικούς οικισμούς της έδρας του Μ.Σ. να φοιτήσουν σε αυτό. Η δε παροχή σίτισης δόθηκε λόγω του μεγάλου ημερήσιου σχολικού ωραρίου.

Όλοι οι μαθητές των Μ.Σ. συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες καθώς παρακολουθούν, ανάλογα με την τάξη φοίτησής τους, οκτώ ή εννέα μαθήματα μουσικής παιδείας. Τα μαθήματα αυτά, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να περιλαμβάνουν θεωρητικό και πρακτικό μέρος ενώ ορισμένα όπως η Χορωδία τα μαθήματα εκμάθησης οργάνων και τα Μουσικά Σύνολα, είναι κατ' εξοχήν βιωματικά και αναπτύσσουν και ασκούν μουσικές δεξιότητες σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο (Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009, Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/1685/2.3.1995 & Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/3100/8.5.1995). Ατομική διδασκαλία προβλέπεται στο Υποχρεωτικό πιάνο, στον Υποχρεωτικό ταμπουρά ή άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο αναφοράς και στο Ατομικό όργανο επιλογής.

4.1.6. Κ.Α. 1.6: Η μουσική εκπαίδευση οφείλει να αντανakλά τη διαφορετικότητα της κοινωνίας στην οποία ζούμε και να ενσωματώνει κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Τα Μ.Σ. αντανakλούν τη διαφορετικότητα της κοινωνίας μέσα από την υλοποίηση ενός προγράμματος μουσικής παιδείας, γνώρισμα του οποίου είναι η ισάξια σπουδή δύο διαφορετικών μουσικών παραδόσεων της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής και της ελληνικής παραδοσιακής (βυζαντινής και δημοτικής) μουσικής. Μάλιστα αποτελεί καινοτομία η εισαγωγή στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συστηματική προσέγγιση και συνδυασμένη αντιμετώπιση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής: βυζαντινής και δημοτικής, που ενσωματώνει τη φωνητική και οργανική, εκκλησιαστική και κοσμική μουσική σε μία βιωματική και ενεργή μαθησιακή διαδικασία με ανάδειξη της αξίας και των δυνατοτήτων των ποικίλων μουσικών μορφών και

ιδιωμάτων, των ελληνικών μουσικών κλιμάκων, της βυζαντινής παρασημαντικής, του ρεπερτορίου σε τοπικό και υπερτοπικό επίπεδο κ.ά. (Κ.Ε., 2012/10/8).

Σε σχέση με τους δύο πυλώνες της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής προσεγγίζονται και άλλα είδη μουσικής που εκφράζουν το κοινωνικό γίνεσθαι και νεότερες τάσεις. Αυτό είναι εμφανές και στα είδη των μουσικών συνόλων που συγκροτούνται στα Μ.Σ. Η δυνατότητα για ποικίλους τρόπους μουσικής έκφρασης φαίνεται από την ύπαρξη 42 μουσικών ειδικοτήσεων. Υπάρχουν αυτές που αντιστοιχούν σε μουσικά όργανα της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, 18 από αυτές αντιστοιχούν σε παραδοσιακά όργανα ενώ υπάρχουν οι πιο σύγχρονες, τεχνολογικά, ειδικεύσεις της ηλεκτρικής κιθάρας, ηλεκτρικού μπάσου και της μουσικής τεχνολογίας (εφαρμογών Η/Υ) και τα ευρωπαϊκά κρουστά περιλαμβάνουν τα σύγχρονα, εκτός των κλασικών.

Στο Ν. 1824/1988, άρθρο 16 Ι, παράγραφο 10, ορίζεται η συγκρότηση εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς μουσικής και με την πρώτη υπουργική απόφαση για τη λειτουργία των μουσικών γυμνασίων, την υπ'αρ. Γ2/2300/30-5-1989 Υ.Α., είχε εισαχθεί το μάθημα «Σύγχρονη Μουσική Τεχνολογία». Η αρχική αυτή ενέργεια δεν ευδοκίμησε, αλλά αργότερα, με την υπ'αρ. Γ2/5314/6-10-1999 Υ.Α., προστέθηκαν στα μαθήματα επιλογής των κατευθύνσεων των Β' και Γ' τάξεων Λυκείου ποικίλα μουσικά μαθήματα επιλογής στα οποία συμπεριελήφθησαν κάποια σχετικά με τη μουσική τεχνολογία, όπως «Επεξεργασία μουσικού κειμένου με Η/Υ», «Στοιχειώδεις αρχές ηχοληψίας», «Πρωτόκολλα ψηφιακής μουσικής επικοινωνίας» κ.ά. (Κ.Ε., 2012/10/8) Επίσης, στην Α' τάξη Λυκείου διδάσκεται το μάθημα «Εφαρμογές Πληροφορικής στη Μουσική».

4.1.7. Κ.Α. 1.7: Διαθεματικά σχέδια εργασίας πρέπει να αναπτυχθούν, συμπεριλαμβανομένων των πολύτεχνων βιωματικών δραστηριοτήτων, καθώς και συνεργασιών με μη καλλιτεχνικούς επιστημονικούς τομείς.

Μία από τις καινοτομίες των Μ.Σ. είναι η μεγάλη ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων και της πολύτεχνης έκφρασης. Σ' αυτήν συνέβαλλε το γεγονός ότι μέχρι την ισχύ του Ν. 3391/2005, άρθρου 9, παράγραφο 9, έπρεπε να έχουν σχέση με τις τέχνες γενικότερα και τη μουσική ειδικότερα οι καθηγητές γενικών μαθημάτων που στελεχώνουν τα Μ.Σ., σύμφωνα με το Ν. 1824/1988, άρθρο 16 Ι, παράγραφο 5. Έτσι έχουν τοποθετηθεί καθηγητές, ευαισθητοποιημένοι προς τις τέχνες και τη μουσική οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μία παράδοση διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων της ειδικότητάς τους με αξιοποίηση στοιχείων της μουσικής και των άλλων τεχνών (Κ.Ε., 2012/10/8). Στην ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας έχουν συμβάλλει και οι εκπαιδευτικοί μουσικής. Η διαθεματικότητα και η πολύτεχνη έκφραση διατρέχουν πολλές εκδηλώσεις, προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.ά., την έκδοση βιβλίων

και ηχητικού υλικού, τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, την εκπόνηση εργασιών στο μάθημα του «project» στο Λύκειο και άλλες δράσεις των Μ.Σ.

Στο πνεύμα του Ν. 1824/1988 άρθρο 16 Ι, παράγραφος 2 και ως καινοτομία των Μ.Σ., εισήχθησαν στο Γυμνάσιο, εκτός από τα Εικαστικά, τα μαθήματα του Θεάτρου και της Ιστορίας της Τέχνης μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να συνειδητοποιήσει την αδιαμφισβήτητη σχέση και συνάφεια όλων των τεχνών μεταξύ τους και να εμπεδώσει τη σημασία του ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας και της συνδημιουργίας (Κ.Ε., 2012/10/8).

Με την υπ' αρ. αρ. 72137/Γ7/28.6.2011 Υ.Α. που αφορά αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ορίστηκε η μία ώρα της Φυσικής Αγωγής στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου να είναι «Ελληνικοί Χοροί» ώστε να δοθεί έμφαση στη σύνδεση των ελληνικών παραδοσιακών χορών με την ελληνική παραδοσιακή μουσική (Κ.Ε., 2012/10/8).

4.2. Στόχος 2: Ποιότητα. Να βεβαιώνεται ότι οι δραστηριότητες και τα προγράμματα της εκπαίδευσης στις τέχνες είναι υψηλής ποιότητας ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους.

Στη Δ.τ.Β., κάτω από το Στόχο 2, τίθενται οι παρακάτω οκτώ καθοδηγητικές αρχές (Κ.Α.).

4.2.1. Κ.Α. 2.1: Υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να εμπλέκονται στη μουσική εκπαίδευση από το πρώιμο στάδιο (ήδη από την προνηπιακή και προσχολική αγωγή) και να εντάσσονται σε όλες τις βαθμίδες της μουσικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κύκλου της δια βίου εκπαίδευσης.

Στα Μ.Σ. οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις μόνιμων εκπαιδευτικών μουσικής γίνονται με βάση το άρθρο 8B του Π.Δ. 100/1997. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να έχουν απόλυτη εξειδίκευση στους τομείς της μουσικής παιδείας με την κατοχή τίτλων σπουδών ΑΕΙ ή μη πανεπιστημιακών μουσικών ιδρυμάτων όπως ορίζονται στις κείμενες διατάξεις και τεκμηριωμένη ενασχόληση με το προς διδασκαλία μάθημα τουλάχιστον πέντε ετών. Επίσης λαμβάνονται υπόψη η αποδεδειγμένη σχέση με τις τέχνες και τη μουσική ειδικότερα, η επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία στα μουσικά σχολεία, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιστημονική συγκρότηση και γενικά τα αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα τους. Σχετικά γνωμοδοτεί η Κ.Ε. αφού εξετάσει τους φακέλους των υποψηφίων. Επομένως θεσμικά εξασφαλίζεται η επιλογή των υποψηφίων με τα ανώτερα προσόντα.

Στους προσωρινούς αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μουσικής κάθε μουσικής ειδικότητας που αιτούνται να εργαστούν στα Μ.Σ., ισχύει γενικότερο και ειδικότερο νομικό πλαίσιο στο οποίο ο βασικός τίτλος σπουδών και το μέγεθος της προϋπηρεσίας διαμορφώνουν, κυρίως, τη σειρά κατάταξης στους σχετικούς πίνακες μουσικών ειδικεύσεων.

4.2.2. Κ.Α. 2.2: Όλοι οι μουσικοί που εισέρχονται στη μουσική εκπαίδευση πρέπει να έχουν παιδαγωγική κατάρτιση που παρέχει τα απαιτούμενα ακαδημαϊκά, πρακτικά και κοινωνικά εφόδια για την εργασία τους. Ιδανικά αυτή πρέπει να περιλαμβάνεται υποχρεωτικά στην επαγγελματική εκπαίδευση του μουσικού. Ομοίως, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν μουσική κατάρτιση ώστε να αντιλαμβάνονται την αξία της μουσικής.

Οι τίτλοι σπουδών μουσικής που έχουν οι διδάσκοντες των μουσικών μαθημάτων των Μ.Σ. χαρακτηρίζονται από πολυσυλλεκτικότητα. Αυτό ενδέχεται να συνεπάγεται διαφοροποιήσεις στις γενικές και ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί κατά τις σπουδές τους. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι είναι υποχρεωτική η παιδαγωγική κατάρτιση. Τόσο στις σπουδές μουσικής στα ελληνικά Τμήματα ΑΕΙ και στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΑΤΕΙ Ηπείρου όσο στις σπουδές για τα πτυχία και διπλώματα μουσικών ειδικοτήτων των μη πανεπιστημιακών μουσικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προβλέπονται παιδαγωγικά μαθήματα ή πρακτικό διδασκαλείο.

Λόγω του Ν. 1824/1988, άρθρου 16Ι', παραγράφου 5 και του Π.Δ. 100/1997, άρθρου 8B, έχουν τοποθετηθεί στα Μ.Σ. μόνιμοι καθηγητές μαθημάτων γενικής παιδείας που έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση). Αυτοί επομένως αντιλαμβάνονται την αξία της μουσικής και αποτελούν προστιθέμενη αξία για το Μ.Σ.

4.2.3. Κ.Α. 2.3: Επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδευτικού μουσικής: - Η εκπαίδευση πρέπει να εκσυγχρονιστεί ώστε να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με τις πλέον επικαιροποιημένες μεθόδους και τα πιο σύγχρονα εργαλεία. - Τα μαθησιακά αποτελέσματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης μουσικών πρέπει να αξιοποιούνται ως εργαλεία ανάπτυξης και αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών. - Το κύρος των εκπαιδευτικών μουσικής και των εκπαιδευτών μουσικής πρέπει να αυξηθεί.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής δίνεται από τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν τους σχετικούς τίτλους σπουδών, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Κατά την έναρξη του θεσμού των Μ.Σ. το 1988, πέραν των Ωδείων και των Μουσικών Σχολών, λειτουργούσε μόνο το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Η ανάπτυξη των Μ.Σ. και η ανάγκη στελέχωσής τους με εκπαιδευτικούς μουσικών ειδικοτήσεων επηρέασε την ίδρυση, την εξέλιξη και τη δομή των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων μουσικής των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι λειτουργούν τέσσερα τμήματα Α.Ε.Ι. και ένα τμήμα Α.Τ.Ε.Ι. που παρέχουν σπουδές για εκπαιδευτικούς μουσικής.

Σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργήθηκε ή αναθεωρήθηκε το περιεχόμενο σπουδών μουσικής ώστε να λαμβάνεται υπόψη το δεδομένο των Μ.Σ. και δόθηκε

ιδιαίτερη έμφαση στη σπουδή μουσικών οργάνων στα οποία συμπεριελήφθησαν και τα ελληνικά παραδοσιακά όργανα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (Τ.Λ.Π.Μ.) του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, που ιδρύθηκε το 1999, των οποίων οι απόφοιτοι εντάσσονται σε διακριτό κλάδο εκπαιδευτικών μουσικής, ΠΕ 16.02 προκειμένου να μπορούν να διδάξουν στα Μ.Σ. Επίσης, το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας, που ιδρύθηκε το 1998, προσφέρει σπουδές σε διάφορες μουσικές κατευθύνσεις και ειδικότητες για μία σειρά μουσικών οργάνων, τόσο της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής όσο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Επιτελείται επομένως μία επικαιροποίηση σπουδών και μία διεύρυνση επιλογών στον τομέα των επαγγελματικών σπουδών του μουσικού.

4.2.4. Κ.Α. 2.4: Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να προσφέρεται σε όλους τους λειτουργούς μουσικής εκπαίδευσης.

Από το σχολικό έτος 2013-14 η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (Ε.Υ.Ε.Ε.Δ.) του Υ.ΠΑΙ.Θ. υλοποιεί τις Πράξεις «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ1», «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ2» και «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ3» αντίστοιχα σε κάθε Άξονα Προτεραιότητας (Α.Π.) του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ε.Σ.Π.Α. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε στις 11 & 12/4/2014 κεντρική επιμόρφωση επιμορφωτών-πολλαπλασιαστών τους οποίους αποτελούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Μουσικής ΠΕ 16 και ένας εκπαιδευτικός Μουσικής από κάθε Μ.Σ. Στη συνέχεια οι πολλαπλασιαστές επιμόρφωσαν τους 692 αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μουσικής που προσελήφθησαν στα Μ.Σ. το 2013-14 στο πλαίσιο των Πράξεων, με στόχο την επιμόρφωση σε καινοτόμες προσεγγίσεις του γνωστικού τους αντικείμενου, με τη χρήση των ΤΠΕ (Ε.Υ.Ε.Ε.Δ., 2014).

Τα ίδια τα Μουσικά Σχολεία διοργανώνουν ημερίδες και σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μουσικής. Παραμένει όμως η ανάγκη συνολικότερης αντιμετώπισης του θέματος. Στο πλαίσιο αυτό η Κ.Ε. έχει προτείνει την υλοποίηση προγραμμάτων επιστημονικής, καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής επιμόρφωσης καθηγητών μουσικών σχολείων και εν γένει καθηγητών μουσικής στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ περιόδου 2014-20 (Κ.Ε., 2012/9/17).

4.2.5. Κ.Α. 2.5: Υψηλής ποιότητας συστήματα αξιολόγησης πρέπει να θεσμοθετηθούν για όλα τα επίπεδα μουσικής εκπαίδευσης (ανώτατη εκπαίδευση, σχολική μουσική εκπαίδευση, τομείς μη τυπικής και άτυπης μουσικής εκπαίδευσης) ώστε να διασφαλιστεί η ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών για την ένταξη ατόμων ή ομάδων με διαφοροποιημένες ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συστήματα αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν κριτήρια για τον ορισμό τόσο των μαθησιακών όσο και των διδακτικών αποτελεσμάτων.

Κατά το σχολικό έτος 2013-14 εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα Μ.Σ.

εντάσσονται στο ισχύον γενικό πλαίσιο για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Η Κ.Ε. έχει προβεί σε προτάσεις για νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν ειδικότερα τα Μ.Σ. ως προς την αξιολόγηση, μεταξύ των οποίων υποστηρίζεται η αναγκαιότητα σύστασης θέσεων Σχολικών Συμβούλων του κλάδου Μουσικής ΠΕ 16 κατά Ενότητες Μουσικών Ειδικοτήσεων για τα Μ.Σ. (Κ.Ε., 2013/1/4). Επίσης πρότεινε προσθήκες και προσαρμογές προκειμένου οι διατάξεις του μετέπειτα Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να καλύπτουν τα ειδικά γνωρίσματα που έχουν τα Μ.Σ. (Κ.Ε., 2013/2/18).

4.2.6. Κ.Α. 2.6: Πρέπει να αναπτυχθεί μία συναντίληψη της ποιότητας ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η συναντίληψη για την ποιότητα εκπαίδευσης στα Μ.Σ. αναπτύσσεται μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ τους και με την Κ.Ε. στο Υ.ΠΑΙ.Θ. Έτσι έχουν οργανωθεί συναντήσεις μεταξύ Διευθυντών Μ.Σ. και της Κ.Ε. στο Υ.ΠΑΙ.Θ. (2011, 2009 κτλ.), οργανώθηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ. οι Πανελλήνιες συναντήσεις-συνέδρια Μ.Σ. (1995, 1997 και 1999) και έχουν γίνει επισκέψεις της Κ.Ε. σε Μ.Σ. Επίσης έχουν γίνει ενέργειες προς αυτήν την κατεύθυνση από Σχολικούς Συμβούλους Μουσικής ΠΕ 16 που έχουν στην εποπτεία τους Μ.Σ. και το θέμα έχει τεθεί στο πλαίσιο συνεδρίων και ημερίδων σχετικά με τα Μ.Σ.

Πέραν της επιστημονικής και διοικητικής πλευράς, η συναντίληψη αυτή διαμορφώνεται και βιωματικά ως παιδαγωγική διαδικασία μέσα από τη συμμετοχή των Μ.Σ. σε κοινές μουσικές και εκπαιδευτικές δράσεις. Αναφέρουμε τις πολλαπλές συμμετοχές και βραβεύσεις Μ.Σ. στους Πανελλήνιους Μαθητικούς Μουσικούς Αγώνες την περίοδο 1995 – 2009. Τα Μ.Σ. Ρεθύμνου, Ηρακλείου και Χανίων ξεκίνησαν από το 2011 ετήσια μουσική συνάντηση μεταξύ τους (Μ.Σ. Ρεθύμνου, 2013). Ομοίως διεξάγονται και άλλες τέτοιες ανταλλαγές και επισκέψεις μεταξύ Μ.Σ.

4.2.7. Κ.Α. 2.7: Η συνεργασία ανάμεσα σε ιδρύματα τυπικής εκπαίδευσης και σε ιδρύματα μη τυπικής και άτυπης μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να αυξηθεί καθώς και να ενθαρρυνθεί η συνεργασία ανάμεσα σε μουσικούς και εκπαιδευτικούς.

Αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ των Μ.Σ. και άλλων φορέων μουσικής εκπαίδευσης και με μουσικούς εγνωσμένου κύρους. Έχουν γίνει επισκέψεις Μ.Σ. σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών και αντίστροφα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διεύθυνση τραγουδιών του Μ. Χατζιδάκη από το συνθέτη Νίκο Κυπουργό με σύνολο μαθητών από τα 8 Μουσικά Σχολεία που συμμετείχαν στο Χατζηδάκειο Φεστιβάλ 2014 «Πόλις Ονείρων Μουσικών Σχολείων» που διοργανώθηκε από το Μ.Σ. Ξάνθης και την τοπική αυτοδιοίκηση (Μ.Σ. Ξάνθης, 2014).

4.2.8. Κ.Α. 2.8: Η ανταλλαγή καλών πρακτικών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο πρέπει να ενισχυθεί.

Η πολυεπίπεδη ανταλλαγή καλών πρακτικών και η διάχυση του εκπαιδευτικού έργου των Μ.Σ. πραγματοποιείται κυρίως μέσω των ενεργειών των ίδιων των σχολείων με συνεργασίες, ανταλλαγή επισκέψεων, συμμετοχή σε προγράμματα και διαγωνισμούς φορέων, δημιουργία εκπαιδευτικού και μουσικού υλικού, προβολή δράσεων και υλικού στο σχολικό ιστότοπο κ.ά. Οι ενέργειες αυτές διεξάγονται σε τοπικό, εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο.

Στο πνεύμα του Ν. 1824/1988, άρθρο 16 Ι, παράγραφος 10, η Κ.Ε. έχει προβεί σε προτάσεις για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με ειδικότερες εφαρμογές για τα Μ.Σ. για να ενισχυθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Το 2000 ορίστηκαν ειδικοί επιστήμονες για την ανάπτυξη δικτύου τηλεδιδασκαλίας και τη δημιουργία, μεταξύ άλλων, Μουσικής Εκπαιδευτικής Πύλης των Μ.Σ. (Υ.Α. Γ2/2711/19-7-2000 και Υ.Α. Γ2/2713/19-7-2000).

Επίσης, το 2013, η Κ.Ε. πρότεινε Πράξη για το τρέχον ΕΣΠΑ (2007-13) στην οποία συμπεριέλαβε τη «ΔΡΑΣΗ 3: Ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών και του εκπαιδευτικού έργου των Μουσικών Σχολείων και ανάπτυξη πρωτότυπου ψηφιακού εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού υλικού για τα μαθήματα μουσικής παιδείας και τη μουσική μάθηση», και για την προβολή των προαναφερομένων παραδοτέων προτάθηκε η «ΔΡΑΣΗ 4: Ανάπτυξη και λειτουργία εστιασμένου Ψηφιακού Αποθετηρίου Μαθησιακών αντικειμένων για τη Μουσική Εκπαίδευση, ενσωμάτωση και συσώρευση ψηφιακού περιεχομένου σε αυτό, και ανάπτυξη / προσαρμογή εργαλείων και εφαρμογών στην Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα (e-me) για την υποστήριξη των Μουσικών Σχολείων». (Κ.Ε., 2013/10/4).

Ομοίως, μία από τις προτάσεις της Κ.Ε. για υλοποίηση στο πλαίσιο προγραμμάτων ΕΣΠΑ της περιόδου 2014-20 είναι η: «Δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας για την υλοποίηση, παρουσίαση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού και καλλιτεχνικού έργου των μουσικών σχολείων. Διασύνδεση με αντίστοιχες ευρωπαϊκές πλατφόρμες.» (Κ.Ε., 2012/9/17).

4.3. Στόχος 3: Κοινωνικές και Πολιτισμικές Προκλήσεις. Να υλοποιούνται αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης στις τέχνες ώστε να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων που προκύπτουν στο σημερινό κόσμο.

Στη Δ.τ.Β., κάτω από το Στόχο 3, τίθενται οι παρακάτω επτά καθοδηγητικές αρχές (Κ.Α.).

4.3.1. Κ.Α. 3.1: Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από την πλαισιωμένη διδασκαλία/μάθηση και να λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές μεταβολές.

Η σπουδή της δυτικοευρωπαϊκής και της ελληνικής μουσικής παράδοσης τόσο σε συλλογικά όσο και σε ατομικά μαθήματα, καθώς και η καλλιέργεια

συμμετοχικής μουσικής και πολύτεχνης έκφρασης με μουσικά σύνολα ποικίλων μουσικών ειδών και ρεπερτόριο διαφορετικών μουσικών παραδόσεων επιτρέπουν στα μουσικά μαθήματα να αλληλοεπικουρούνται και η δυναμική αυτή λειτουργία να ενισχύει και να εμπεδώνει την πολυεπίπεδη καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων και ενδυναμώνει την ευεργετική επίδραση της μιας μουσικής δεξιότητας στην άλλη (Κ.Ε., 2012/10/8). Το αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίου π.χ. της Χορωδίας, της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, των Μουσικών Συνόλων, του Υποχρεωτικού Πιάνου και της Ιστορίας της Μουσικής αναφέρεται στη σύνδεση των μαθημάτων μεταξύ τους και με τον πραγματικό κόσμο, διαχρονικά και συγχρονικά. (Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009).

Επίσης, λαμβάνεται υπόψη το ιδιαίτερο τοπικό πολιτισμικό πλαίσιο ορισμένων περιοχών και έτσι αντί για ταμπουρά, ως υποχρεωτικό όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής, διδάσκονται άλλα όργανα που συνδέονται με την τοπική μουσική παράδοση, π.χ. κλαρίνο στο Μ.Σ. Ιωαννίνων, κρητική λύρα στο Μ.Σ. Ρεθύμνου και μαντολίνο στο Μ.Σ. Κέρκυρας.

Με την υπ' αρ. 21885/21-12-2011 Απόφαση «1^η Τροποποίηση της Οριζόντιας Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών» με κωδικό MIS 295450 στα Επιχειρησιακά Προγράμματα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» της ΕΥΔ Ε.Π. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ», εντάχθηκε στην Πράξη η εκπόνηση αναμορφωμένων ή νέων προγραμμάτων σπουδών καθώς και εργαλείων διδακτικών προσεγγίσεων και νέου εκπαιδευτικού υλικού για τα μουσικά μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου των Μ.Σ. Η Πράξη υλοποιείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέχρι το τέλος του 2015 και αποτελεί ευκαιρία ένταξης νέων καινοτόμων μεθόδων για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση.

4.3.2. Κ.Α. 3.2: Η διαπολιτισμική και κοινωνική-πολιτισμική κατάρτιση (συμπεριλαμβανόμενης της ατομικής ανάπτυξης και της συλλογικής εργασίας) πρέπει να εμπεριέχεται στην εκπαίδευση όλων των μουσικών και των εκπαιδευτικών μουσικής σε όλα τα επίπεδα. Ομοίως, εργαζόμενοι άλλων επιστημών θα πρέπει να καταρτιστούν στη μουσική ώστε να διευκολύνονται ανταλλαγές μεταξύ τομέων. Θα πρέπει να εκτίθενται στη μουσική ώστε να αντιληφθούν πλήρως την αξία της.

Η διαπολιτισμική και κοινωνική-πολιτισμική κατάρτιση των μουσικών και των εκπαιδευτικών μουσικής, ως μέρος των παιδαγωγικών τους σπουδών, αποτελεί ευθύνη των μουσικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ωστόσο διοργανώνονται σχετικές ημερίδες και σεμινάρια από τα Μ.Σ. και σε συνεργασία με άλλους φορείς. Ομοίως, Μ.Σ. έχουν πραγματοποιήσει συναντήσεις σε εργασιακούς χώρους και κοινωνικά ιδρύματα φέρνοντας μέσα σ' αυτούς τη μουσική και αναδεικνύοντας την αξία της αλλά και την αξία του θεσμού των Μ.Σ.

Σε σχέση με τα Μ.Σ., η διαπολιτισμική διάσταση έχει ιδιαίτερη έκφραση με τη λειτουργία του προγράμματος

μαθημάτων μουσικής παιδείας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών το οποίο συνδέθηκε με το Μ.Σ. Κομοτηνής.

4.3.3. Κ.Α. 3.3: Οι κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, και πρέπει να ενδυναμωθεί η συνεργασία μεταξύ των πολιτιστικών, εκπαιδευτικών και άλλων τομέων.

Το Μ.Σ. μπορεί να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην τοπική κοινωνία συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή, τη διατήρηση και ανάπτυξη τοπικών μουσικών παραδόσεων, την ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δραστηριοτήτων που καλύπτουν τοπικές ανάγκες απασχόλησης, την προώθηση πολιτιστικού τουρισμού με έμφαση στη μουσική κ.ά. (Κ.Ε., 2011/3/1). Ήδη Μ.Σ. έχουν παράξει ηχογραφήσεις με τοπική παραδοσιακή μουσική, π.χ. Μ.Σ. Ζακύνθου, Ιωαννίνων κ.ά. Συχνά τα Μ.Σ. συνεργάζονται με φορείς ποικίλων επιστημονικών κλάδων.

4.3.4. Κ.Α. 3.4: Πρέπει να ανοίξει η συζήτηση περί της διχοτομίας ενσωμάτωσης και ποιότητας· είναι σημαντικό να οριστούν οι στόχοι μιας μουσικής δράσης με αναφορά στις κοινωνικές της προεκτάσεις και να πραγματοποιούνται οι επιδιώξεις και τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η ανάπτυξη του θεσμού των Μ.Σ. αλλά και η σύνδεση των σχολείων με τα γύρω Δημοτικά Σχολεία μέσω των τμημάτων προαιρετικής μουσικής παιδείας το 2000-04, στοχεύοντας στην ευρύτερη ενσωμάτωση παιδιών σε βιωματική μουσική μάθηση, φαίνεται να συνδέονται με την ύπαρξη διαθέσιμων πιστώσεων και με την τεκμηριωμένη αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα των σχετικών δράσεων και ενεργειών.

Παράλληλα διάφορες δράσεις που προτείνονται και αναπτύσσονται, συνδέονται με επιδιώξεις και επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι το 2014, με αφορμή τα 25 χρόνια του θεσμού των Μ.Σ., αρκετά Μ.Σ. συμμετείχαν στη διενέργεια μουσικών εκδηλώσεων από ομάδες Μ.Σ. σε 9 Μ.Σ. της χώρας με το γενικό τίτλο «Εόρτια Μουσικών Σχολείων 2014» σε ανταπόκριση της σχετικής πρότασης της Κ.Ε. Η πρόταση περιείχε συγκεκριμένους στόχους, αποβλέποντας στην καθιέρωση ενός νέου θεσμού προβολής του έργου των Μ.Σ. στην κοινωνία (Εγκύκλιος υπ'αρ. 71178/Γ7/8-5-2014).

4.3.5. Κ.Α. 3.5: Τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα του τομέα τυπικής εκπαίδευσης και οι οργανισμοί που παρέχουν μη τυπική μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρουν περισσότερες δραστηριότητες που στοχεύουν στην αντιμετώπιση και την επίλυση κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων και διαφορών.

Τα Μ.Σ. αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες σχετικά με κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα. Αρκετά έχουν συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Comenius με θεματολογίες όπως: η σχολική ταυτότητα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης (Μ.Σ. Βόλου, 2013), ευρωπαϊκές μουσικές παραδόσεις (Μ.Σ. Αγρινίου, 2014), τα μουσικά

πλεονεκτήματα στη διαφορετικότητα της Ευρώπης (Μ.Σ. Σπάρτης, 2014) κ.ά.

Τη δημιουργία ραδιοφωνικών εκπομπών στο πλαίσιο της δράσης European School Radio έχουν αναλάβει τα Μ.Σ. Βέροιας, Δράμας και Θεσσαλονίκης.

4.3.6. Κ.Α. 3.6: Τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες υποδομές, συμπεριλαμβανομένου του ψηφιακού και μουσικο-τεχνολογικού εξοπλισμού, ώστε να μπορούν να αντιδράσουν στις τελευταίες τάσεις και να λειτουργούν επικαιροποιημένα.

Τα Μ.Σ. δημιουργούν νέα δεδομένα συσχέτισης χώρου και υλικοτεχνικής υποδομής για την ελληνική μουσική εκπαίδευση λόγω των εξειδικευμένων αναγκών τους. Βάσει σχεδιασμών της Κ.Ε. και του Υ.ΠΑΙ.Θ., έχουν πραγματοποιηθεί προμήθειες μουσικών οργάνων και άλλων εξοπλισμών. Σταδιακά κτίζονται νέα σχολικά κτίρια με ειδικές προδιαγραφές, π.χ. με αίθουσες ατομικών μαθημάτων μουσικών οργάνων, αίθουσες μουσικών συνόλων, αίθουσα συναυλιών, εργαστήρια μουσικής τεχνολογίας κ.ά. με ακουστικό σχεδιασμό των χώρων (Ζεπάτου, 2008).

Το 2011 έγινε δωρεάν 200.000 ευρώ από τον Ο.Π.Α.Π. για την προμήθεια μουσικών οργάνων στα Μ.Σ. Καλύφθηκαν ανάγκες των παλιότερων Μουσικών Σχολείων αλλά κυρίως των νεωτέρων Μουσικών Σχολείων που δεν είχαν ακόμα ιδρυθεί και επομένως δεν είχαν εξοπλιστεί το 2008 με τη μεγάλη προμήθεια που είχε γίνει από τον Οργανισμό Σχολικών Κτηρίων με χρηματοδότηση από το 3^ο ΚΠΣ. (Κ.Ε., 2013/10/1).

Επίσης, προτάθηκε η προμήθεια εξοπλισμού για την αξιοποίηση των ΤΠΕ και εφαρμογών πληροφορικής στα μαθήματα μουσικής παιδείας των Μ.Σ. (Κ.Ε., 2013/10/4) η οποία εντάχθηκε στις τρεις Πράξεις «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ1», «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ2» και «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων – ΑΠ3» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ε.Σ.Π.Α.

4.3.7. Κ.Α. 3.7: Παραδείγματα ερευνητικά και καλών πρακτικών πρέπει να είναι διαθέσιμα ώστε να καταδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στη συμβολή αντιμετώπισης προσωπικών, κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων.

Στους ιστότοπους των Μ.Σ. παρατίθενται εκπαιδευτικές και μουσικές δραστηριότητες και εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί. Σ'αυτές συγκαταλέγονται κάποιες με θεματολογία και στοχοθεσία που αφορούν προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις οι οποίες προσεγγίζονται μέσω της μουσικής.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχή του Μ.Σ. Άρτας στο Διαγωνισμό: generations@school του Προγράμματος Διαγενεακής Αλληλεγγύης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους για την Ενεργό Γήρανση και μεταξύ των γενεών 2012. Απέσπασε το 3^ο Βραβείο πανευρωπαϊκά και η συμμετοχή της συμπεριέλαβε την επαφή μεταξύ μαθητών του σχολείου και των παππούδων

τους σχετικά με την παραδοσιακή μουσική του τόπου τους (Μ.Σ. Αρτας, 2012).

Αξιοσημείωτα είναι τα έξι έργα με τα οποία έχει συμμετοχή το Μ.Σ. Θεσσαλονίκης στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning από το 2008-14 με θεματικές που αφορούν την επικοινωνία των λαών μέσω της μουσικής, κ.ά. Τα έργα αυτά έχουν αποσπάσει ελληνικές και ευρωπαϊκές βραβεύσεις, π.χ. η «Δημιουργία ψηφιακής μουσικής βιβλιοθήκης με δυνατότητα πρόσβασης σε μαθητές με προβλήματα όρασης» πήρε το Εθνικό Βραβείο eTwinning το 2009 ενώ η «Δημιουργία ψηφιακής μουσικής βιβλιοθήκης με δυνατότητα πρόσβασης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βραβεύτηκε στη δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση» το 2010 (Μ.Σ. Θεσσαλονίκης, 2014).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων έχει να επιδείξει σημαντικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με τη Δ.τ.Β. και επομένως συναρτώνται με την Ατζέντα της Σεούλ.

Η Δ.τ.Β. διαπιστώθηκε ότι έχει χρησιμότητα και λειτουργικότητα και ότι οι Κ.Α. νοηματοδοτούν θεματικά πεδία που μπορούν να αναλυθούν ποιοτικά. Έχει επισημανθεί ότι η Δ.τ.Β. απευθύνεται τόσο στους εμπλεκόμενους στη μουσική εκπαίδευση όσο σ' αυτούς που λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις. Η πινακοποιημένη της δομή επιτρέπει τη διαπίστωση του κατά πόσο η Δ.τ.Β. εφαρμόζεται στα δικά τους περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης (Dudt, 2012:133).

Τα Μ.Σ., με ποικίλους τρόπους είναι σε αντιστοιχία με τις Κ.Α. των Στόχων της Δ.τ.Β. Εξασφαλίζεται πρόσβαση σε μία ιδιαίτερη μορφή μουσικής εκπαίδευσης, τόσο σε γεωγραφικό και ποσοτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Έχει διαπιστωθεί ότι τα Μ.Σ. είναι προσιτά σε όλα τα κοινωνικά στρώματα (Κυριαζικίδου, 1998:94· Ζορμπά, 2006:126).

Τα Μ.Σ. δείχνουν καταξιωμένα στην κοινωνία καθώς αυξάνονται οι υποψήφιοι μαθητές για την Α' τάξη Γυμνασίου, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Εξάλλου γνωρίσματα των Μ.Σ., όπως ο συνδυασμός γενικής και μουσικής παιδείας, το εμπλουτισμένο πρόγραμμα μαθημάτων με δυνατότητες επιλογής, η διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω των μαθημάτων αισθητικής παιδείας και των μουσικών συνόλων και το άνοιγμα των Μουσικών Σχολείων στην κοινωνία μέσω δραστηριοτήτων δείχνουν να αποτελούν κριτήρια επιλογής τους από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Κυριαζικίδου, 1998:94).

Η ελληνική παραδοσιακή μουσική είναι ζωτικό μέρος του προγράμματος σπουδών μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση (Hoskyns, 2002:57). Στα Μ.Σ. η συστηματική σπουδή της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (βυζαντινής και δημοτικής) οδήγησε σε ευρύτερη διάδοση και ανάπτυξη αυτής σε επόμενες γενιές μαθητών. Μάλιστα θεωρείται ότι η θέσμιση αυτή συνέβαλε στο άνοιγμα και στην επέκταση δικτύων παραδοσιακής μουσικής. Η διακίνηση των Μ.Σ. στη χώρα άλλαξε το κύρος και τη διασύνδεση μεταξύ της βυζαντινής ψαλτικής, δημοτικής μουσικής και της

παραδοσιακής μουσικής, με την ευρύτερη έννοια (Kallimoroulou, 2009:133). Επίσης, δημιουργήθηκε μία εξελικτική και διαφοροποιημένη πορεία γύρω από τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής με χρήση διαφόρων μεθόδων (Διονυσίου, 2002:158) με χαρακτηριστικά τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Υπάρχουν καθοδηγητικές αρχές στη Δ.τ.Β. γύρω από τις οποίες μπορεί να υπάρξει ενδυνάμωση με την περαιτέρω εξάπλωση των Μ.Σ. και ανάδειξη του εκπαιδευτικού τους έργου, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού μουσικών μαθημάτων, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μουσική διδασκαλία και τη λειτουργία τμημάτων μουσικής παιδείας Δημοτικών Σχολείων διασυνδεδεμένων με τα Μ.Σ.

Η διερεύνηση αυτή είναι σημαντική διότι η ανατροφοδότηση μεταξύ εγχώριων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων μπορεί να είναι εποικοδομητική για την εκπαίδευση, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την κοινωνική συνοχή. Επίσης, ενώ η Δ.τ.Β. συνιστά ένα γενικό πλαίσιο, θα μπορούσε να μελετηθούν τα Μ.Σ. σε σχέση με όμοια ιδρύματα στην Ευρώπη, όπου έχει διαπιστωθεί ποικιλομορφία και διαφοροποιήσεις στα συστήματα και τα σχετικά ιδρύματα (Tchernoff, 2007:45).

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την Καλλιτεχνική Επιτροπή Μουσικών Σχολείων και τη Διεύθυνση Συμβουλευτικού, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη χορήγηση αντιγράφων των αποσπασμάτων πρακτικών της Καλλιτεχνικής Επιτροπής που αξιοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα.

7. ΠΗΓΕΣ

- Β.Δ. της 11/11/1957 «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης». (ΦΕΚ 226/τ.Α'/11-11-1957). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Β.Δ. 16/1966 «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». (ΦΕΚ 7/τ.Α'/15-1-1966). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση: Ειδική Έκδοση: Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σ. 154-168). Πρακτικά του Συνεδρίου «Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη»; Βόλος, Ελλάς, 28-30 Ιουνίου, 2002. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Dudt, S. (2012). From Seoul to Bonn: a journey through international & European music education policies. In: C.Harrison, & S.Hennessy (Eds.), *Listen Out: International perspectives on music education*. Matlock: National Association of Music Educators Publications.
- Εγκύκλιος υπ'αρ. 71178/Γ7/8-5-2014 «Εόρτια Μουσικών Σχολείων 2014». Αθήνα:Υ.ΠΑΙ.Θ.

- EMC (2011). *Bonn Declaration for Music Education in Europe*. Bonn: European Music Council. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2014, από http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf
- E.Y.E.E.Δ., (2014). *Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων*. Ανακτήθηκε στις 17.08.2014, από http://www.ey.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=154&catid=29&Itemid=101
- Ζεπάτου, Β. (2008). Χώρος και Υλικοτεχνική Υποδομή για τη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική στην Πρώτη Βαθμίδα*, 1-2, 89-103.
- Ζορμπά, Β. (2006). *Η Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακού Προγράμματος στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Hoskyns, J. (2002). Music education: a European perspective. In: G.Spruce (Ed.), *Teaching Music in Secondary Schools: A Reader*. London: Routledge Falmer.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaká: Music, Meaning and Identity in Modern Greece*. Farnham: Ashgate.
- K.E., (2012/8/1). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 91/1-8-2012 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 3: Μεταφορά μαθητών στα Μουσικά Σχολεία.
- K.E., (2012/9/17). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 98/17-9-2012 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 21: Το από 17-9-2012 ηλεκτρονικό μήνυμα της Δ/ντριας ΣΕΠΕΔ με θέμα: «Προτάσεις για δράσεις προγραμμάτων ΕΣΠΑ».
- K.E., (2012/10/8). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 101/8-10-2012 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 20: Προγράμματα Σπουδών Μουσικών Σχολείων.
- K.E., (2013/1/4). Πράξη της συνεδρίασης με αρ. 113/4-1-2013 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 1: Νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τα Μουσικά Σχολεία.
- K.E., (2013/2/18). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 119/18-2-2013 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 3: Παρατηρήσεις και Προτάσεις σχετικά με το τεθέν σε δημόσια διαβούλευση στις 20-1-2013 από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
- K.E., (2013/10/1). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 144/1-10-2013 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 5: Έργο και πεπραγμένα Καλλιτεχνικής Επιτροπής Μουσικών Σχολείων.
- K.E., (2013/10/4). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 145/4-10-2013 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 2: Πρόταση για καινοτόμες δράσεις στα Μουσικά Σχολεία για άμεση ένταξη στο ΕΣΠΑ.
- K.E., (2014/6/10). Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 21/10-6-2014 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 22: «Καθορισμός του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2014-2015» και η συνημμένη πρόταση με αριθμητικά δεδομένων, εισηγήσεων κτλ. του 2012-13, 2013-14 & 2014-15.
- K.Y.A. υπ'αρ. Γ2/3731/20-9-1988 «Δωρεάν μεταφορά μαθητών των μουσικών Γυμνασίων» (ΦΕΚ 767/τ. Β'/21-10-1988). Αθήνα.
- K.Y.A. υπ'αρ. Γ2/3732/20-9-1988 «Δωρεάν σίτιση μαθητών των μουσικών Γυμνασίων» (ΦΕΚ 767/τ. Β'/21-10-1988). Αθήνα.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό Πλαίσιο και Σχολική Πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (2014). *S-[cool]-life*. Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από <http://www.megaron.gr/default.asp?pid=5&la=1&evID=2076>
- Μουσικό Σχολείο Αγρινίου, (2014). *Of Folk Music & Men* στις *Ανακοινώσεις Comenius*. Ανακτήθηκε στις 17.08.2014 από <http://gym-mous-agrin.ait.sch.gr/index.php/comenius/2012-12-01-13-11-58>
- Μουσικό Σχολείο Άρτας, (2012). *Πρόγραμμα Διαγενεακής Αλληλεγγύης*. Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από http://gym-mous-artas.art.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=106:programmadiageneakhs&catid=24&Itemid=174
- Μουσικό Σχολείο Βόλου, (2014). *Comenius / Πρόσκληση*. Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από <http://www.gym-mous-volou.mag.sch.gr/auto/index.php/comenius/2012-08-11-21-34-41>
- Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, (2014). *eTwinning*. Ανακτήθηκε στις 17.08.2014 από <http://www.msth.gr/index.php/activities/european-programs/etwinning>
- Μουσικό Σχολείο Ιλίου, (2011). *2ο Μαθητικό Φεστιβάλ Όπερας – Ψήνεσαι για Όπερα*; Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από <http://www.mous-sxolilion.gr/Events/Events/Events/operafestival.html>
- Μουσικό Σχολείο Ξάνθης, (2014). *Χατζιδάκειο Φεστιβάλ «Πόλις Ονείρων Μουσικών Σχολείων»*. Ανακτήθηκε στις 19.08.2014 από http://gym-mous-xanthis.xan.sch.gr/hxatzidakio_festival_2014.html
- Μουσικό Σχολείο Παλλήνης, (2014). *Υλικό Μουσικών Μαθημάτων*. Ανακτήθηκε στις 11.08.2014 από <http://www.pmglp.org/index.php/el/yliko/2013-02-21-10-25-53>
- Μουσικό Σχολείο Ρεθύμνου, (2013). *3η Συνάντηση Μουσικών Σχολείων Κρήτης*. Ανακτήθηκε στις 17.08.2014

- από <http://www.msrf.edu.gr/index0e5b.html?id=55,231,0,0,1,0>
- Μουσικό Σχολείο Σπάρτης, (2014). *Music Advantages in the Diversity of Europe*. Ανακτήθηκε στις 17.08.2014 από <http://gym-mous-spart.lak.sch.gr/comenius/index.html>
- Μπονιδής, Κ., (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ. Α'/30-9-1985). Αθήνα.
- Ν. 1824/1988, άρθρο 16, Γ' «Ιδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων» (ΦΕΚ 296/τ. Α'/30.12.1988). Αθήνα.
- Ν. 2158/1993 «Εκσυγχρονισμός του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 109/τ. Α'/28-6-1993) Αθήνα.
- Ν. 3391/2005 «Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 240/τ. Α'/4-10-2005). Αθήνα.
- Ν. 3475/2006 «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 146/τ. Α'/13-7-2006). Αθήνα.
- Ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 193/τ. Α'/17-9-2013). Αθήνα.
- Π.Δ. 100/1997 «Τροποποίηση του Π.Δ. 50/96 (ΦΕΚ 45Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 94/τ. Α'/22-5-1997). Αθήνα.
- Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 240/τ. Α'/5-11-2013). Αθήνα.
- Tchernoff, E. (2007). *Music Schools in Europe. A European study on the organization of music schools and the preparation of students for professional music training at higher educational level*. Brussels: Association Européenne des conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Paris: UNESCO. Ανάκτηση: 7^η Ιουλίου 2014, από http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/2300/30-5-1989 «Λειτουργία Μουσικών Γυμνασίων» (ΦΕΚ 453/τ. Β'/12-6-1989). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/1685/2.3.1995 «Διδασκαλία μαθημάτων στα Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια» (ΦΕΚ 187/τ.Β'/17.3.1995), κατά το μέρος που αφορά τα Λύκεια. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/3100/8.5.1995 «Αναλυτικό πρόγραμμα πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια -Λύκεια» (ΦΕΚ 424/τ.Β'/16.5.1995). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/3850/16.6.1998 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων» (ΦΕΚ 658/τ. Β'/1.7.1998) όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από την: υπ' αριθμ. 60235/Γ7/26.5.2011 Υ.Α. (ΦΕΚ 1012/τ. Β'/26.5.2011), την υπ' αριθμ. 118786/Γ7/14.10.2011 Υ.Α. (ΦΕΚ 2478/τ. Β'/4.11.2011) και την υπ' αριθμ. 43878/Γ7/1.4.2013 Υ.Α. (ΦΕΚ 752/τ. Β'/2.4.2013). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/5314/6-10-1999 «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' του Ενιαίου Μουσικού Λυκείου» (ΦΕΚ 1999/τ. Β'/10-11-1999). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/2711/19-7-2000 «Ορισμός συντονιστού για θέματα ανάπτυξης του δικτύου τηλεδιδασκαλίας των Μουσικών Σχολείων». (ΦΕΚ 104/τ. Β'/25-8-2000). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/2713/19-7-2000 «Συγκρότηση ομάδας εργασίας για θέματα Μουσικής -Πληροφορικής- εξ αποστάσεως μάθησης- Σύγχρονα μέσα Μουσικής επικοινωνίας». (ΦΕΚ 104/τ. Β'/25-8-2000). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 135357/Γ7/20-10-2008 «Καθορισμός των μουσικών ειδικεύσεων για τα Μουσικά Σχολεία» (ΦΕΚ 2279/τ. Β'/10-11-2008), όπως τροποποιήθηκε από την Υ.Α. υπ' αρ. 68096/Γ7/12-6-2009 (ΦΕΚ 1211/τ. Β'/19-6-2009). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)» (ΦΕΚ 1304/τ.Β'/2.7.2009). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 108731/Δ4/6-9-2010 «Ιδρύσεις σχολείων» (ΦΕΚ 1537/τ. Β'/9-9-2010). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 137506/Γ7/26-9-2013 «Τροποποίηση της υπ' αρ. 84924/Γ7/24.7.2012 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 2184/τ. Β'/24.7.2012, διορθώσεις σφαλμάτων ΦΕΚ 2307/τ.Β'/6.8.2012) με θέμα: «Τροποποίηση της υπ' αρ. 72137/Γ7/28.6.2011 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 1643/ Β') με θέμα: «Μεταβατικό Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Μουσικών Γυμνασίων και Α', Β' και Γ' Γενικών Μουσικών Λυκείων». (ΦΕΚ 2249/τ. Β'/30-9-2013). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 59129/Δ4/15-4-2014 «Ιδρυση Μουσικού Γυμνασίου Χαλκίδας «Νίκος Σκαλκώτας» (ΦΕΚ 1131/τ. Β'/6-5-2014). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). Το από 17-7-2014 Δελτίο Τύπου με θέμα: Συνάντηση του Υφυπουργού Παιδείας Αλέξανδρου Δερμεντζόπουλου με τον Δήμαρχο Αλεξανδρούπολης Ευάγγελο Λαμπάκη. Ανάκτηση 18^η Ιουλίου 2014, από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/11543-17-07-14.html>

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΗΜΕΡΑ. ΚΩΔΙΚΟΣ MIS 457003, 457004 ΚΑΙ 457005. Η ΑΥΓΗ ΜΙΑΣ ΝΕΑΣ ΕΠΟΧΗΣ;

Μαρία Ντούρου
Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας

Περίληψη

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων έδωσε αναμφισβήτητα μία νέα πνοή στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ξεκίνησε με την ίδρυση του Πειραματικού Μουσικού Σχολείου Παλλήνης και στα 26 χρόνια λειτουργίας του επεκτάθηκε σε 43 πόλεις συμπεριλαμβανομένου και του νεοσύστατου σχολείου «Νίκος Σκαλκώτας» της Χαλκίδας. Πολλά ζητήματα απασχολούν το θεσμό τα οποία, εν μέσω οικονομικής κρίσης, γίνονται από δισεπίλυτα έως άλυτα καθώς για την εύρυθμη λειτουργία των ιδιαίτερων αυτών σχολείων απαιτείται η διασφάλιση οικονομικών κονδυλίων επαρκών για τη στελέχωσή τους με καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων. Ως από μηχανής θεός εμφανίζεται το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ) «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» στο οποίο εντάσσεται η Πράξη με γενικό τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» που υλοποιείται σε τρεις Αξονες Προτεραιότητας με τους κωδικούς MS 457003, 457004 και 457005 με χρονικό πλαίσιο υλοποίησης τα σχ. έτη 2013-14 και 2014-15. Με αρωγούς τη κείμενη νομοθεσία και τον «Οδηγό Υλοποίησης Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου του Υποέργου 1» της παραπάνω Πράξης επιχειρείται η σύνθεση της συνολικής εικόνας και η κριτική παρουσίαση του πακέτου στήριξης κατά την ένταξή του στην καθημερινή λειτουργία και τις ιδιαιτερότητες ενός σχολείου της περιφέρειας όπως είναι το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας, του οποίου το αρχείο αποτέλεσε επίσης πολύτιμη πηγή για τη σύνταξη της παρούσας εισήγησης.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά σχολεία, αναβάθμιση, στελέχωση, πακέτο στήριξης, οδηγός υλοποίησης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων μετράει ήδη 26 χρόνια ζωής στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αναμφισβήτητα το έργο του έχει αναδείξει σημαντικές πτυχές του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού «γίνεσθαι» του τόπου. Η ενδελεχής και λεπτομερής παρουσίαση του έργου των Μουσικών Σχολείων και το νομοθετικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας τους σίγουρα δεν αποτελούν στόχους της παρούσας εισήγησης. Ωστόσο, σύντομες αναφορές στην κείμενη

νομοθεσία καθίστανται αναγκαίες για την σύνθεση μίας ολοκληρωμένης εικόνας του θεσμού και των αναγκών του πριν την ένταξή του στο ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τον τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων». Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα άρθρα και τις παραγράφους που αφορούν στην στελέχωση των Μουσικών Σχολείων με καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων και στον εξοπλισμό τους με τεχνικό υλικό, διότι τα παραπάνω, συμπεριλαμβανομένης της σίτισης και της μετακίνησης των μαθητών, απαιτούν οικονομικά κονδύλια, η διασφάλιση των οποίων ήταν και είναι ένα ακανθώδες ζήτημα για το Υπουργείο Παιδείας¹⁸.

2. Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το πρώτο Μουσικό Γυμνάσιο ιδρύθηκε στην Παλλήνη το 1988 με την υπ' αριθ. Γ' 3345 Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) που υπογράφηκε στις 07-07-1988 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου. Η απόφαση δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ. 649/Β'/07.09.1988 και κυρώθηκε μαζί με άλλες υπουργικές αποφάσεις με το Ν. 1824, ο οποίος δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ. 296/Α'/30.12.1988 με θέμα «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Στον Ιδρυτικό Νόμο το Μουσικό Γυμνάσιο της Παλλήνης ορίζεται ως πειραματικό με σκοπό την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας που θα προάγουν τον τομέα της αισθητικής παιδείας. Επιπλέον, ορίζεται σαφώς ο στόχος και ο τρόπος λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, η συγκρότηση, ο ρόλος και οι αρμοδιότητες της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και, μεταξύ άλλων, προσδιορίζεται σε γενικές γραμμές το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, ενώ γίνονται αναφορές στα γενικά προσόντα που πρέπει να πληρούν οι καθηγητές μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας. Ο τεχνικός εξοπλισμός (μουσικά όργανα, συγκρότηση εργαστηρίων μουσικής τεχνολογίας) και η εκπόνηση προγραμμάτων των μουσικών μαθημάτων ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας (ΚΣΥΜΕ), το οποίο θα

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

¹⁸ Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων άλλαξε σε Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με την υπ' αριθ. 2876/07.10.2009 απόφαση του τότε πρωθυπουργού Γεωργίου Παπανδρέου. Εν συνεχεία με το Π.Δ. 85/21.06.2012 (ΦΕΚ. 141/Α'/21.06.2012) και μετά από πρόταση του πρωθυπουργού Αντώνη Σαμαρά συγχωνεύτηκε με τα Υπουργεία Πολιτισμού και Αθλητισμού και μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Σύμφωνα με απόφαση του ίδιου πρωθυπουργού στις 24 Ιουνίου 2013 συγκροτήθηκε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ. 1594/Β'/25.06.2013), ονομασία με την οποία υπάρχει μέχρι σήμερα. Στην παρούσα εισήγηση θα χρησιμοποιείται ο γενικός όρος Υπουργείο Παιδείας.

λαμβάνει σχετικές επιχορηγήσεις από τον κρατικό προϋπολογισμό για τον σκοπό αυτό. Συνάμα ο νομοθέτης προβλέπει την έλλειψη διδακτικού προσωπικού μουσικών ειδικοτήτων και ορίζει με σαφήνεια τις διαδικασίες πρόσληψης και αμοιβής έκτακτων συνεργατών κατόπιν εισήγησης της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και συναπόφασης των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών. Τέλος, προαναγγέλλει την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων στα οποία θα καθορίζονται με λεπτομέρεια βασικά ζητήματα λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων που αφορούν στη φοίτηση, την αξιολόγηση και την προαγωγή των φοιτώντων μαθητών, στους τίτλους σπουδών και στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας. Ο Ιδρυτικός Νόμος δεν προβλέπει σχετικό διάταγμα για τη δωρεάν μεταφορά και σίτιση των μαθητών, για τις οποίες, όμως, ακολούθησαν οι Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις (ΚΥΑ) 3731/Γ2/20.09.1988 και 3732/Γ2/20.09.1988 αντίστοιχα που δημοσιεύτηκαν στο ΦΕΚ. 767/Β'21.10.1988 υπογεγραμμένες από τους Υπουργούς Παιδείας Γιώργο Παπανδρέου, Οικονομικών Ηλία Παπαηλία και Εσωτερικών Άκη Τσοχατζόπουλο.

3. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: 26 ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ

3.1. Η εξάπλωση του θεσμού. Το έργο

Είκοσι έξι χρόνια μετά την ίδρυσή του ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων έχει επεκταθεί σε 43 πόλεις σε όλη την Ελλάδα (βλ. Πίνακα 1) και έχει να επιδείξει ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό και πολιτισμικό έργο.

Στον πίνακα που ακολουθεί θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες επισημάνσεις καθαρά και μόνο για ιστορικούς λόγους.

- Κατά τα έτη 1990, 1998, 1999, 2003, 2004, 2006, 2008, 2011, 2012 και 2013 δεν ιδρύθηκαν Μουσικά Σχολεία ενώ η δεκαετία 1991-2000 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «χρυσή» για την εξάπλωση του θεσμού αφού ιδρύθηκαν 28 σχολεία σε πρωτεύουσες νομών αλλά και σε μικρότερες πόλεις της ηπειρωτικής κυρίως Ελλάδας.
- Τα Μουσικά Σχολεία της Περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας (Αμυνταίου, Πτολεμαΐδας, Σιάτιστας) δεν εδρεύουν σε πρωτεύουσα νομού και σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη γεωγραφική τους θέση αντιμετωπίζουν αρκετά έντονα το ζήτημα της στελέχωσης με καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων, για το οποίο θα γίνει ιδιαίτερος λόγος παρακάτω.
- Ο νομός Θεσσαλονίκης έχει μόλις ένα Μουσικό Σχολείο για να καλύψει τις ανάγκες της συμπρωτεύουσας.
- Το Μουσικό Σχολείο Δολιανών-Ιωαννίνων έχει μεταφερθεί από τα Δολιανά στα Ιωάννινα.
- Το Μουσικό Σχολείο Αργολίδας είναι το μοναδικό που φέρει το όνομα του νομού στον οποίο υπάγεται και όχι της κωμόπολης που το φιλοξενεί (Πρόσυμα-Άργος).
- Το νεοιδρυθέν Μουσικό Σχολείο της Χαλκίδας είναι μεταξύ άλλων η απόδειξη του Υπουργείου

Παιδείας ότι ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων δεν συρρικνώνεται αλλά διευρύνεται, μεσούσης της οικονομικής κρίσης. Επίσης, η θέση του (Καλοχώρα-Παντείχι) ευνοεί την αλίευση μαθητών και από το νομό Βοιωτίας στον οποίο δεν υπάρχει Μουσικό Σχολείο.

Έτος ίδρυσης	Μουσικό Σχολείο
1988	Παλλήνης
1989	Ζακύνθου, Δολιανών-Ιωαννίνων
1991	Ιλίου, Κέρκυρας, Πάτρας, Ρεθύμνου
1992	Θεσσαλονίκης, Λάρισας
1993	Καλαμάτας, Κομοτηνής, Λευκάδας, Ρόδου
1994	Δράμας, Καρδίτσας, Μυτιλήνης, Σερρών
1995	Πειραιά
1996	Βαρβολομιού, Καβάλας
1997	Αγρινίου, Βόλου, Γιαννιτσών, Ξάνθης, Σιάτιστας, Τρικάλων
2000	Αλίμου, Ηρακλείου, Κατερίνης, Λαμίας, Τρίπολης
2001	Πτολεμαΐδας
2002	Αμυνταίου, Σπάρτης
2005	Χίου
2007	Κορίνθου
2009	Αργολίδας, Άρτας, Βέροιας, Θερίσου (Χανίων), Πρέβεζας
2010	Άμφισσας
2014	Χαλκίδας

Πίνακας 1. Τα Μουσικά Σχολεία κατά χρονολογική σειρά ίδρυσής τους.

Τα Μουσικά Σχολεία λοιπόν σήμερα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας. Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία από την πρώτη κιόλας μέρα της ύπαρξής τους συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της μουσικής παιδείας και στην πολιτισμική ανάπτυξη του τόπου τους ειδικά όταν αυτά τα σχολεία βρίσκονται στην ευρύτερη ζώνη της περιφέρειας όπου οι επιλογές των μαθητών για μουσική κατάρτιση και εκπαίδευση είναι περιορισμένες έως και ανύπαρκτες. Παράλληλα στα Μουσικά Σχολεία δίνονται δυνατότητες ανάπτυξης του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος αλλά και της αυτενέργειας του μαθητή μέσα από την επαφή με την μουσική τέχνη ή και άλλων μορφών τέχνης οι οποίες, συλλειτουργώντας με την γενική παιδαγωγική και εκπαιδευτική κατάρτιση των μαθητών, δημιουργούν γόνιμο έδαφος για τη διαμόρφωση μίας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι στα Μουσικά Σχολεία τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας είναι από ελάχιστα έως μηδενικά. Η ενασχόληση με τη μουσική και γενικότερα με τον πολιτισμό λειτουργεί ως φίλτρο, το οποίο παρέχει στους φοιτώντες στα Μουσικά Σχολεία ποικίλους τρόπους δημιουργικής εκτόνωσης και διεξόδους από τους προβληματισμούς και τα αδιέξοδα

που γεννά η σύγχρονη πραγματικότητα. Η γενική στοχοθεσία της Σχολικής Μονάδας η οποία συχνά επικεντρώνεται σε συναυλίες, καλλιτεχνικά δρώμενα, παραστάσεις, καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, χωρίς να παραμελεί τους στόχους ενός γενικού γυμνασίου και λυκείου, απαιτούν την σύμπνοια, την ομόνοια και την συνύπαρξη των μελών της Σχολικής Μονάδας για να μπορέσουν να επιτευχθούν. Επιπλέον λειτουργούν ως κίνητρο για την πολύπλευρη πρόοδο των μαθητών.

Εκ των παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα Μουσικά Σχολεία ως θεσμός και ως σύλληψη, ήταν ανέκαθεν πολύ κοντά στην επίτευξη των στόχων που θέτει σήμερα η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) της Σχολικής Μονάδας, η οποία σκιαγραφεί το γενικότερο πλαίσιο του Νέου Σχολείου ως σχολείου ανοιχτό στην κοινωνία με πολυδιάστατο, πολυποίκιλο, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό έργο, με γόνιμες σχέσεις με την τοπική κοινωνία, με αρμονία στη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής πράξης και με την καλύτερη αξιοποίηση του έμφυτου και του άφυτου δυναμικού του.

3.2. Βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις για τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων

Στην εικοσιεξάχρονη πορεία των Μουσικών Σχολείων πολλές είναι οι ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας που δημοσιεύτηκαν με την μορφή υπουργικών αποφάσεων, προεδρικών διαταγμάτων, εγκυκλίων και νόμων οι οποίοι είχαν ως στόχο την επίλυση ποικίλων ζητημάτων που απασχολούν τα Μουσικά Σχολεία. Σίγουρα δεν είναι της παρούσης η αναφορά τους. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, θα γίνει αναφορά σε ρυθμίσεις, οι οποίες αν μερικώς τροποποιούνταν ή εφαρμόζονταν εγκαίρως, θα διευκόλυναν την έγκαιρη στελέχωση του θεσμού με καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων και την επίτευξη των στόχων του.

Είναι προφανές ότι το βασικότερο ζήτημα που ταλανίζει τα Μουσικά Σχολεία είναι η στελέχωσή τους με καθηγητές κυρίως μουσικών ειδικοτήτων. Η εξάπλωση του θεσμού δεν εναρμονίστηκε με διορισμό επαρκούς αριθμού καθηγητών έτσι ώστε στο κάθε Μουσικό Σχολείο να υπάρχει μόνιμο προσωπικό, το οποίο μακροσκοπικά θα μπορεί να υλοποιεί τους στόχους και τις επιδιώξεις της Σχολικής Μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2001 μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν μόλις δύο διαγωνισμοί του ΑΣΕΠ (2001-2002 και 2008) οι επιτυχόντες των οποίων κάλυψαν τις ανάγκες των μουσικών σχολείων κατά ένα μικρό ποσοστό σύμφωνα με την 128578/Δ2/02.12.2002 ΥΑ (ΦΕΚ.273/Γ'/06.12.2002) και το Ν. 3687/25.07.2008 (ΦΕΚ.159/Α'/01.08.2008) αντίστοιχα.

Παράλληλα οι τελευταίοι διορισμοί καθηγητών, που τεκμηρίωσαν δικαίωμα διορισμού αποκλειστικά στα Μουσικά Σχολεία με τη συμπλήρωση του προβλεπόμενου από την κείμενη νομοθεσία αριθμού μηνών προϋπηρεσίας (30 μήνες), έγιναν το 2006 (Ν.3475, αρ. 20 παρ. 7^α, ΦΕΚ. 146/Α'/13.07.2006). Είναι αξιοσημείωτο ότι στην παρ. 3 του παραπάνω άρθρου καλούνται για διορισμό και οι έχοντες τίτλους σπουδών, οι οποίοι είναι θεσμοθετημένο να δίνονται σύμφωνα με

την παρ. 5 του άρ. 8 του Ν. 2158/28.06.1993 (ΦΕΚ.109/Α'/28.06.1993) στους απόφοιτους των Μουσικών Σχολείων. Σε αυτό το σημείο δεν μπορεί να παρακαμφτεί το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία είναι τα μόνα διαβαθμισμένα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα που μπορούν βάσει νόμου να χορηγήσουν στους απόφοιτούς τους, τίτλους μουσικών ειδικοτήτων ισάξιους με τους αντίστοιχους των ωδείων κατόπιν εξετάσεων πανελλαδικού βεληνεκού. Ωστόσο στα εικοσιέξι χρόνια λειτουργίας του θεσμού μόνο τρεις φορές έλαβαν χώρα οι σχετικές διαδικασίες απόκτησης τίτλων σπουδών, οι οποίοι αν αποδίδονταν συστηματικά και ανά τακτά χρονικά διαστήματα, θα ενδυνάμωναν το θεσμό των μουσικών λυκείων καθώς θα μειωνόταν σημαντικά η μαθητική διαρροή από αυτά.

Ας επιστρέψουμε όμως στο ζήτημα της στελέχωσης των Μουσικών Σχολείων. Περιορισμένος είναι και ο αριθμός των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων που μετατίθενται κάθε χρόνο στα Μουσικά Σχολεία. Ο πρώτος βασικός λόγος είναι η δυσπιστία που καλλιεργείται ως προς τη βιωσιμότητα του θεσμού. Δεν είναι εύκολη η απόφαση μίας μετάθεσης υπό το κράτος των διαδόσεων περί απαξίωσης και κατάργησης του θεσμού από το Υπουργείο Παιδείας, ούτε βέβαια είναι ενθαρρυντικά τα δημοσιεύματα περί «ρέκβιεμ» των Μουσικών Σχολείων. Πολλά τα δυσεπίλυτα ζητήματα, ειδικά μεσούσης της οικονομικής κρίσης, αλλά ο θεσμός επιβιώνει και επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της ύπαρξής του σε μία χώρα που γέννησε τον πολιτισμό.

Ένας ακόμα βασικός λόγος που επιτείνει την έλλειψη μόνιμων καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων στα Μουσικά Σχολεία είναι η ύπαρξη του ΠΔ 50/96/04.03.1996 (ΦΕΚ.45/Α'/08.03.1996) όπως τροποποιήθηκε από το ΠΔ 100/97/15.05.1997 (ΦΕΚ.94/Α'/22.05.1997), στο άρ. 8 του οποίου ορίζεται ως προϋπόθεση μετάθεσης στα Μουσικά Σχολεία η πενταετής διδασκαλία του αντικειμένου σε ωδεία ή σε Μουσικά Σχολεία και η κατοχή ωδειακών τίτλων σπουδών, οι οποίοι συχνά παραμερίζουν τους αντίστοιχους τίτλους Τμημάτων Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου. Έτσι, συμβαίνει καθηγητές απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων, διορισμένοι σε γενικά γυμνάσια προ δεκαετίας και πλέον να μην μπορούν να μετατεθούν σε Μουσικά Σχολεία ούτε καν ως θεωρητικοί επειδή δεν έχουν πτυχίο αντίστιξης ή επειδή δεν έχουν αποδεδειγμένη πενταετή διδασκαλία του αντικειμένου. Ωστόσο κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές έχουν διδαχτεί, μεταξύ άλλων, θεωρία και πράξη της ευρωπαϊκής μουσικής, αρμονία, βασικές αρχές αντίστιξης και στα γενικά γυμνάσια έχουν διδάξει χορωδία και ιστορία μουσικής. Είναι σαφές και κατανοητό ότι το ΠΔ επιδιώκει να προωθήσει στα Μουσικά Σχολεία εξειδικευμένο και άριστα καταρτισμένο προσωπικό. Με μία μερική τροποποίησή του όμως, θα μπορούσε να ανοίξει ο δρόμος για περισσότερες μεταθέσεις καθηγητών ΠΕ16 ειδικά σε μία περίοδο που οι διορισμοί έχουν παγώσει, οι πιστώσεις αναπληρωτών είναι φειδωλές και σύμφωνα με την 3850/Γ2/16.06.1998 ΥΑ (ΦΕΚ. 658/01.07.1998 όπως τροποποιήθηκε και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ.1012/Β'/26.05.2011 και στο ΦΕΚ.2478/

Β'04.11.2011) οι καλυμμένες οργανικές θέσεις μουσικών ειδικοτήτων της Σχολικής Μονάδας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των εισακτέων μαθητών στην Α' Γυμνασίου του εκάστοτε σχ. έτους.

Ο Ιδρυτικός Νόμος, όπως αρχικά σημειώθηκε, προβλέπει την έλλειψη καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων και προτείνει την κάλυψή τους με πρόσληψη έκτακτων συνεργατών, τη διενέργεια της οποίας ορίζει σαφώς η 79764/Γ7/28.07.2003 ΥΑ (ΦΕΚ.1105/Β'07.08.2003). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στο άρ. 4 όπου προβλέπεται αξιολόγηση όλων των υποψηφίων ακόμα και των εμπειροτεχνών με ακρόαση σε συγκεκριμένα πεδία αξιολόγησης που αναγράφονται στην παρ. 6 της ίδιας ΥΑ. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας που υποδεικνύει η εν λόγω ΥΑ οι υποψήφιοι κατατάσσονται με φθίνουσα σειρά βαθμολογίας σε πίνακες και σύμφωνα με την παρ. 5 του άρ. 5 τοποθετούνται στα Μουσικά Σχολεία επί μία συνεχόμενη τριετία και όπως χαρακτηριστικά σημειώνει *«Αυτό κρίνεται αναγκαίο για λόγους παιδαγωγικούς»*. Είναι λοιπόν φανερό ότι αν η παραπάνω απόφαση εφαρμοζόταν κατά γράμμα τα Μουσικά Σχολεία θα είχαν τους ίδιους καθηγητές για τρεις συνεχόμενες χρονιές παρακάμπτοντας την ψυχοφθόρα και χρονοβόρα διαδικασία της κατάθεσης των απαιτούμενων δικαιολογητικών των υποψηφίων κάθε χρόνο και περιορίζοντας τη μη έγκαιρη πρόσληψή τους και συνεπώς προσέλευσή τους στα σχολεία τοποθέτησής τους. Προφανώς ένας βασικός λόγος που δεν εφαρμόζεται η παραπάνω απόφαση είναι η έλλειψη οικονομικών κονδυλίων που θα διασφαλίσουν την αμοιβή των προσληφθέντων καθηγητών επί τρία συνεχή χρόνια. Συνάμα, η διαδικασία διενέργειας της αξιολόγησης μέσω ακρόασης απαιτεί τήρηση αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων και προγραμματισμό, ο οποίος μέχρι σήμερα δεν υπέπεσε στην αντίληψη της γράφουσας να έγινε από τις αρμόδιες υπηρεσίες.

Η μη έγκαιρη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων δεν είναι δυστυχώς αποτέλεσμα μόνο της οικονομικής κρίσης. Στα 25 προς 26 χρόνια λειτουργίας του θεσμού πάντα σημειωνόταν καθυστέρηση, ενώ οι τοποθετήσεις γίνονταν πάντα τμηματικά σε δύο ή και τρεις δόσεις. Σχ. έτος εξαίρεση αποτελεί το 2008-2009 επί υπουργίας Ευριπίδη Στυλιανίδη, κατά το οποίο την ημέρα του Αγιασμού βρίσκονταν σε όλα τα Μουσικά Σχολεία 314 αναπληρωτές καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων που προσελήφθηκαν στις 09-09-2008. Αυτό και μόνο αρκεί για να αποδειχτεί ότι με τον κατάλληλο προγραμματισμό όλα μπορούν να επιτευχθούν και το ζήτημα της στελέχωσης που δίνει πολλές αφορμές για δημοσιεύματα που κλονίζουν την αξιοπιστία του θεσμού μπορεί να λυθεί οριστικά.

Στα χρόνια της οικονομικής κρίσης το ζήτημα της στελέχωσης των Μουσικών Σχολείων γιγαντώθηκε. Κατά το σχολικό έτος 2012-13 προσελήφθηκαν για να αναλάβουν υπηρεσία από 26 έως 28 Σεπτεμβρίου, 248 αναπληρωτές, αριθμός ο οποίος κάλυψε μόνο τις μουσικές ειδικότητες των Θεωρητικών Ευρωπαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, του Πιάνου, του Βιολιού και

μέσα στο Νοέμβριο το εκάστοτε όργανο αναφοράς (ταμπουράς, μαντολίνο, κρητική λύρα) για την διδασκαλία της Παραδοσιακής Μουσικής. Κατόπιν αφού πλέον είχαν τελειώσει οι διακοπές των Χριστουγέννων, σύμφωνα με το υπ' αριθ. 1883/Δ2/07.01.2013 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας εγκρίθηκε η διάθεση 546 ωρών για όλα τα Μουσικά Σχολεία, αριθμός εξαιρετικά φειδωλός για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων. Ο Διευθυντής της Σχολικής έπρεπε να ιεραρχήσει τις ελλείψεις και να επιλέξει ποια κενά ήταν άμεσα αναγκαία να καλυφτούν. Δύσκολη επιλογή καθώς όλα τα μουσικά όργανα έπρεπε να διδασχούν και μάλιστα επαρκώς. Έτσι το σχ. έτος 2012-13 ολοκληρώθηκε με έναν σεβαστό αριθμό ωρών διδασκαλίας μουσικών οργάνων που δεν πραγματοποιήθηκε, γεγονός που κάθε άλλο παρά ευχάριστους οιωνούς προμηνούσε για το επόμενο σχ. έτος. Συνάμα οι φημολογίες περί συρρίκνωσης και κατάρρευσης του θεσμού οργιάζαν κλονίζοντας για πολλοστή φορά την αξιοπιστία του θεσμού.

Παρ' όλες όμως τις αντιξοότητες και τις ποικίλες δυσκολίες που δυσχεραίνουν το έργο των Μουσικών Σχολείων, η τοπική κοινωνία του εκάστοτε σχολείου αναγνωρίζει και αγκαλιάζει την πολύπλευρη και πολυδιάστατη προσφορά και δράση τους με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι μαθητές να επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτά. Ειδικά στην εποχή που διανύουμε είναι πολλές οι οικογένειες που δηλώνουν αδυναμία να ανταπεξέλθουν στα έξοδα των διδασκτρων των ωδειακών σπουδών και στρέφονται στα Μουσικά Σχολεία περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της μέχρι τώρα πορείας τους. Αποτέλεσμα είναι οι ανάγκες του θεσμού να διευρύνονται ενώ οι δαπάνες που προορίζονται για την εύρυθμη λειτουργία τους μειώνονται θλιβερά οδηγώντας τον θεσμό σε αδιέξοδο.

Ως από μηχανής θεός εμφανίζεται η ένταξη των Μουσικών Σχολείων στο ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» στο οποίο εντάσσεται μία νέα Πράξη με το γενικό τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» με χρονικό πλαίσιο υλοποίησης τα σχ. έτη 2013-14 και 2014-15. Σίγουρα αυτή η εξέλιξη δεν αποτελεί πανάκεια ούτε είναι αυτό που ο εκπαιδευτικός κόσμος επιθυμεί απόλυτα. Είναι σαφώς μία κίνηση που μαρτυρά την μακάρι πρόσκαιρη αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να καλύψει τις ανάγκες των Μουσικών Σχολείων αλλά παράλληλα είναι και μία απόδειξη ότι ο θεσμός κρατιέται ζωντανός και ότι θα έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει το έμψυχο και άψυχο υλικό που θα του διατεθεί με τον καλύτερο τρόπο.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ. ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3. ΚΩΔΙΚΟΣ MIS 457003, 457004 ΚΑΙ 457005. ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

4.1. Ο Οδηγός Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου

Ο Οδηγός Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση Μουσικών και

Καλλιτεχνικών Σχολείων» Άξονας Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (2007-2013) εγκρίθηκε με την υπ' αριθ. 13867/06.12.2013 απόφαση του Γενικού Γραμματέα (ΓΓ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Αθανάσιου Κυριαζή και δημιουργήθηκε με στόχο την ολοκληρωμένη σκιαγράφηση της Πράξης στήριξης των Μουσικών Σχολείων. Η ημερομηνία έγκρισης του οδηγού μαρτυρά ότι το πρώτο τρίμηνο του σχ. έτους έχει ήδη ολοκληρωθεί, γεγονός που σημαίνει ότι οι διαδικασίες σύνθεσης και έγκρισης της Πράξης και συνεπώς του Οδηγού Υλοποίησής της καθυστέρησαν πολύ να ξεκινήσουν και να περατωθούν. Οι λόγοι πολλοί, οφειλόμενοι κυρίως στις ποικίλες ιδιαιτερότητες που έπρεπε να ληφθούν υπόψη για τη σύνταξη της Πράξης. Βασική ενδεικτική ιδιαιτερότητα ήταν οι διαφορετικές κατηγορίες του κλάδου των Μουσικών TE16 (πτυχιούχοι ωδίων) και EM 16 (εμπειροτέχνες χωρίς τίτλο σπουδών) οι οποίες δεν απαντώνται σε κανένα άλλο παρόμοιο πακέτο στήριξης. Η ένταξη των παραπάνω υποκλάδων προβληματίσε για την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του ΕΠ. Παράλληλα μέχρι την τελική υπογραφή της πρόσληψης και τοποθέτησης καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων από τα συναρμόδια υπουργεία (Παιδείας, Οικονομικών και Διοικητικής Μεταρρύθμισης) μεσολάβησε μία πληθώρα διαδικασιών, εγγράφων, υπογραφών και εγκρίσεων τα οποία ταξίδευαν συχνά με αργούς ρυθμούς από το ένα υπουργείο στο άλλο, γεγονός που εμπόδιζε για ένα ολόκληρο τρίμηνο την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.

Ας γίνει όμως περιληπτικά λόγος για το περιεχόμενο του Οδηγού. Στον Οδηγό εκτίθενται το αντικείμενο και οι στόχοι της Πράξης και γίνεται αναλυτική περιγραφή ρυθμίσεων που αφορούν στην οργάνωση, διαχείριση της Πράξης, στην πρόσληψη, την αμοιβή και την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, στην προβολή και την αξιολόγηση της Πράξης. Επιπλέον καθορίζονται οι αρμοδιότητες όλης της ιεραρχίας της εκπαίδευσης από τους προσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας μέχρι τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας και τα Κεντρικά Όργανα του Υπουργείου Παιδείας όπως η Καλλιτεχνική Επιτροπή, η Διεύθυνση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (ΕΥ ΕΕΔ). Τέλος, ο Οδηγός περιλαμβάνει υποδείγματα και φόρμες εγγράφων που απαιτούνται για την διεξαγωγή ποικίλων διαδικασιών όπως το σχέδιο σύμβασης εκπαιδευτικού προσωπικού, η συλλογή των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, η εντολή μετακίνησης εκπαιδευτικών κ.α.

4.2. Οι πράξεις Άξονας Προτεραιότητας 1, 2 και 3

4.2.1. Στόχοι και δράσεις

Οι πράξεις¹⁹ Άξονας Προτεραιότητας (ΑΠ) 1, ΑΠ 2 και ΑΠ 3 φέρουν τον γενικό τίτλο «Αναβάθμιση των

Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων», τους κωδικούς MIS 457003, MIS 457004 και MS 457005 και αρ. πρωτ. 22368/01-11-2013, 22369/ 1-11-2013 και 22370/ 01-11-2013 αντίστοιχα της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης (ΕΥΔ) του ΕΠ του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Ευρωπαϊκών Πόρων του Υπουργείου Παιδείας.

Στους ΑΠ τα Μουσικά Σχολεία κατανέμονται ως εξής: Στον ΑΠ1 περιλαμβάνονται οκτώ Περιφέρειες Σύγκλισης με 28 Μουσικά Σχολεία, στον ΑΠ 2 περιλαμβάνονται 3 Περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου με 14 Μουσικά Σχολεία και τον ΑΠ²⁰ περιλαμβάνονται 2 Περιφέρειες Σύγκλισης με 3 Μουσικά Σχολεία²¹.

Στόχος της Πράξης, σύμφωνα πάντα με τον Οδηγό Υλοποίησης είναι «η αναβάθμιση των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων, η εκπλήρωση του σκοπού λειτουργίας τους και η διασφάλιση της παιδαγωγικής και αναπτυξιακής τους συνέχειας. Η συστηματική χρηματοδοτική στήριξή τους αποσκοπεί στη διασφάλιση και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους²²».

Η Πράξη χωρίζεται σε δύο Υποέργα. Το Υποέργο 1 προβλέπει πέντε (5) Δράσεις:

- Την οργάνωση, τη διοίκηση και τη διαχείριση της πράξης έτσι ώστε να λαμβάνουν χώρα όλες οι απαραίτητες ενέργειες και διαδικασίες για την υλοποίηση των πράξεων (Δράση 1).
- Την πρόσληψη καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων αναπληρωτών πλήρους, μειωμένου ωραρίου και ωρομισθίων. Πιο συγκεκριμένα προβλέπει την πρόσληψη 724 εκπαιδευτικών μουσικών και καλλιτεχνικών ειδικοτήτων (Δράση 2).
- Την επιμόρφωση των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων με στόχο την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη και διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων σε εργαστηριακή βάση και στο μάθημα των Μουσικών Συνόλων (Δράση 3).
- Ενέργειες δημοσιότητας και προβολής του έργου των Μουσικών Σχολείων με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του κόσμου για το έργο, τη λειτουργία και τους στόχους του θεσμού (Δράση 4).
- Αξιολόγηση της Πράξης με στόχο να εκτιμηθεί η απόδοση της και να αποτιμηθούν τα αποτελέσματά της (Δράση 5).
- Το Υποέργο 2 προβλέπει την εξής Δράση:
- Την προμήθεια εξοπλισμού για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα μαθήματα μουσικής παιδείας.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να προστεθεί η πληροφορία ότι τα Μουσικά που ιδρύθηκαν πριν το 2007 είχαν προμηθευτεί εξοπλισμό (μουσικά όργανα και

Καλλιτεχνικών Σχολείων». Αρα όπου γίνεται αναφορά στην Πράξη εννοείται αναφορά και στις τρεις υποπράξεις.

²⁰ Στην υπ' αριθ. 13867/6.12.2013 απόφαση έγκρισης του Οδηγού Υλοποίησης οι περιφέρειες του ΑΠ3 αναφέρονται Σταδιακής Εισόδου και όχι Σύγκλισης όπως αναφέρει ο Οδηγός (βλ. Οδηγό Υλοποίησης, σ. 5).

²¹ Για την λεπτομερή κατανομή των Μουσικών Σχολείων στους Άξονες Προτεραιότητας βλ. Οδηγό Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικείμενου, σ. 4 - 5.

²² βλ. Ομοίως, σ. 6.

¹⁹ Οι πράξεις ΑΠ1, 2 και 3 είναι ουσιαστικά υποπράξεις, ας επιτραπεί ο όρος, της Πράξης με γενικό τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και

τεχνικό εξοπλισμό ήχου) σύμφωνα με την υπ' αριθ. 15/Α/08 σύμβαση του Διαγωνισμού με αριθ. διακήρυξης 01/Α/06 με θέμα: «Προμήθεια Εξοπλισμού για τα Μουσικά Σχολεία της χώρας» που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Υποέργου 1 του ΕΠ Εκπαιδευτικής και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης στα πλαίσια του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης 2008 με θέμα: «Ανάπτυξη Παντού. Ανάπτυξη για όλους».

4.2.2. Χρονικό πλαίσιο υλοποίησης. Δαπάνες

Η χρονική διάρκεια υλοποίησης της Πράξης είναι 14 μήνες και ως ημερομηνία λήξης προθεσμίας επιλεξιμότητας των δαπανών ορίζεται η 31-12-2015.

Για την υποπράξη ΑΠ1 προβλέπεται επιλέξιμη δαπάνη που θα καλυφτεί από το ΕΠ 4.838.867,38€ από την οποία θα επωφεληθούν συνολικά 5.663 μαθητές και μαθήτριες, για την ΑΠ2 αντίστοιχη δαπάνη 2.336.744€ προς όφελος 3.580 μαθητών και μαθητριών και για την ΑΠ3 δαπάνη 502.787,52€ προς όφελος 549 φοιτώντων στα Μουσικά Σχολεία. Συνολική δαπάνη για όλα τα Μουσικά Σχολεία 7.679.398,90€ και συνολικός αριθμός επωφελομένων μαθητών και μαθητριών 9.792.

Επιπλέον στις δαπάνες προβλέπονται:

- Μετακινήσεις, έξοδα παραμονής και ημερήσιες αποζημιώσεις των στελεχών της ΕΥ ΕΕΔ και του υπεύθυνου Φορέα για την παρακολούθηση της υλοποίησης της πράξης και τους κατά τόπους ελέγχους
- Μετακινήσεις καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων που θα επιμορφωθούν προκειμένου να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές επιμορφωτές των συναδέλφων τους που προσελήφθηκαν στα πλαίσια της 2^{ης} Δράσης του Υποέργου 1 της Πράξης.
- Ηλεκτρονική δικτύωση. Προσφυγή σε εξωτερικό ανάδοχο με τη διαδικασία του Πρόχειρου Μειοδοτικού Διαγωνισμού.
- Αμοιβή και μετακινήσεις της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής (ΚΕΕ).

4.2.3. Υπεύθυνοι και αρμοδιότητες για την εφαρμογή του Υποέργου 1

Για την εφαρμογή του Υποέργου 1 υπεύθυνη είναι η ΕΥ ΕΕΔ σε συνεργασία με την Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) του Υπουργείου Παιδείας.

Ο ρόλος των θεσμικών οργάνων των Μουσικών Σχολείων δε μεταβάλλεται. Η Καλλιτεχνική Επιτροπή είναι το συλλογικό όργανο το οποίο γνωμοδοτεί στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με θέματα και ζητήματα που αφορούν στα Μουσικά Σχολεία και υποστηρίζεται διοικητικά από την ΣΕΠΕΔ

Οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων αντλούνται από τους πίνακες που καταρτίστηκαν δυνάμει της υπ' αριθ. 111259/Δ2/12.08.2013 εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας. Οι μηνιαίες αποδοχές, οι οποίες καταβάλλονται έναντι για να αποφεύγονται καθυστερήσεις και τα

ασφαλιστικά, μισθολογικά και εργασιακά δικαιώματα ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

Για την υλοποίηση της Δράσης 2 του υποέργου υπεύθυνοι είναι:

- Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ο οποίος ευθύνεται για την τήρηση παρουσιολογίων των εκπαιδευτικών τα οποία διαβιβάζει εγκαίρως στην αρμόδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αφού φροντίσει να έχουν υπογραφεί από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης ευθύνεται για την έγκαιρη και έγκυρη αποστολή στοιχείων που μπορεί να ζητούνται και την ενημέρωση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας για κάθε ζήτημα που μπορεί να προκύψει σχετικό με την υλοποίηση των πράξεων.
- Ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αρμόδιος για τα οικονομικά θέματα που άπτονται της αμοιβής των εκπαιδευτικών. Φροντίζει για την υπογραφή των συμβάσεων, διευθετεί υποχρεώσεις ασφαλιστικού χαρακτήρα και επικοινωνεί με την ΣΕΠΕΔ και την ΕΥ ΕΕΔ για μισθολογικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν στην εκτέλεση της πράξης.
- Η Διεύθυνση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΠΔΕ) του Υπουργείου Παιδείας συγκεντρώνει τις ανάγκες εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συναποφασίζει με την ΕΥ ΕΕΔ για τις τοποθετήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού και εκδίδει εγκυκλίους για την αντιμετώπιση θεμάτων εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η ΕΥ ΕΕΔ υποστηρίζει τη χρήση του Ενιαίου Πίνακα Αναπληρωτών και Ωρομισθίων, ορίζει τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας ως οικονομικούς υπεύθυνους, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται συγκεντρωτικά στοιχεία της Πράξης, εκκαθαρίζει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών και παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση της Πράξης.

Για την υλοποίηση της Δράσης 3 του Υποέργου 1 υπεύθυνη είναι η ΚΕΕ η οποία συγκροτείται στα πλαίσια της Δράσης 4 του Υποέργου. Για την υλοποίησή της προβλέπονται τα εξής:

- Διοργάνωση ταχύρρυθμου τμήματος προγράμματος επιμόρφωσης.
- Ενέργειες σύνταξης και σύνθεσης επιμορφωτικού υλικού.
- Επιμόρφωση αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών μουσικών ειδικοτήτων.
- Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας, ανταλλαγής επιστημονικών απόψεων και τεχνογνωσίας μεταξύ της ΚΕΕ, των πολλαπλασιαστών και των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.
- Η ΔΠΔΕ του Υπουργείου Παιδείας συγκεντρώνει τις ανάγκες εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συναποφασίζει με την ΕΥ ΕΕΔ για τις τοποθετήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού και εκδίδει εγκυκλίους για την αντιμετώπιση θεμάτων εκπαιδευτικού προσωπικού.

- Η ΕΥ ΕΕΔ υποστηρίζει τη χρήση του Ενιαίου Πίνακα Αναπληρωτών και Ωρομισθίων, ορίζει τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας ως οικονομικούς υπεύθυνους, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται συγκεντρωτικά στοιχεία των Πράξεων, εκκαθαρίζει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών και παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση της Πράξης.

Η ΚΕΕ συστήθηκε με την υπ' αριθ. 2383/24.02.2014 ΥΑ και αποτελείται από τα παρακάτω έντεκα (11) μέλη: Ελένη Μαρίνα Ξυνοπούλου (Πρόεδρος), Ιωάννης Μαλαφής (Γραμματέας) και Κωνσταντίνος Γράμπας, Φανή Κοσώνα, Πηνελόπη Σακκοπούλου, Αικατερίνη Πολυμενοπούλου, Μιχαήλ Χουρδάκης, Ιωάννης Πανταζάτος, Χρυσάνθη Μπαδέκα, Γεώργιος Σιγάλας και Βασιλική Κάππα (Μέλη).

5. Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΙΑΤΙΣΤΑΣ

5.1. Το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας

Το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας ιδρύθηκε στο 1997 και λόγω της γεωγραφικής του θέσης ευνοεί τη συγκέντρωση μαθητών από την ευρύτερη ζώνη του Δήμου Βοΐου στον οποίο υπάγεται, την Κοζάνη και τα γύρω σε αυτή χωριά, τα Γρεβενά και τα χωριά της Καστοριάς που συνορεύουν με το νομό Κοζάνης.

Αρχικά στεγάστηκε σε νεοκλασικό κτήριο που αναπαλαιώθηκε με δαπάνη και προσωπική φροντίδα του μεγάλου ευεργέτη της Σιάτιστας Κωνσταντίνου Παπανικολάου. Από το σχ. έτος 2006-2007 στεγάζεται σε περικαλές διδακτήριο που ανήγειρε για τις ανάγκες του Μουσικού Σχολείου ο ίδιος ευεργέτης, ο οποίος μέχρι σήμερα καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος των κτηριακών δαπανών της Σχολικής Μονάδας και συμβάλλει σημαντικά στην κάλυψη ποικίλων άλλων αναγκών της.

Το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας καλύπτει ένα σημαντικό κενό στη μουσική εκπαίδευση της περιοχής. Διανθίζει το πολιτιστικό γίνεσθαι της τοπικής κοινωνίας. Αποτελεί εντευκτήριο τέχνης και πολιτισμού στο οποίο λαμβάνουν χώρα ποικίλες καινοτόμες δράσεις, σχολικά προγράμματα, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις σε συνεργασία με τοπικούς φορείς αλλά και με φορείς που εδρεύουν στις γύρω πόλεις και στη Θεσσαλονίκη.

Κατά την τελευταία τριετία το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας διπλασίασε το μαθητικό του δυναμικό και κατά το σχολικό έτος 2014-15 αναμένεται να φοιτήσουν σε αυτό 220 μαθητές και μαθήτριες, αριθμός εντυπωσιακός, αν ληφθεί υπόψη ότι η Σιάτιστα είναι μία πόλη μόλις 6.500 κατοίκων, χτισμένη σε υψόμετρο 1000 μέτρων. Ο κύριος λόγος της αύξησης του μαθητικού δυναμικού είναι η πλούσια δράση του Σχολείου το οποίο άνοιξε τα φτερά του και πραγματοποίησε συναυλίες έξω από τους κόλπους της Δυτικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα σε καταξιωμένους συναυλιακούς χώρους της Θεσσαλονίκης όπως το Βαφοπούλειο Πνευματικό Θέατρο, το Μέγαρο Μουσικής και ο Χώρος Υποδοχής του Νοσοκομείου Παπαγεωργίου αλλά και στην Αίθουσα

Εκδηλώσεων του Ιστορικού Ζωγράφειου Λυκείου Κωνσταντινουπόλεως στο πλαίσιο της αδελφοποίησης των δύο σχολείων. Παράλληλα συνεργάστηκε με τον μουσικοσυνθέτη Θ.Πολυκανδριώτη, τον καθηγητή Σαξοφώνου και υπεύθυνο του Τομέα Τζάζ Μουσικής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου Δήμο Δημητριάδη και την Ορχήστρα Νέων Wil της Ελβετίας, στην έδρα της οποίας αναμένεται να δώσει συναυλία το Σύνολο της Ευρωπαϊκής Ορχήστρας του Σχολείου το σχολικό έτος 2014-15.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας, όπως και όλα τα Μουσικά Σχολεία, προσπαθεί να αντιπαραθέσει τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που δημιουργεί κυρίως η οικονομική κρίση θέτοντας και πραγματοποιώντας στόχους οι οποίοι κάθε φορά σηματοδοτούν την κατάκτηση μίας μικρής, ωστόσο σημαντικής κορυφής στο στερέωμα της μουσικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Με αυτό τον τρόπο όλα τα Μουσικά Σχολεία αντιστέκονται στην «φθορά» που δημιουργούν η αργοπορία της στελέχωσης και ποικίλα άλλα ζητήματα.

Γενικά, όπως προαναφέρθηκε, τα Μουσικά Σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας αντιμετωπίζουν πιο έντονα το ζήτημα της στελέχωσης με εκπαιδευτικούς μουσικών ειδικοτήτων. Ωστόσο μέχρι στιγμής έχουν σταθεί πιο τυχερά στο θέμα της μετακίνησης των μαθητών το οποίο ουδέποτε αποτέλεσε πρόβλημα αλλά και της σίτισης με εξαίρεση το σχολικό έτος 2013-14, κατά το οποίο όλα τα Μουσικά Σχολεία, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, δεν σιτίστηκαν.

Επιστρέφοντας στο Μουσικό Σχολείο της Σιάτιστας είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί είναι εκείνοι που κατά καιρούς προτείνουν λύσεις για τη χρηματοδότηση της σίτισης των μαθητών από κληροδοτήματα και ευεργεσίες. Επίσης το προηγούμενο φθινόπωρο, εν μέσω της απελπισίας και της αγανάκτησης που δημιουργούσε στην τοπική κοινωνία η έλλειψη καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων, προτάθηκε σθεναρά από ευκατάστατους φίλους του Σχολείου η δημιουργία κληροδοτήματος που θα επιχορηγούσε το Υπουργείο Παιδείας για την κάλυψη της αμοιβής έκτακτων καθηγητών, γεγονός που επιβεβαιώνει το πόσο η τοπική κοινωνία αγκαλιάζει το έργο του Μουσικού Σχολείου Σιάτιστας, το οποίο χαίρει της εκτίμησης και της στήριξης του Δήμου Βοΐου, της Ιεράς Μητροπόλεως Σισανίου και Σιατίστης, των Κληροδοτημάτων και των Ιδρυμάτων Κουκουλίδη και Παπαγεωργίου, του Συλλόγου Σιατιστών Θεσσαλονίκης και γενικά πολλών θιασωτών της τέχνης και του πολιτισμού της πόλης των ευεργετών και των λογίων.

5.2. Αναμένοντας τους καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων

Το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2013-14 κύλησε μαρτυρικά στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας. Εκατοντάδες ωρών διδασκαλίας μουσικών μαθημάτων χάθηκαν, το ηθικό μαθητών και γονέων κλονίστηκε και η αξιοπιστία του Σχολείου πολλές φορές κινδύνεψε να χαθεί κυρίως από τις συνεχόμενες αναβολές της πρόσληψης καθηγητών.

Η Διευθύντρια και γράφουσα την παρούσα αντιμετώπισε δύσκολες καταστάσεις αφού πολλές φορές οι πληροφορίες περί σίτισης των μαθητών και πρόσληψης των καθηγητών διαφεύστηκαν. Η σχολική μονάδα κατάφερε να συγκροτήσει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα τον Ιανουάριο. Μέχρι τότε καταβάλλονταν τιτάνιες προσπάθειες να καλυφθούν τα κενά μουσικών ειδικοτήτων από τους υπάρχοντες μόνιμους καθηγητές, οι οποίοι συχνά υπερέβαλλαν εαυτόν προκειμένου να συγκροτήσουν τα Μουσικά Σύνολα με στόχο να πραγματοποιηθεί τουλάχιστον η καθιερωμένη Χριστουγεννιάτικη Συναυλία του Σχολείου. Πραγματικά ήταν πολύ δύσκολη η θέση όλων των εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας καθώς όλοι έπρεπε να καθησυχάσουν τους μαθητές, να καταπραΰνουν το άγχος και την αγωνία τους για την άφιξη των καθηγητών τους και συνάμα να προσπαθήσουν να κρατήσουν το θεσμό ζωντανό, ειδικά όταν ετίθεντο ζητήματα κυρίως από οργανώσεις γονέων περί απαξίωσης και κατάργησης του θεσμού από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Παράλληλα δεν υπήρχε σαφής και συνεχής ενημέρωση για την πορεία των διαδικασιών ένταξης των Μουσικών Σχολείων στο ΕΠ του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Κανένα επίσημο έγγραφο δεν έφτανε στα σχολεία και οι περισσότεροι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων προσπαθούσαν να αντλήσουν πληροφορίες ενοχλώντας συχνά τη γραμματεία ή τα μέλη της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.

5.3. Η άφιξη καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων και η έναρξη των Πράξεων

Όταν πλέον η κατάσταση είχε φτάσει στο απροχώρητο οι Σχολικές Μονάδες πληροφορήθηκαν ότι το πρόγραμμα ΕΣΠΑ υπογράφηκε και ότι θα έτρεχε από τις 15 Νοεμβρίου 2013. Λόγω όμως ποικίλων δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω και της οδύσσειας των εγγράφων από το ένα υπουργείο στο άλλο οι καθηγητές άρχισαν να φτάνουν στα Μουσικά Σχολεία όχι νωρίτερα από τις 3 Δεκεμβρίου. Στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας τοποθετήθηκαν συνολικά 16 αναπληρωτές, από τους οποίους 3 δεν παρουσιάστηκαν, επί συνόλω 428 σε όλη την επικράτεια. Στις 18 Δεκεμβρίου σύμφωνα με Δελτίο Τύπου του Γραφείου Τύπου του Υπουργείου Παιδείας τοποθετήθηκαν ακόμα 4 καθηγητές επί συνόλω 34 σε όλα τα Μουσικά Σχολεία, οι οποίοι παρουσιάστηκαν μέχρι και τις 23 Δεκεμβρίου. Τέλος, στις 7 Ιανουαρίου 2014 τοποθετήθηκαν 10 εμειροτέχνες και ωρομίσθιοι καθηγητές.

Η άφιξη των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων στην Σχολική Μονάδα ήταν πανηγυρική. Οι μαθητές με ανακούφιση συναντούσαν τους παλιούς τους δασκάλους, πολλοί εκ των οποίων δεν είχαν έρθει ούτε την προηγούμενη σχολική χρονιά στο Σχολείο εξαιτίας της μη πρόσληψης καθηγητών όλων των μουσικών ειδικοτήτων. Παράλληλα οι ήδη υπάρχοντες καθηγητές γενικής παιδείας και ειδικά εκείνοι που για πρώτη φορά εργάζονταν σε Μουσικό Σχολείο είχαν μία καινούρια πραγματικότητα να βιώσουν και να συνηθίσουν καταμεσής της σχολικής χρονιάς.

Η συγκρότηση του πλήρους ωρολογίου προγράμματος στάθηκε ιδιαίτερα δύσκολη διότι το πρόγραμμα μαθημάτων γενικής παιδείας είχε ήδη διαμορφωθεί αφού εφαρμόζονταν ήδη ένα ολόκληρο τρίμηνο και έπρεπε να συνδυαστεί με το πρόγραμμα των μουσικών μαθημάτων. Συνάμα οι νεοπροσληφθέντες συνάδελφοι προερχόμενοι από τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα έκαναν το δικό τους αγώνα για να ενταχθούν σε μία ήδη διαμορφωμένη καθημερινή σχολική ζωή. Η ουσία είναι ότι με αμοιβαίες υποχωρήσεις, διάλογο, δημοκρατικές διαδικασίες και καλή διάθεση επετεύχθη η συγκρότηση του πλήρους ωρολογίου προγράμματος και επιτέλους στα μέσα πλέον Ιανουαρίου, λίγο πριν τη λήξη του πρώτου τετραμήνου του Λυκείου η Σχολική Μονάδα βρήκε το δρόμο της και μπήκε πραγματικά σε έναν αγώνα δρόμου ταχύτητας έτσι ώστε να μπορέσει να κερδηθεί το χαμένο έδαφος των μουσικών μαθημάτων που δεν είχαν πραγματοποιηθεί και να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και καλλιτεχνικοί στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Έτσι, δράσεις, συναυλίες και ύλη μουσικών μαθημάτων που προγραμματιζόταν σε βάθος χρόνου μίας ολόκληρης σχολικής χρονιάς τώρα έπρεπε να υλοποιηθούν σε βάθος χρόνου μόλις ενός τετραμήνου.

Αξίζει να σημειωθεί ο ενθουσιασμός, η λαχτάρα και η όρεξη των νεοαφιχθέντων καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων, οι οποίοι εκτέλεσαν το εκπαιδευτικό τους λειτουργήμα με τον καλύτερο τρόπο. Τον πρώτο καιρό όμως υπήρχε δυσπιστία σχετικά με την συνέπεια στην καταβολή της αμοιβής τους καθώς έφταναν στα αυτιά τους πληροφορίες για καθυστερήσεις αμοιβών συναδέλφων άλλων ειδικοτήτων που υπάγονταν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η αλήθεια είναι ότι ο πρώτος μισθός καθυστέρησε να καταβληθεί επιβεβαιώνοντας ευτυχώς μόνο προσωρινά τις ανησυχίες των συναδέλφων. Οι λόγοι ήταν καθαρά διαδικαστικοί και κατά τους μήνες που ακολούθησαν οι μισθοί καταβλήθηκαν εγκαίρως.

Από γραμματειακής πλευράς ακόμα μία καινούρια διαδικασία ερχόταν να προστεθεί στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμα της γραμματειακής υποστήριξης, για την οποία στο Μουσικό Σχολείο της Σιάτιστας δεν προοριζόταν επισήμως ούτε μία ώρα από το ωράριο των καθηγητών καθώς όλοι ήταν πλήρεις ωρών και επιφορτισμένοι με την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, προγραμμάτων και διαφόρων συναυλιών και εκδηλώσεων που θα ακολουθούσαν την άνοιξη με κορυφαία τη συναυλία στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης στις 27 Μαρτίου 2014. Στην αρχή λοιπόν, έπρεπε να ενημερωθεί η Διευθύντρια και γράφουσα το παρόν για τις ευθύνες της απέναντι στην υλοποίηση της Πράξης και στην πορεία, όπως προαναφέρθηκε, να συμπληρώνει κάθε μήνα τα παρουσιολόγια, να μεριμνάει να υπογραφούν από τους εκπαιδευτικούς και να τα διαβιβάζει εγκαίρως στο αρμόδιο γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης.

Στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας εργάστηκαν στα πλαίσια του πρώτου σχ. έτους της υλοποίησης της Δράσης 2 του Υποέργου 1 των Πράξεων του ΕΠ 27 καθηγητές αναπληρωτές πλήρους και μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι και εμειροτέχνες.

5.4. Η υλοποίηση της Δράσης 3 του Υποέργου 1 από το Υπουργείο Παιδείας και το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας

Στα πλαίσια της υλοποίησης της Δράσης 3 του Υποέργου 1 του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δύο φάσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Κατά την Α΄ Φάση πραγματοποιήθηκε στους χώρους του Υπουργείου Παιδείας σύμφωνα με την υπ' αριθ. 3445/04.04.2014 απόφαση του ΓΓ Αθανασίου Κυριαζή και το υπ' αριθ. 3611/08.04.2014 έγγραφο της Μονάδας Β2 της ΕΥ ΕΕΔ Επιμορφωτική Δημερίδα με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών Μουσικής σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων. Σύμφωνα με το υπ' αριθ. 52607/Γ7/04.04.2014 έγγραφο της ΣΕΠΕΔ συμμετείχε ένας μόνιμος κατά προτίμηση εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ16 από κάθε Μουσικό Σχολείο ο οποίος θα λειτουργούσε ως πολλαπλασιαστής με στόχο την επιμόρφωση των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων που προσελήφθηκαν στα πλαίσια των Πράξεων στο σχολείο του.

Η διημερίδα, διάρκειας συνολικά 16 ωρών, διεξήχθη στις 11 και 12 Απριλίου 2014 και το Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας εκπροσώπησε ο καθηγητής κλάδου ΠΕ16 Στέργιος Ανδρέου.

Η Β΄ Φάση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το υπ' αριθ. 5325/27.05.2014 έγγραφο της Μονάδας Β2 της ΕΥ ΕΕΔ ενδοσχολικά. Το χρονοδιάγραμμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθορίστηκε, όπως ορίζει το έγγραφο, κατόπιν συνεργασίας του πολλαπλασιαστή καθηγητή του Μουσικού Σχολείου Σιάτιστας με την Σχολική Σύμβουλο Ελένη-Μαρίνα Ξυνοπούλου, η οποία είχε οριστεί ως επιβλέπουσα της επιμόρφωσης από την ΕΥ ΕΕΔ, της Διευθύντριας και γράφουσας την παρούσα και των συμμετεχόντων καθηγητών με στόχο να είναι εφικτή η συμμετοχή όλων στην επιμόρφωση και να διευκολυνθεί η απρόσκοπτη παρακολούθησή της.

Στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας η ενδοσχολική επιμόρφωση αποφασίστηκε να υλοποιηθεί κατά την τελευταία εβδομάδα του Ιουνίου, περίοδος κατά την οποία είχαν ολοκληρωθεί οι εξετάσεις και οι καθηγητές δε δεσμεύονταν με επιτηρήσεις και εισηγήσεις. Συνάμα προτιμήθηκε η ταχύρρυθμη διεξαγωγή της επιμόρφωσης και ορίστηκε τελικά να γίνει στις 24, 25 και 26 Ιουνίου 2014 στην αίθουσα εκδηλώσεων του Σχολείου. Ήταν συνολικής διάρκειας 30 ωρών (16 ώρες θεωρία και 14 ώρες πρακτική εφαρμογή και εργαστήρια). Κατά τις πρωινές ώρες του προγράμματος διεξήχθησαν τα θεωρητικά μαθήματα και κατά τις πρώτες απογευματινές ώρες τα εργαστήρια και η πρακτική εξάσκηση κατά την οποία, μεταξύ άλλων, ηχογραφήθηκαν φωνές, σόλο όργανα και ποικίλα μικρά μουσικά σύνολα με τη χρήση κάθε φορά διαφορετικού τύπου μικροφώνου και διαφορετικών ρυθμίσεων στην κονσόλα του ήχου. Στη διεξαγωγή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνέβαλε σημαντικά και η αναπληρώτρια μειωμένου ωραρίου καθηγήτρια- μουσικοτεχνολόγος Φωτεινή Βίλλη.

6. ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Η Δράση 5 του Υποέργου 1 της Πράξης προβλέπει, όπως προαναφέρθηκε, την αξιολόγηση της Πράξης με στόχο να εκτιμηθεί η απόδοσή της και να αποτιμηθούν τα αποτελέσματά της. Στα πλαίσια της υλοποίησης της εν λόγω Πράξης με το υπ' αριθ. 5107/20.05.2014 έγγραφό της, η ΕΥ ΕΕΔ προβαίνει σε ανοιχτή πρόσκληση υποβολής προσφορών για την απ' ευθείας ανάθεση του έργου με τίτλο «Εξωτερική Αξιολόγηση». Οι υπηρεσίες του αναδόχου επικεντρώνονται στην ανάπτυξη μεθοδολογίας και χρονοδιαγράμματος αξιολόγησης της Πράξης και αξιολόγηση της Πράξης με συγκεκριμένη επιστημονική μέθοδο ως προς την αποτίμηση των ωφελειών όλων των εμπλεκόμενων στην υλοποίησή της. Ο προϋπολογισμός της παρούσας πρόσκλησης ορίζεται στα 12.300€ και κριτήριο ανάθεσης ορίζεται η χαμηλότερη τιμή με την προϋπόθεση όμως ότι καλύπτονται οι προκαθορισμένες προϋποθέσεις.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μία πρώτη αποτίμηση βασισμένη καθαρά στην εμπειρία που αποκόμισε η γράφουσα και οι εμπλεκόμενοι καθηγητές από την εφαρμογή της Πράξης στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας επισημαίνοντας με γνώμονα πάντα την αγάπη προς το θεσμό των Μουσικών Σχολείων τα οφέλη αλλά και τα αδύνατα σημεία που αν έλειπαν θα καθιστούσαν την υλοποίηση της Πράξης αποδοτικότερη.

6.1. Οφέλη από την υλοποίηση της Πράξης στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας

Αναμφισβήτητα η ένταξη των Μουσικών Σχολείων στο ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τον τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» έδωσε πνοή ζωής στον καταπονημένο από τη μη στελέχυσή του θεσμό. Ένας σεβαστός αριθμός εκπαιδευτικών μουσικών ειδικοτήτων βγήκε προσωρινά από τη δυσάρεστη θέση της ανεργίας και κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Μουσικών Σχολείων διευκολύνοντας το έργο τους και παρατείνοντας τη λειτουργία τους σίγουρα μέχρι τον Δεκέμβριο του 2015 χρονικό σημείο λήξης της Πράξης και μακάρι έναρξης της οικονομικής ανάκαμψης του τόπου έτσι ώστε να καταφέρει ο κρατικός προϋπολογισμός να ανταποκριθεί στις ανάγκες του θεσμού χωρίς την παρέμβαση νέου ευρωπαϊκού πακέτου στήριξης.

Ειδικά στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας ο ερχομός των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων ανακούφισε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και έσβησε έστω και με καθυστέρηση τις υποψίες για τη μη βιωσιμότητα του θεσμού.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καλύφθηκαν σχεδόν επαρκώς όλες οι ειδικότητες μουσικών οργάνων ικανοποιώντας επιτέλους τις επιλογές των μαθητών, γεγονός που δυστυχώς έχει πάψει να είναι αυτονόητο στην εποχή που διανύουμε.

Επίσης φανερά ικανοποιημένοι από την υλοποίηση της Πράξης ήταν οι ωρομίσθιοι καθηγητές οι οποίοι για πρώτη φορά μετά από χρόνια πληρώνονταν τακτικά και

κάθε μήνα χωρίς καθυστερήσεις. Σημειωτέον ότι τα προηγούμενα χρόνια μπορεί να καθυστερούσε η αμοιβή τους μέχρι και 6 μήνες.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικών ειδικοτήτων έδωσε το ερέθισμα για περαιτέρω ενασχόληση με τις ΤΠΕ, ενώ ένας τεχνικός εξοπλισμός υψηλής τεχνολογίας αναμένεται να φτάσει στην Σχολική Μονάδα στο εγγύς μέλλον.

Επιπλέον τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα που συνήθως τίθενται σε κάθε πράξη ενταγμένη στο ΕΣΠΑ γέννησαν την ελπίδα ότι κατά το σχ. έτος 2014-15 τα Μουσικά Σχολεία θα στελεχωθούν εγκαίρως και επαρκώς.

Τέλος, ο σχεδιασμός της Πράξης με γενικό τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας έγινε η αφορμή για ευαισθητοποίηση πολλών ειδημόνων σε θέματα παιδείας και διαχείρισης οικονομικών πακέτων για το θεσμό των Μουσικών Σχολείων και το έργο τους. Παράλληλα η ίδρυση της ΚΕΕ έδωσε την ευκαιρία για συνεργασία επιστημόνων, εκπαιδευτικών και μη, για την επίτευξη του υψηλού στόχου της επιμόρφωσης των συναδέλφων.

6.2. Αδυναμίες, τρωτά σημεία. Προτάσεις βελτίωσης

Το βασικό αδύνατο σημείο της υλοποίησης της Πράξης δεν άπτεται του σχεδιασμού της αλλά της χρονικής στιγμής εκτέλεσής της. Η τοποθέτηση των καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων στις αρχές Δεκεμβρίου αποδυνάμωσε την αποτελεσματικότητα της Πράξης και περιόρισε κατά ένα τρίμηνο την περίοδο εφαρμογής της. Θα έπρεπε λοιπόν ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της Πράξης να έχει πραγματοποιηθεί μέσα στους καλοκαιρινούς μήνες με στόχο να τρέξει το πρόγραμμα από την έναρξη του σχ. έτους.

Επιπλέον, δημιουργήθηκαν διάφορα ζητήματα στη διανομή των ωρών ανά μουσική ειδικότητα. Παρόλο τον επαρκή αριθμό πρόσληψης καθηγητών, κάποιες ώρες δεν καλύφθηκαν. Ενδεικτικά στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας χρειαζόταν ακόμα ένας πιανίστας πλήρους ωραρίου και ένας ακόμα ωρομίσθιος θεωρητικός Ευρωπαϊκής Μουσικής. Τοποθετήθηκε ένας θεωρητικός αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου και κατόπιν ένας ωρομίσθιος για 8 ώρες. Θα έπρεπε ο μειωμένου ωραρίου αναπληρωτής να είναι πλήρους και έτσι δεν θα έλειπαν ώρες. Παράλληλα τοποθετήθηκε ένας ωρομίσθιος καθηγητής Παραδοσιακών Κρουστών παραπάνω ο οποίος ευτυχώς είχε πτυχίο φούγκας και έτσι καλύφθηκε το κενό του θεωρητικού.

Ως προς την επιλογή των καθηγητών ελήφθησαν υπόψη οι ήδη υπάρχοντες πίνακες οι οποίοι δεν καταρτίστηκαν με βάση την 79764/Γ7/28.07.2003 ΥΑ (ΦΕΚ./Β'1105/07.08.2003) η οποία για να εφαρμοστεί απαιτεί προγραμματισμό και χρόνο, εξασφαλίζει όμως εκπαιδευτικό προσωπικό για τρία χρόνια και εγγυάται την αρτιότερη επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων της Σχολικής Μονάδας. Η κατάρτιση των πινάκων σύμφωνα με την προαναφερθείσα ΥΑ θα έπρεπε να έχει γίνει πολύ πριν το σχεδιασμό της Πράξης. Άποψη λοιπόν της

γράφουσας την παρούσα είναι ότι θα ήταν καλό για το θεσμό να εφαρμοστεί άμεσα τουλάχιστον στο εγγύς μέλλον.

Ένα άλλο τρωτό σημείο, φυσικό επακόλουθο της υλοποίησης της Πράξης, είναι ότι για πολλούς επιβεβαιώνεται η αδυναμία της Πολιτείας να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του θεσμού με αποτέλεσμα να γεννάται αβεβαιότητα για τη μελλοντική πορεία του.

Επίσης, από διαδικαστικής πλευράς, προέκυψε ένας μεγάλος όγκος γραμματειακής φύσεως, ο οποίος δυσχέρανε το ήδη φορτωμένο έργο της γραμματειακής υποστήριξης του Μουσικού Σχολείου της Σιάτιστας, το οποίο πάσχει από επικουρικό διοικητικό προσωπικό.

Συζητήσεις δημιούργησε και η προμήθεια τεχνικού εξοπλισμού καθώς, ιεραρχώντας τις ανάγκες του θεσμού, προκύπτουν άλλες πολύ αμεσότερες, από την προμήθεια μηχανημάτων υψηλής τεχνολογίας, όπως αυτή της δωρεάν διανομής βιβλίων μουσικών μαθημάτων. Παράλληλα σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν κατάλληλοι χώροι για να τοποθετηθούν τα μηχανήματα έτσι ώστε να λειτουργήσουν επαρκώς και να μην κινδυνεύουν να κλαπούν. Και το πιο βασικό είναι ότι δεν υπάρχουν μόνιμοι μουσικοτεχνολόγοι, οι οποίοι είναι οι πλέον κατάλληλοι για το χειρισμό και τη συντήρηση του εξοπλισμού.

Όσον αφορά στην υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σημειώνεται ότι η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών ήταν πολύ ταχύρρυθμη (16 ώρες) και οι συμμετέχοντες δεν ένιωσαν ότι απόκτησαν επαρκείς γνώσεις για να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές. Στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας ο πολλαπλασιαστής έκανε ό,τι καλύτερο μπορούσε για να δώσει το ερέθισμα στους επιμορφούμενους να ασχοληθούν κατ' ιδίαν με τις ΤΠΕ, ενώ πάλι ήταν μεγάλη τύχη ότι στο εν λόγω Σχολείο υπήρχε μουσικοτεχνολόγος, του οποίου η συμβολή στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης ήταν πολύτιμη. Επιπλέον, κατά γενική ομολογία θα ήταν καλό να είχε οριστεί έστω μία συμβολική αμοιβή για τους πολλαπλασιαστές, οι οποίοι δίδαξαν συνολικά 30 ώρες αμισθί. Κλείνοντας την αναφορά στην επιμόρφωση αξίζει να σημειωθεί ότι από όλους τους καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων της Σχολικής Μονάδας, μόνιμους και μη, εκφράστηκε η επιθυμία να ακολουθήσει κατά το σχ. έτος 2014-15 μία τρίτη φάση επιμόρφωσης όταν πια θα έχει φτάσει ο τεχνικός εξοπλισμός στα σχολεία. Προτάθηκε επίσης η τρίτη φάση επιμόρφωσης να διοργανωθεί ανά περιφέρειες και να κληθούν ως επιμορφωτές τα μέλη της ΚΕΕ που δίδαξαν στην αρχική επιμορφωτική διημερίδα.

Τέλος, ένα τρωτό σημείο της υλοποίησης της Πράξης που προκάλεσε αναστάτωση και μερική δυσλειτουργία στη Σχολική Μονάδα ήταν το γεγονός της τροποποίησης της ημερομηνίας λήξης των συμβάσεων των ωρομισθίων καθηγητών από 30 Ιουνίου σε 21 Ιουνίου, ημέρα Σάββατο. Κάποιοι από τους ωρομισθίους καθηγητές είχαν επιτηρήσεις ή ακόμα και εισηγήσεις στις 23 Ιουνίου, η οποία ήταν η τελευταία μέρα των εξετάσεων για το Λύκειο. Το πρόγραμμα δεν ήταν δυνατό να αλλάξει την τελευταία στιγμή και μερικοί καθηγητές εργάστηκαν εκείνη τη μέρα χωρίς ποτέ να την πληρωθούν. Ο λόγος της τροποποίησης της ημερομηνίας

δεν έγινε γνωστός. Είναι άραγε οικονομικός; Ή απλά η παράδοση θέλει τους ωρομισθίους να απολύονται πριν να εκπνεύσει ο μήνας Ιούνιος;

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας φτάνει η στιγμή για να δοθεί η απάντηση στο αρχικό ερώτημα αν δηλαδή η ένταξη των Μουσικών Σχολείων στην Πράξη με γενικό τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» σηματοδοτεί την αυγή μίας νέας εποχής. Η απάντηση είναι ναι. Δεν μπορεί όμως ακόμα να ειπωθεί με βεβαιότητα αν πρόκειται αντικειμενικά για μία καλύτερη εποχή. Θα πρέπει να κυλήσει και το σχ. έτος 2014-15 για να γίνει μία συνολική αποτίμηση. Σίγουρα όμως αν δεν υπάρξει συνέχιση της Πράξης ή αν η Πολιτεία δεν καταφέρει να εγγυηθεί την κάλυψη των αναγκών του θεσμού μετά το Δεκέμβριο του 2015, η εφαρμογή της Πράξης είναι απλά μία όαση στην έρημο.

8. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη και του μελετητή της παρούσας εισήγησης παρατίθενται κατά αλφαβητική σειρά οι συντομογραφίες που απαντώνται στην παρούσα εισήγηση.

ΑΓΓ	Απόφαση Γενικού Γραμματέα
ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΠ	Άξονας Προτεραιότητας
άρ.	άρθρο
αριθ.	αριθμός
ΑΣΕΠ	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΔΠΔΕ	Διεύθυνση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΜ	Εμπειροτέχνες
ΕΠ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΥ ΕΕΔ	Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων
ΕΥΔ	Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης
ΚΕΕ	Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή
ΚΣΥΜΕ	Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας
ΚΥΑ	Κοινή Υπουργική Απόφαση
Ν	Νόμος
παρ.	παράγραφος
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕ	Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
Δ/ση	Διεύθυνση Συμβουλευτικού
ΣΕΠΕΔ	Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Πόρων
σχ. έτος	σχολικό έτος
τ.	τεύχος
ΤΕ	Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
	Πίνακας 2. Συντομογραφίες

9. ΠΗΓΕΣ

ΕΣΠΑ 2007-2013, (2014). Οδηγός Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Πόρων. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ, ΕΥΕΕΔ, ΕΕ, ΕΥΔ, ΕΣΠΑ. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2014, από <https://yperdiavgeia.gr/decisions/view/9617818>, όνομα αρχείου <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/ΒΛΓΠ9-NΧΔ>.

9.1. Νομοθεσία

ΥΠΕΠΘ, Ν. 1824/’88 (ΦΕΚ.296/Β’/’88) «Ρύθμιση Θεμάτων Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 2158/’93 (ΦΕΚ.109/Α’/93, άρθρ. 8 παρ. 5) «Εκσυγχρονισμός του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) και άλλες διατάξεις»

ΥΠΕΠΘ, Ν. 3475/’06 (ΦΕΚ.146/Α’/’06, άρθρ. 20 παρ. 3 & παρ. 7^α) «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 3687/’08 (ΦΕΚ.159/Α’/’08, άρθρ. 5) «Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις»

ΥΠΕΠΘ, Απόφ. Πρωθυπουργού 2876/07.10.2009 «Αλλαγή Τίτλου Υπουργείων».

ΥΠΕΠΘ, Υπ. Απόφ. Γ’ 3345/’88 (ΦΕΚ.649/Β’/1988) «Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».

ΥΠΕΠΘ, Υπ. Απόφ. 128578/Δ2/02.12.2002 (ΦΕΚ.273/Γ’/’02) «Διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία».

ΥΠΕΠΘ, Υπ. Απόφ. 3850/Γ2/16.6.1998 (ΦΕΚ.658/Α’/’98) «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων» όπως τροποποιήθηκε στο ΦΕΚ.1012/Β’/’11 & στο ΦΕΚ.2478/Β’/’11.

ΥΠΕΠΘ, Υπ. Απόφ. 79764/Γ7/28.07.2003 (ΦΕΚ.1105/Β’/’03, αρθρ. 4 & αρθρ. 5 παρ. 5) «Διαδικασία υποβολής αιτήσεων και επιλογής υποψηφίων για την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών μουσικών ειδικοτήσεων στα Μουσικά Σχολεία και στα Τμήματα Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας της Α’θμιας Εκπ/σης».

ΥΠΑΙΘ. Υπ. Απόφ. 2383/24.02.2014 «Σύσταση και Συγκρότηση Κεντρικής Επιστημονικής Ομάδας Εργασίας στο πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων στον Άξονα Προτεραιότητας 2 με κωδικό MIS 457004 του Ε.Π. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

ΥΠΑΙΘ, Απόφ. Γενικού Γραμματέα 13867/06.12.2013 «Απόφαση Έγκρισης Οδηγού Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου στο πλαίσιο των Πράξεων – Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων - Άξονας Προτεραιότητας 1, 2 & 3 των ΑΠ1, ΑΠ2 και ΑΠ3, του Ε.Π. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013»

ΥΠΑΙΘ, Απόφ. Γενικού Γραμματέα 3445/04.04.2014 «Επιμόρφωση Α’ Φάσης-Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων-ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3, Ε.Π.

Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013».

ΥΠΕΠΘ, ΠΔ.50/’96 (ΦΕΚ.45/Α’/’96) «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» όπως τροποποιήθηκε από το ΠΔ./100/’97 (ΦΕΚ.94/Α’/97) «Τροποποίηση του ΠΔ.50/’96 Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

ΥΠΑΒΜΘ, ΠΔ.85/’12 (ΦΕΚ.141/Α’/’12, άρθρ. 3 παρ. 1) «Ίδρυση και μετονομασία Υπουργείων, μεταφορά και κατάργηση υπηρεσιών».

ΥΠΑΒΜΘ, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Απόφ. Πρωθυπουργού Υ301/25.06.2013 (ΦΕΚ.1594/Β’/’13) «Καθορισμός σειράς τάξης των Υπουργείων».

Κοινή Υπουργική Απόφαση 3731/Γ2/20.09.1988 (ΥΠΕΠΘ & Υπ. Οικ. & Υπ. Εσ.) (ΦΕΚ.767/Β’/’88) περί «Δωρεάν μεταφοράς μαθητών Μουσικών Γυμνασίων».

Κοινή Υπουργική Απόφαση 3732/Γ2/20.09.1988 (ΥΠΕΠΘ & Υπ. Οικ. & Υπ. Εσ.) (ΦΕΚ.767/Β’/1988) περί «Δωρεάν σίτισης μαθητών Μουσικών Γυμνασίων».

ΥΠΑΙΘ, Εγκύκλιος Υπουργού 111259/Δ2/ 12.08.2013 «α) Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος υποψηφίων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδων ΠΕ 16.01, ΠΕ 1602, ΠΕ 1714, και ΤΕ 16, για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών σχολ. έτους 2013-2014, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 9 του Ν.3848 (ΦΕΚ.71/ Α’). β) Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος εμπειροτεχνών ιδιωτών για την ένταξη σε πίνακα μουσικών ειδικοτήσεων ωρομισθίων για την πρόσληψη στα Μουσικά Σχολεία για το σχολ. έτος 2013-2014».

ΥΠΑΙΘ, Έγγραφο Μονάδας Β2 ΕΥ ΕΕΔ 3611/08.04.2014 «Δημερίδα Επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων και των υποδειχθέντων από κάθε Μουσικό Σχολείο Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Πράξεων Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων των Αξόνων Προτεραιότητας ΑΠ 1, 2 και 3 (MIS 457003, 457004, 457005 του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ 2007-2013».

ΥΠΑΙΘ, Έγγραφο Μονάδας Β2 ΕΥ ΕΕΔ 5325/27.05.2014 «Ενδοσχολική επιμόρφωση Β’ Φάσης-Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων-ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3, ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013».

ΥΠΑΙΘ, Έγγραφο Μονάδας Γ’ ΕΥ ΕΕΔ 5107/20.05.2014 «Πρόσκληση υποβολής προσφορών για την απευθείας ανάθεση του έργου Εξωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο του Υποέργου 1 Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων των Πράξεων Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων των Πράξεων -ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3 του ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

9.2. Αρχείο Μουσικού Σχολείου Σιάτιστας

Φ. 1-36 του έντυπου αρχείου και Φ. ΕΣΠΑ του ηλεκτρονικού αρχείου του Σχολείου.

Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Ελισσάβετ Περικάκη

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά
2^ο Γυμνάσιο Νίκαιας

Περίληψη

Στο συνεχές μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας από το 2010, η αξία της Εκπαίδευσης συχνά αμφισβητείται. Παρόλ' αυτά οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να στηρίζουν τους μαθητές τους γνωστικά και συναισθηματικά. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός της Μουσικής έχει στα χέρια του ένα σημαντικό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και εκφράζονται. Οι αλληπάλληλες αλλαγές τον κάνουν να βιώνει την αβεβαιότητα και του «επιβάλλον» την αυτοαξιολόγηση σε τομείς που αφορούν τόσο τη βελτίωση των δικών του διδακτικών τεχνικών, όσο και τη σπουδαιότητα των αξιών της μουσικής. Η έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς (classroom research by teachers) αποτελεί το κύριο εργαλείο για την επίτευξη της αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός της Μουσικής εντοπίζει τις δυσχέρειες ή τους προβληματισμούς που τίθενται στην καθημερινή διδακτική πράξη και με την κριτική του οπτική συμβάλλει στη βελτίωση συγκεκριμένων τομέων, δίνοντας λύση. Παρεμβάσεις μικρής κλίμακας που έχουν διεξαχθεί από το 2010 αποδεικνύουν ότι η έρευνα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό της Μουσικής είναι αφενός εφικτή κι αφετέρου αναγκαία για να μπορέσουμε να αποδείξουμε στους εαυτούς μας και την κοινωνία την αυτονόητη σπουδαιότητα και την αξία της αισθητικής Παιδείας και της Τέχνης μας.

Λέξεις κλειδιά: Έρευνα στη σχολική τάξη, διδασκαλία της μουσικής, μουσική εκπαίδευση, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά τις αλληπάλληλες και αναπάντεχες εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση από το 2010, ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να διατηρεί το ρόλο του αρχιτέκτονα της διδασκαλίας και της μάθησης, διαδραματίζοντας

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

σημαντικό ρόλο τόσο στην παροχή γνώσεων όσο και στη διαπαιδαγώγηση. Σε μια χρονική περίοδο που οι μαθητές προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τις αλλαγές που

συμβαίνουν στην οικογένειά τους και την κοινωνία, ο εκπαιδευτικός πρωταγωνιστεί και επιδρά θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός της Μουσικής με όπλο του την Τέχνη προχωρά βαθύτερα και, απευθυνόμενος στο συναίσθημα των μαθητών, συνδράμει στο να γίνουν κοινωνοί των αγαθών του μουσικού πολιτισμού.

Την τελευταία τετραετία γίνεται όλο και συχνότερα λόγος για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη, για τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, για το ρόλο του εκπαιδευτικού, για τη θέση της Τέχνης (βλ. Νέο Σχολείο). Η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδέεται με τη δυνατότητα διαμόρφωσης και αλλαγής της διδακτικής του καθημερινότητας.

Στις νέες αυτές συνθήκες η ανάληψη πρωτοβουλιών σε ερευνητικό επίπεδο προβάλλει επιτακτική. Η έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς (classroom research by teachers) συνδέει τη θεωρία με την πράξη, την έρευνα με την εφαρμογή. Κατά τη διάρκειά της η αποκάλυψη τυχόν αδυναμιών και παραλείψεων, αν και είναι ο κύριος φόβος των εκπαιδευτικών (Isakson και Ellsworth, 1979, όπ.αναφ.στο Στάμου κ.ά. 2007· Βάμβουκας, 2002, όπ.αναφ.στο Στάμου κ.ά., 2007) δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται διστακτικά ή αρνητικά, αλλά θα πρέπει να αποτελεί τη βάση αλλαγών και βελτίωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης, η έρευνα στο σχολείο φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για την ανάδειξη τόσο των σημαντικών πτυχών της Μουσικής, ως μορφή Τέχνης και ως αυτοτελές μάθημα, όσο και του ρόλου του εκπαιδευτικού της Μουσικής, ως ειδικότητα στο σχολείο.

Ήδη από το 2006, στο 27^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της International Society of Music Education (ISME), ο David Elliott συζητώντας για την πραξιακή φιλοσοφία τόνισε:

«...τα σχολικά συστήματα σήμερα, στον υπερβολικά καπιταλιστικό μας κόσμο, δε σέβονται ή υποστηρίζουν τη μουσική γιατί οι πολιτικοί και οι επιχειρηματικοί ηγέτες δε μπορούν να συνδέσουν τη μουσική εκπαίδευση με τη δημιουργία κέρδους. Αν πρόκειται να είμαστε επιτυχημένοι στο να πιέσουμε κυβερνήσεις να υποστηρίξουν τη μουσική εκπαίδευση, πρέπει να δουλέψουμε μαζί στο να εκπαιδεύσουμε γονείς και κοινόχρηστες σχετικά με τις βαθύτατες αξίες της μουσικής» (Ανδρούτσος, 2007:36).

Κατά την έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς αναδεικνύονται οι αξίες αυτές και τα οφέλη της, όπως

παρουσιάζονται από τους Κουϊδη και Δήμου (2009), είναι πολλαπλά:

- στους μαθητές: μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης,
- στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί κατανοούν τι είναι αποτελεσματικό και τι όχι,
- στο σχολείο, αφού οι βελτιώσεις λαμβάνουν χώρα άμεσα,
- στο σχολικό σύστημα, γιατί ενισχύεται η βάση των ερευνητικών γνώσεων και αποτελούν μια μορφή «δέσμευσης» προς αξιοποίηση,
- στην εκπαίδευση γενικότερα: η γνώση που αποκτάται αποτελεί τη «φωνή των δασκάλων των τάξεων» (Κουϊδης και Δήμου, 2009:11).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: Ο ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Πολύ συχνά ο όρος «εκπαιδευτική έρευνα» φέρνει στο νου ερευνητές οι οποίοι, χωρίς να έχουν επαφή και εμπειρία με την τάξη και την κοινωνία του σχολείου γενικότερα, «εισβάλλουν» σε αυτήν, υλοποιούν το σχεδιάγραμμα της έρευνάς τους και αποχωρούν. Ο ρόλος των ερευνητών αυτών ταυτίζεται περισσότερο με την καταγραφή μιας κατάστασης και λιγότερο με τη δυνατότητα παρέμβασης και αλλαγής της. Αυτό συμβαίνει, γιατί κατά την παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα καθορίζονται «οι ρόλοι των δασκάλων και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με βάση την οπτική γωνία του ερευνητή και όχι αυτή του δασκάλου» (Στάμου, 2001:29). Ως αποτέλεσμα, τα ευρήματά τους δε μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες τάξης και να ενταχθούν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Κυρίδης κ.ά. 2004). Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός, ξεκινώντας να μελετά έρευνες που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων του, διαπιστώνει αυτό το κενό και συμπεραίνει ότι η εκπαιδευτική έρευνα δε συνδέεται με την εκπαιδευτική πράξη (Ανδρούτσος, 2005· Κυρίδης κ.ά. 2004· Περικάκη, 2009· Στάμου κ.ά., 2007). Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο, τα αποτελέσματα των περισσότερων εκπαιδευτικών ερευνών να μένουν στο ράφι της βιβλιοθήκης και να μην αξιοποιούνται στον τελικό αποδέκτη τους, την Εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, δεν αρκούν οι βιβλιογραφικές αναφορές σε έρευνες και εγχειρίδια, αλλά θα πρέπει να προωθείται η εφαρμογή τους στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τίθεται όμως το ερώτημα: Τελικά, ποιος είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα προβλήματα και τις αντιζηότητες της καθημερινής διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής και να επιχειρήσει τη λύση τους; Η απάντηση έρχεται από εκείνον που έρχεται αντιμέτωπος με αυτά, τα βιώνει καθημερινά και η εύρεση της λύσης είναι μονόδρομος. Δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να εφαρμόσει την έρευνα στη δική του τάξη, σε καθημερινές συνθήκες σε συνεργασία πάντα με τους μαθητές του και την υπόλοιπη σχολική μονάδα. Θέτοντας τους προβληματισμούς του και κοιτάζοντάς τους κριτικά βελτιώνει τις διδακτικές του τεχνικές και κατ' επέκταση την παρεχόμενη εκπαιδευτική ποιότητα στο σχολείο του (Hopkins, 2002).

Ο McLean (1995) πιστεύει, ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι καλύτερα να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι στη δουλειά των δασκάλων στα σχολεία, παρά να αποτελεί μια δραστηριότητα, η οποία αναλαμβάνεται από ανθρώπους που δεν εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Ξεπερνώντας τη συνηθισμένη παραδοσιακή έρευνα, ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει αποφασιστικά, μετασχηματίζει την υπάρχουσα πραγματικότητα και διαμορφώνει το πλαίσιο οργάνωσης της καθημερινής πράξης (Περικάκη, 2009). Επιπλέον, η έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς συνδέεται με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, αξιολογείται το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και οι θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης και βελτιώνεται η σχολική διοίκηση (Παπαναστασίου, 1996). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών δεν είναι το τέρμα, αλλά η αφετηρία για περαιτέρω δράση, αφού αποτελούν κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς οφείλει να γνωρίζει τις πολύπλοκες παιδαγωγικές συνθήκες, να καινοτομεί και να δοκιμάζει διαρκώς νέες ιδέες» (όπ.αναφ. στο Κοντάκος: 7, διαθέσιμο στο www.rhodes.aegean.gr/kontakos/.../O%20εκπαιδευτικός%20ως%20ποιοτικός%20ερευνητής). Με τον τρόπο αυτό συντελείται «η προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευσης ... [γιατί] ο εκπαιδευτικός δε θα λειτουργεί μόνον ως διδάσκων και χρήστης των πορισμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών, αλλά και ως ερευνητής» (Τριλιάνος, 2012:215).

3. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΤΙ ΚΑΙ ΠΩΣ;

Η έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen και Manion, 1994). Στοχεύει στο να μεταμορφώσει τους εκπαιδευτικούς από αντικείμενα μελέτης σε ενεργά υποκείμενα που ερευνούν, εφαρμόζουν νέες πρακτικές, ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των νέων αυτών πρακτικών και οδηγούνται σε συμπεράσματα. Μπορεί να πραγματοποιηθεί από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό, από μια ομάδα εκπαιδευτικών και από εκπαιδευτικούς που εργάζονται παράλληλα και συνεργάζονται με έναν ή περισσότερους ερευνητές (Cohen και Manion, 1994). Με άλλα λόγια, στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού ταυτίζεται ο ερευνητής, ως επαγγελματίας «που προσπαθεί να βελτιώσει τη δουλειά του αναλαμβάνοντας τη διεξαγωγή έρευνας σε θέματα που τον ενδιαφέρουν και χρήζουν μελέτης» (Παπαναστασίου, 1996:122).

Οι Cohen και Manion (1994) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της στα ακόλουθα:

- Πρόκειται για άμεση διαδικασία που σχεδιάζεται έτσι ώστε να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που εντοπίζεται σε μια άμεση κατάσταση.
- Τα ευρήματα εφαρμόζονται αμέσως, ή βραχυπρόθεσμα.
- Βελτιώνεται η πρακτική.
- Υπάρχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα.
- Βασισμένη στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς είναι εμπειρική.

Ο εκπαιδευτικός - ερευνητής μπορεί να αναλαμβάνει αρκετούς ρόλους στο πλαίσιο αυτό. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000:238) μπορεί:

- Να συμμετέχει ενεργά στην έρευνα, να διδάσκει και ταυτόχρονα να παρατηρεί, να καταγράφει και να ταξινομεί δεδομένα, τα οποία θα συζητήσει, στη συνέχεια, με άλλους.
- Να είναι απλός παρατηρητής και να συμμετέχει μόνο στις συζητήσεις.
- Να είναι βασική πηγή στην οποία θα απευθύνονται όσοι συμμετέχουν στην έρευνα, για πληροφορίες, οδηγίες, κατευθύνσεις, κτλ.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας στην τάξη από εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται μέθοδοι και εργαλεία από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα και καθίσταται απαραίτητη η ύπαρξη ερευνητικών ερωτημάτων, η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων. Η συλλογή δεδομένων επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω της συνέντευξης (δομημένη/ημι-δομημένη), της άμεσης παρατήρησης (συμμετοχική/μη-συμμετοχική), της μαγνητοφώνησης/βιντεοσκόπησης (όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν), των ερωτηματολογίων (με κλειστές ή/και ανοικτές ερωτήσεις) και του ημερολογίου. Όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της θα πρέπει να ακολουθηθούν οι όροι και οι προϋποθέσεις που τίθενται σε όλες τις ποιοτικές ή ποσοτικές έρευνες. Ως συστηματική έρευνα των επαγγελματιών σχετικά με τις δικές τους πρακτικές (Zeichner, 1993), η γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν είναι εφικτή. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα του χώρου διεξαγωγής της και το γεγονός ότι τα ερωτήματα διερευνώνται μέσα στο φυσικό διδακτικό περιβάλλον μπορεί να κάνει την έρευνα περισσότερο εφαρμόσιμη, και κατά συνέπεια, πιο μεταβιβάσιμη, γιατί αντανακλάται μια τυπική κατάσταση σε άλλα διδακτικά περιβάλλοντα (Στάμου, 2001).

Οι προϋποθέσεις που τίθενται από τον Hopkins (2002) για τη διεξαγωγή ερευνών στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι οι ακόλουθες:

- i. Το πρωταρχικό καθήκον των εκπαιδευτικών είναι η διδασκαλία και για το λόγο αυτό καμία ερευνητική μέθοδος δεν θα πρέπει να την παρεμποδίζει.
- ii. Η συλλογή δεδομένων δεν θα πρέπει να είναι χρονοβόρα, εις βάρος του χρόνου του δασκάλου. Θα πρέπει όμως, να είναι στο πλαίσιο που απαιτεί η έρευνα.
- iii. Η μεθοδολογία έρευνας θα πρέπει να είναι αξιόπιστη και μικρής έκτασης.
- iv. Η έρευνα θα πρέπει να πραγματοποιείται από τον άμεσα εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό.
- v. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τηρούνται οι ηθικές ανά περίπτωση προδιαγραφές.
- vi. Η διάχυση του αποτελέσματος τόσο στις υπόλοιπες τάξεις όπου διδάσκει ο εκπαιδευτικός, όσο και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα είναι απαραίτητη.

Η έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς (classroom research by teachers) διαφοροποιείται μερικώς από την έρευνα δράσης (action research). Αν και έχουν κοινό

πεδίο εφαρμογής – την τάξη – και κοινό στόχο – τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την προσέγγιση προβλημάτων στην πράξη - διαφέρουν ως προς τον τρόπο διεξαγωγής. Η έρευνα δράσης έχει σπειροειδή μορφή και συγκεκριμένα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν. Ο Hopkins (2002) υποστηρίζει ότι ο όρος «έρευνα στην τάξη από εκπαιδευτικούς» δίνει περισσότερη έμφαση στη σπουδαιότητα που έχουν η απόκτηση των σχετικών δεξιοτήτων και τεχνικών, οι οποίες, εφόσον γίνουν κτήμα των εκπαιδευτικών στη συνέχεια συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επαγγελματικής τους κριτικής οπτικής.

4. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟ 2010

Τα τελευταία τέσσερα χρόνια, η εκπαίδευση στην Ελλάδα δέχεται μια πολυεπίπεδη σειρά αλλαγών, όπως αυτή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Νέο Σχολείο, Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων στο Γυμνάσιο), της οργάνωσης των σχολείων ανά περιφέρεια (σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, νέα μορφή Πειραματικών Σχολείων), της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού ωραρίου (Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης, επιμόρφωση στις ΤΠΕ - Β' επίπεδο) και της αξιολόγησης. Οι εξελίξεις αυτές θα φάνταζαν σημαντικές αν αφορούσαν: α) τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, β) συνοδεύονταν από την απαιτούμενη χρηματοδότηση, σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων σε όλους τους τύπους σχολείων (Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία, σχολεία ΕΑΕΠ, ειδικής αγωγής και γενικής παιδείας κ.ά.) και γ) αν ήταν αποτέλεσμα μελέτης και διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ταυτόχρονα με τις αλλαγές αυτές, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια επαγγελματική αβεβαιότητα και απαξίωση, όπως προβάλλεται μέσα από το πάγωμα των διορισμών, το διαχωρισμό των αναπληρωτών σε πλήρους και μειωμένου ωραρίου, τις συγχωνεύσεις σχολείων, τις καταργήσεις ειδικοτήτων και τις μειώσεις των μισθών. Ιδιαίτερα στον τομέα των Τεχνών, το μάθημα της Μουσικής εξακολουθεί να αποτελεί κομμάτι της «Αισθητικής Αγωγής» στο Δημοτικό (μαζί με τα μαθήματα των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής), διαφοροποιείται όμως, στο Γυμνάσιο σε «Πολιτισμός και Δραστηριότητες» (μαζί με το μάθημα των Εικαστικών).

Είναι αδιαμφισβήτητο πια, ότι οι συνθήκες της κρίσης, έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς γενικότερα και τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής ειδικότερα στην αναγκαιότητα επιβεβαίωσης της αυτονόητης προσφοράς της Παιδείας και της Τέχνης, καθώς και του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή - μελλοντικού πολίτη.

Η έρευνα στην τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της μουσικής αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο προκειμένου, στο νέο εκπαιδευτικό πεδίο που σχηματίζεται, να προσδιορίσει ξανά το ρόλο του, να ανακτήσει τη χαμένη του αυτοπεποίθηση, να προσαρμόσει και να βελτιώσει τις

διδασκτικές του τεχνικές, ώστε να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές του να κατανοήσουν τον παγκόσμιο μουσικό πολιτισμό, να δημιουργήσουν και να εκφραστούν μέσω της μουσικής. Ο εκπαιδευτικός της Μουσικής έρχεται να αποδείξει με απτά ευρήματα τόσο στην κοινωνία όσο και στην Πολιτεία τόσο τη σημασία του μαθήματος, όσο και τη σπουδαιότητα του ρόλου του, αφενός με τις γνώσεις του κατά την ωριαία διδασκαλία και αφετέρου με την προσφορά του στην ευρύτερη σχολική κοινότητα μέσω των πολιτιστικών και άλλων δράσεων που αναλαμβάνει.

Οι έρευνες που ακολουθούν, με πεδίο δράσης τη σχολική τάξη, έχουν υλοποιηθεί από εκπαιδευτικούς της Μουσικής υπό τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από το 2010. Στοχεύουν στην αυτο-αξιολόγηση των δράσεων και των επιλογών τους, όπως αυτό αποτυπώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη γνώμη των μαθητών, στη δυνατότητα ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία και στην καταγραφή πραγματικών καταστάσεων προκειμένου να βελτιωθούν οι διδασκτικές τεχνικές.

5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Η ένταξη της τεχνολογίας στη ζωή μας έδωσε νέα ώθηση στον τρόπο μάθησης και ως αποτέλεσμα, οδήγησαν τον εκπαιδευτικό της Μουσικής στην ανανέωση της διδασκαλίας του ενσωματώνοντάς την. Την ενσωμάτωση αυτή συνοδεύει ο προβληματισμός που εστιάζει τόσο στην έλλειψη τεχνολογικών μέσων στα ελληνικά σχολεία, όσο και στην αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να εντάξουν την τεχνολογία στην καθημερινή διδασκτική τους πράξη. Αυτό οφείλεται είτε γιατί δε γνωρίζουν το «πώς», είτε «απουσιάζει η σύνδεση των γνώσεων του αντικειμένου με τις τεχνολογικές και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις» (Ροντογιάννη, 2011:83). Έτσι λοιπόν, η πρόκληση έγκειται στο να χρησιμοποιήσει τα τεχνολογικά εργαλεία με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετούν την επίτευξη μουσικών στόχων (Finney και Burnard, 2009, όπ. αναφ. στο Ροντογιάννη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι εφαρμογές και τα σχέδια μαθημάτων που αφορούν την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Μουσικής αυξάνονται σιγά σιγά, δείχνοντας την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να υπερβούν τις δυσκολίες που συναντούν. Οι συμμετέχοντες ερευνητές-επιστήμονες του ευρωπαϊκού προγράμματος MIROR (Music Interaction Relying on Reflexion), δημιούργησαν το κατάλληλο λογισμικό/πλατφόρμα, έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων και του αναστοχασμού κατά τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση.

Απευθυνόμενο σε μαθητές ωδείων, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης (Rowe και Triantafyllaki, 2013). Η σχεδιαζόμενη πλατφόρμα, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν, να «παίζουν» με τις δυνατότητές της και τελικά να δημιουργήσουν ένα μουσικό αποτέλεσμα της αρεσκείας τους. Εφαρμόστηκε την περίοδο 2010-2013 σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα –ωδειακά και

σχολικά- του Ν. Αττικής και ανέδειξε τη σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη μουσική μάθηση σε μουσικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Triantafyllaki et al., 2012). Επιπλέον, υπογραμμίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μουσικής κατά τη διάρκεια του μουσικού πειραματισμού, αφενός ενθαρρύνοντας το μαθητή και αφετέρου παρεμβαίνοντας διακριτικά στις επικείμενες δυσκολίες (Rowe και Triantafyllaki, 2013).

Οι δυνατότητες της τεχνολογίας προς όφελος των μαθητών, της επίτευξης μουσικών στόχων, της ενίσχυσης του κινήτρου και της συνεργασίας κοινωνίας – σχολείου αξιοποιήθηκαν στην έρευνα της Ρέντιτ (2014). Η προτεινόμενη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε σε σχολείο του Ν. Αχαΐας το σχ. έτος 2010-2011 εντάχθηκε «στο πλαίσιο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, στο οποίο προβλέπεται η παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών» (Ρέντιτ, 2014:14) και προεκτείνει την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου του μαθητή για το μάθημα της Μουσικής της Στ' τάξης «Ένα, δύο, τρία...γράφουμε!» (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2010). Η χρήση του διαδικτύου για τη συλλογή πληροφοριών, η επαφή των μαθητών με τον κόσμο του ραδιοφώνου ως μέσο επικοινωνίας, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας για την ετοιμασία και την παρουσίαση μιας ραδιοφωνικής εκπομπής ήταν μερικοί από τους στόχους της έρευνας. Με τη βοήθεια του ημερολογίου και της συμμετοχικής παρατήρησης, της παραγωγής γραπτού κειμένου από τους μαθητές –ως μέσο αξιολόγησης της διαδικασίας, τη βιντεοσκόπηση και την ηχογράφηση της εκπομπής στον τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Η ποιοτική τους ανάλυση απέδειξε ότι οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, κατέδειξε την ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας και της παραγωγής ραδιοφωνικών εκπομπών, παρά τις δυσκολίες που συνάντησαν και τον εξωδιδασκτικό χρόνο που απασχολήθηκαν.

Την επόμενη σχολική χρονιά 2011-2012, 65 μαθητές της Στ' τάξης προσέγγισαν τη διαχείριση του αποχωρισμού ως κύριο συναίσθημα μαθητών που βρίσκονται στο κατώφλι του Γυμνασίου, αλλά και ως εφόδιο για το υπόλοιπο της ζωής τους. Παράλληλα, εξετάστηκε η έννοια του «αποχωρισμού» όπως συναντάται στη μουσική, τη λογοτεχνία και τις εικαστικές τέχνες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης εγκεκριμένου Πολιτιστικού Προγράμματος με τίτλο: «Ο αποχωρισμός στη ζωή και τη τέχνη». Απώτερος στόχος της δράσης ήταν «η ψυχολογική εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του αποχωρισμού, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον –όπου ήδη από τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους οι μαθητές έχουν αναπόφευκτα βιώσει ποικίλους αποχωρισμούς συμμαθητών και δασκάλων– αλλά και σε οποιοδήποτε κοινωνική συναναστροφή» (Καλοπανά, 2014:26). Η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο, η ημι-δομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο αποτέλεσαν τα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε

τρία ερωτηματολόγια με την ολοκλήρωση: α) της βιβλιογραφικής έρευνας και της παρουσίας (σε ομάδες) της έκφρασης του αποχωρισμού σε διάφορες μορφές τέχνης, β) της δημιουργίας του τραγουδιού και της ηχογράφησης του στο studio και γ) όλου του προγράμματος. Με την επεξεργασία των δεδομένων αναδείχθηκε η αυξημένη συμμετοχικότητα των μαθητών, η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και η κατάκτηση μηχανισμών «αντιμετώπισης του αποχωρισμού μέσω της τέχνης, με τη ζωγραφική και το θέατρο να βρίσκονται αρκετά ψηλά στις προτιμήσεις τους, αλλά με τη μουσική να αποτελεί αναμφίβολα την κατεξοχήν μορφή τέχνης την οποία [...] και θα αξιοποιήσουν εκ νέου, προκειμένου να βρουν στήριγμα στην αντιμετώπιση ενός μελλοντικού αποχωρισμού» (Καλοπανιά, 2014:33).

Αφετηρία για την έρευνα της Δανοχρήστου (2012) αποτέλεσε η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς σε Γυμνάσιο του κέντρου της Αθήνας. Σκοπός της ήταν η εύρεση τρόπων κοινωνικής ένταξης των μαθητών αυτών στο σχολείο και παράλληλα, η αναζήτηση της ταυτότητάς τους στο καινούριο περιβάλλον. Μεταξύ των στόχων της έρευνας περιλαμβάνεται η καλλιέργεια του σεβασμού «από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού» (Δανοχρήστου, 2012, σελ. 153), η μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και η απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης των αλλοδαπών μαθητών. Για την επίτευξη των στόχων αυτών πραγματοποιήθηκαν το σχ. έτος 2010-2011 και κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής, 12 διδασκαλίες σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές προέρχονταν από την Ελλάδα, την Αλβανία, τη Μολδαβία, την Πολωνία, τη Βουλγαρία και Αφρικανικές χώρες και διδάχτηκαν τη μουσική των πολιτισμών αυτών τραγουδώντας, παίζοντας μουσικά όργανα, δημιουργώντας και αυτοσχεδιάζοντας πάνω στα εκάστοτε πολυπολιτισμικά στοιχεία της μουσικής, του χορού και του λόγου. Σημαντική κρίθηκε η παρουσία γηγενή μουσικού από τον εκάστοτε πολιτισμό. Το ερωτηματολόγιο, η ημι-δομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση αποτέλεσαν τα μέσα συλλογής δεδομένων. Όσον αφορά την παρατήρηση, η ερευνήτρια συνεργάστηκε με την καθηγήτρια Μουσικής που δίδασκε στην τάξη για την οργάνωση του μαθήματος και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της (εξωτερικός παρατηρητής). Μεταξύ άλλων, τα αποτελέσματα εστιάζουν α) στο σημαντικό ρόλο της ανάπτυξης στάσεων αλληλοσεβασμού και κατανόησης μεταξύ των συμμαθητών μετά τη γνωριμία τους με την παραδοσιακή μουσική της χώρας προέλευσής τους, β) στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης των πολιτιστικά διαφερόντων μαθητών και γ) στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους. Όπως υπογραμμίζεται, σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων διαδραμάτισε η διεξαγωγή ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών, γιατί μέσω αυτής δημιουργήθηκαν «σχέσεις αποδοχής, αλληλοβοήθειας και αλληλοκαθοδήγησης» (Δανοχρήστου, 2012:262) και

ταυτόχρονα, βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Η επίδραση του μαθήματος της Μουσικής στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών αποτελεί ένα από τα ερωτήματα των εκπαιδευτικών Μουσικής. Σε ποιο βαθμό επιδρά; Έχει αποτέλεσμα η διδασκαλία; Τι μένει τελικά στους μαθητές όταν ολοκληρώσουν την θεματική ενότητα και φύγουν από την αίθουσα; Στα ερωτήματα αυτά απαντά η έρευνα της Perakaki (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε το σχ. έτος 2010-2011 σε Γυμνάσιο της Περιφέρειας του Πειραιά. Οι μαθητές δύο τμημάτων της Β΄ τάξης παρακολούθησαν 12 διδασκαλίες για την ελληνική παραδοσιακή μουσική με αφορμή την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Ο γύρος της Ελλάδας» (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010). Η έρευνα στόχευε στην καταγραφή της γνώμης των μαθητών για την ελληνική παραδοσιακή μουσική και του βαθμού επίδρασης του μαθήματος: α) στη διαμόρφωση της γνώμης τους, β) στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να εκφράζονται αντικειμενικά για το είδος αυτό και γ) στην εξέταση της στάσης των μαθητών δέκα μήνες μετά την ολοκλήρωση της ενότητας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου (pre-test, post-test, follow up), της μαγνητοφώνησης, της παρατήρησης (τέσσερις εξωτερικοί παρατηρητές, δύο για κάθε τμήμα) και του ημερολογίου. Οι διδασκαλίες είχαν βιωματικό χαρακτήρα, στηρίζονταν στον άξονα ακρόαση – εκτέλεση – αξιολόγηση, ακολούθησαν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και εμπλουτίστηκαν με εγκεκριμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Για τη διαμόρφωση της κάθε διδασκαλίας λαμβάνονταν υπόψη οι παρατηρήσεις από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και των παρατηρητών καθώς και η γενική εικόνα από τη στάση των μαθητών του τμήματος (αναστοχασμός). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η προσφερόμενη από τη διδασκαλία γνώση για τη διαμόρφωση αντικειμενικής και τεκμηριωμένης γνώμης από τους μαθητές, χωρίς προκαταλήψεις και ενδοιασμούς. Μέσω της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές κατανόησαν τη σύνδεση μουσικής – κίνησης – λόγου που συναντάται στην ελληνική μουσική από την αρχαιότητα, και τη συνέχεια της ελληνικής μουσικής. Επιπλέον, οι στατιστικές αναλύσεις και η σύγκριση των ερωτηματολογίων (pre-test, post-test, follow up) πρόβαλλαν την αναγκαιότητα διατήρησης της επαφής άμεσα ή έμμεσα με την ελληνική παραδοσιακή μουσική, προκειμένου οι μαθητές να εξακολουθήσουν να έρχονται σε επαφή με το συγκεκριμένο είδος μουσικής και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η διεξαγωγή των παραπάνω ερευνών επαληθεύει τη δυνατότητα υλοποίησης της έρευνας στην τάξη από εκπαιδευτικούς Μουσικής στις νέες διαμορφούμενες συνθήκες. Το πλήθος τους όμως, επιβεβαιώνει την άποψη των Heller και O' Connor (2002, όπ.αναφ.στο Στάμου κ.ά., 2007), οι οποίοι επισμαίνουν ότι είναι πολύ δύσκολο να μπορέσουν οι δάσκαλοι της Μουσικής να ασχοληθούν με την έρευνα. Θα πρέπει αφενός να τους δικαιολογηθεί χρόνος, ώστε να μπορέσουν να

ανταποκριθούν στις απαιτούμενες ερευνητικές ανάγκες και αφετέρου να υπάρξει η απαραίτητη χρηματοδότηση. Αν και οι Heller και O' Connor αποτυπώνουν ιδανικά τις συνθήκες διεξαγωγής μιας έρευνας από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η Ελληνική Πολιτεία, αν και θεωρητικά τουλάχιστον έχει την πρόθεση (βλ. Νέο Σχολείο-Α' μέρος), αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις προϋποθέσεις αυτές. Η αναγκαιότητα της χρηματοδότησης δεν αφορά μόνο τη διεξαγωγή της έρευνας, αυτής καθ' αυτής, αλλά και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να προσεγγίσει, να ερευνήσει και να αξιολογήσει τη δουλειά του «δε σημαίνει ότι πάντα το κάνει με τους πιο ορθούς και εποικοδομητικούς τρόπους» (Πάσουλα, 2005:116). Αλλωστε, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων από την Πολιτεία, όπως και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, θα πρέπει να είναι δεδομένο και όχι ζητούμενο. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτυχθούν επαγγελματικά και θα χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας που θα διεξάγουν προς όφελος της διδασκαλίας τους (Hookey, 2002, όπ. αναφ. στο Στάμου κ.ά., 2007).

Σχετικές έρευνες (Στάμου κ.ά., 2007· Στάμου και Custodero, 2007· Στάμου, 2008) που έγιναν στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με τίτλο «Στάθμιση εργαλείων μέτρησης του μουσικού ταλέντου στην Ελλάδα-Διαπολιτισμικές συγκρίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό ταλέντο και τη μουσική αίσθηση και συμπεριφορά», απέδειξαν μεταξύ άλλων ότι το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Μουσικής για την έρευνα ενισχύθηκε και οι ίδιοι απέκτησαν αυτοπεποίθηση και ένοιωσαν ικανοί για τη διεξαγωγή της (Στάμου κ.ά., 2007· Στάμου, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άποψη μιας δασκάλας Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

«Ο τρόπος με τον οποίο βλέπω τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό άλλαξε... Κατάλαβα σε ποια πράγματα είμαι καλή και σε ποια θα μπορούσα να επεκταθώ και να αναπτυχθώ, αλλά και τα σημεία που απουσίαζαν από τον τρόπο διδασκαλίας μου και από τον ίδιο μου τον εαυτό... Είδα μια αλλαγή στην τάξη μου» (Στάμου και Custodero, 2007:256).

Το ίδιο θετικό συναίσθημα αποκόμισε και συμμετέχουσα δασκάλα σε πεντάμηνη συνεργατική έρευνα δράσης που αφορούσε την ενσωμάτωση των παιδικών τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας. Ενδεικτικά δήλωσε:

«... Η εμπειρία μου θα με βοηθήσει να μην επαναλάβω δραστηριότητες που δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα και έτσι θα τις διαφοροποιήσω κατάλληλα... Συνειδητοποίησα ότι δεν είναι δύσκολο να σχεδιάσεις ένα ευχάριστο μάθημα τόσο για το δάσκαλό όσο και για τα παιδιά. Κατάλαβα πόσο σημαντική είναι η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της» (Περακάκη, 2013:81).

Αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας της παρατήρησε και η Μπούμπουρα (2010). Με το τέλος της έρευνάς της που αφορούσε τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναφέρει:

«... Ήταν μια παράλληλη διαδικασία δράσης και αναστοχασμού σε μια δυναμική και διαρκή παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο επιδρούν οι αποφάσεις και οι ερμηνείες μου, στο σχολικό περιβάλλον, στους μαθητές μου, στον εαυτό μου. Με βοήθησε να κατανοήσω βαθύτερα την πρακτική μου, με αποτέλεσμα να θέλω να βελτιώνω τη διδασκαλία μου συνεχώς. Έδωσα περισσότερο χώρο και χρόνο σκέψης στους μαθητές μου ... και προσπάθησα να αλλάξω» (σελ. 153).

Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο, η έρευνα στην τάξη αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Ειδικότερα για το μάθημα της Μουσικής, η Πολιτεία δεν έχει δώσει το ενδιαφέρον που του αξίζει, απουσία που εισπράττεται από τους διδάσκοντες και αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες (Κτενιαδάκη, 2009· Σταύρου, 2006). Τι πρέπει να κάνουν τελικά οι εκπαιδευτικοί Μουσικής; Ο Elliott απαντά:

«... Έχω δει εκπαιδευτικούς μουσικής να μάχονται με επιτυχία για τη μουσική εκπαίδευση σε πολλά μέρη του κόσμου, και ως εκ τούτου να βελτιώνουν τις συνθήκες και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Με άλλα λόγια, όλα τα συστήματα και τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι πολιτικά στον πυρήνα τους. Έτσι λίγο καλό κάνει στους εκπαιδευτικούς της μουσικής να αποθαρρύνουν ο ένας τον άλλον με συνεχείς υπενθυμίσεις σχετικά με το πόσο σκληρή είναι η δουλειά μας και πόσο χρειάζεται να απλοποιήσουμε τη μουσική εκπαίδευση. Αντίθετα, πρέπει να σκεφτόμαστε θετικά και να γινόμαστε δραστικοί. Για να επιβιώσουμε και να ακμάσουμε, πρέπει να δημιουργήσουμε δυνατές συμμαχίες μεταξύ μας» (Ανδρούτσος, 2007:37).

7. ΠΗΓΕΣ

- Finney, J., & Burnard, P. (Eds.). (2009). Introduction. Στο *Music Education with digital Technology* (σσ. 1-6). London: Continuum.
- Heller, J.J., & O' Connor, E.J.P. (2002). Maintaining quality in research and reporting. Στο R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The New handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Hookey, M. R. (2002). Professional development. Στο R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Hopins, D. (2002). *A teacher's guide to Classroom Research* (3rd Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Isakson, R.L., & Ellsworth, R. (1979). The measurement of teacher attitudes toward educational research. *Educational Research Quarterly*, 4(2), 12-18.
- McLean, J. (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. California: Corwin Press.
- Musical Interaction Relying on Reflexion. *Welcome to MIRROR Project*. Ανακτήθηκε στις 15.07. 2014 από <http://www.mirrorproject.eu/default.aspx>

- Perakaki, E. (2013). Can a music course on Greek Traditional Music Change pupils' dispositions? A classroom teacher research project. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, 4. Διαθέσιμο στο <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC/article/view/42/41>
- Rowe, V., & Triantafyllaki, A. (2013). Is it playing my tune? Young pianists improvising with reflexive music technology. Στο *Proceedings of the Research in Music Education Conference*. Exeter, 9-13 April, 2013 (ψηφιακή έκδοση).
- Triantafyllaki, A., Anagnostopoulou, C., & Alexakis, A. (2012). An explanatory study of young children's technology – enabled improvisations. Στο E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis, & K. Pasiadis (Eds): *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. July 23-28, 2012, Thessaloniki, Greece.
- Zeichner, K. M. (1993) Action Research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research* 1, 199-219.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα.
- Ανδρούτσος, Π. (2005). Έρευνα και διδακτική πράξη: Διάλογος ή χάσμα; *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 2, 5-19.
- Ανδρούτσος, Π. (2007). Πραξιακή Φιλοσοφία και εκπαιδευτική πράξη. (Μτφρ.Μ.Ζαχαριάδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 20-40.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και διδασκαλία* (6η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ.Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δανοχρήστου Μ. (2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β'θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. και Ανδρούτσος, Π. (2010). *Μουσική, Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε στις 15.07.2014 από <http://b-epipedo.cti.gr/portal/>.
- Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαντώνη, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α. και Σπετσιώτης, Ι. (2010). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καλοπανά, Μ. (2014). Ο αποχαιρετισμός στη ζωή και την τέχνη: έρευνα και δημιουργία. Στο Σ. Χρυσοστόμου (Επιμ.). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 24-35). Πρακτικά Ημερίδας 11 Ιουλίου 2012, Κομοτηνή, Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Κουίδης Β. και Δήμου Π. (2009). Η έρευνα-δράση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης: Μειονοτική εκπαίδευση. Στο Κ.Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος και Α. Στάμου (Επιμ.) (2010), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"*. Ανακτήθηκε στις 15.05.2014 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>.
- Κοντάκος, Α. *Ο εκπαιδευτικός ως «ποιοτικός» ερευνητής: Το παράδειγμα της «έρευνας πράξης»*. Ανακτήθηκε στις 25.06.2014 από www.rhodes.aegean.gr/kontakos/.../O%20εκπ-κός%20ως%20ποιοτικός%20ερευνητής.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.
- Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε. και Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα: οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 57-68.
- Μπούμπουρα, Μ. (2010). *Έρευνα Δράσης: Βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών - Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νέο Σχολείο - Μέρος Α' - Από το Σήμερα.....στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή*. Ανακτήθηκε στις 15.07.2014 από <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=1&limitstar>
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πάσουλα, Ε. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και ελληνική περίπτωση. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η κριτική σκέψη και το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η κριτική διδασκαλία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Περακάκη, Ε. (2013). Η ενσωμάτωση των παιδικών τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο γλωσσικό μάθημα: Μια έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 68-90.
- Ρέντιτ, Μ. (2014). Ο ρόλος της προετοιμασίας κα παραγωγής ραδιοφωνικών εκπομπών στη δημιουργία κινήτρων για την ανάπτυξη μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο Σ. Χρυσοστόμου (Επιμ.), *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 15-23). Πρακτικά

- Ημερίδας 11 Ιουλίου 2012, Κομοτηνή, Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Ροντογιάννη, Μ. (2011). Μουσική Τεχνολογία και μουσική Εκπαίδευση: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονοι προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 5-23.
- Στάμου, Α. (2001). Η Ποιοτική Έρευνα στην επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 8(3), 5-15.
- Στάμου, Α. και Custodero, L. (2007). Σεμινάρια στην εμπειρία Ροής ως καταλύτης για Ανακάλυψη: Η ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Μουσικής και η παιδαγωγική αλλαγή. Στο *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2007 (ψηφιακή έκδοση).
- Στάμου, Α., Humphreys, J.T. και Schmidt, C.R. (2007). Η επίδραση προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης στην ερευνητική αυτό-αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 28-49.
- Στάμου, Α. (2008). Αυτο-αξιολογούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και γνώση Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής για την έρευνα δράσης: Μία συγκριτική διερεύνηση των επιδράσεων δύο προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, 5-24.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 31-50.
- Τριλιανός, Α. (2012). Εκπαιδευτική έρευνα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Κ.Μαλαφάντης και Θ.Μπάκας (Επιμ), *Βιβλίο Περιλήψεων. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, 2-4 Νοεμβρίου 2012, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 16.05.2013 από <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/abstract-book.pdf>.
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*. Απόφαση, Αρ. Πρ.: Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010.
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο»*. Πεδίο: Πολιτισμός – Τέχνες. Ανακτήθηκε στις 15.07.2014, από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Τέχνες-Πολιτισμός-α'πρόταση/Μουσική-Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>
- Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 15.07.2014 από www.epimorfosi.edu.gr.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερήσιου Γυμνασίου*. Απόφαση, Αρ. Πρ.: 115475/Γ2/21-8-2013.
- ΦΕΚ 118/2011 - Ν.3966/2011: *Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων*.
- ΦΕΚ 240/5-11-2013 – Π.Δ. 152: *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΚΑΙ ΘΕΣΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΩΦΕΛΕΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΘΕΡΙΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Δημήτρης Μ. Μυλωνάς

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ωφέλειες από τη δημιουργία και λειτουργία ενός οργανωμένου θερινού σχολείου, αλλά και οι αδυναμίες, η αξιολόγηση αυτού και οι προτάσεις για βελτίωση της λειτουργίας του. Το 4^ο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο του Γραφείου Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε στα Λουτρά Νέας Απολλωνίας στις 27-28 Ιουνίου 2014. Κατά τη διάρκεια του θερινού σχολείου οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το φυσικό περιβάλλον, να εμπλακούν σε βιωματικές δράσεις, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να αντιληφθούν τη δυναμική της ομάδας, να παίξουν, να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, να αποκτήσουν σημαντικές εμπειρίες, να αφήσουν ελεύθερη τη δημιουργικότητά τους επιστρέφοντας στη φύση και όχι στις «αδιάφορες» σχολικές αίθουσες. Μέσω του Θερινού Περιβαλλοντικού σχολείου παρατηρείται σαφής βελτίωση σε στρατηγικούς τομείς που αφορούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπως για παράδειγμα Ενημέρωση, Γνώση, Στάσεις, Δεξιότητες, Συμμετοχή, Δημιουργικότητα, Καινοτομία, Κοινωνικοποίηση, Αποτελεσματική Μάθηση, και Επικοινωνία. Τα Θερινά Σχολεία αποτελούν συνεπώς μια νέα δυναμική στον εκπαιδευτικό χάρτη και η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους καθιστά αναγκαία τη χάραξη εκπαιδευτικής στρατηγικής σε κεντρικό επίπεδο, ώστε να αποτελέσουν την απαρχή ενός σύγχρονου, δημιουργικού, καινοτόμου, ομαδοσυνεργατικού, ενεργητικού σχολείου που θα αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές και ταυτόχρονα πηγή έμπνευσης, εξελικτικής μάθησης και ψυχαγωγίας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Θερινό περιβαλλοντικό Σχολείο, Βιωματική Μάθηση, Δημιουργικό Σχολείο.

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

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης διοργανώθηκε για τέταρτη συνεχόμενη χρονιά το σχολικό έτος 2013-2014 από το Γραφείο Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και σε συνεργασία με την Ιερά Μητρόπολη Λαγκαδά - Λητής και Ρεντίνας, τα Λουτρά Ν. Απολλωνίας, το Φορέα Διαχείρισης λιμνών Κορώνειας - Βόλβης, το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κορδελιού – Βερτίσκου, το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κιλκίς και τον Όμιλο «Οι φίλοι της φύσης». Οι βασικές θεματικές ενότητες του ήταν: η λουτρόπολη της Νέας Απολλωνίας Θεσσαλονίκης, οι λίμνες Βόλβη και Κορώνεια, η οικολογική καταστροφή αυτής, η γεωθερμία και η ανάπτυξη γύρω από παραλίμνιες περιοχές (νέες επιχειρήσεις, γεωργία, θερμοκήπια).

Ο Φορέας Διαχείρισης των λιμνών Κορώνειας - Βόλβης και το Γραφείο Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης μετέφεραν κυριολεκτικά το σχολείο στη φύση, προσφέροντας σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά το Εθνικό Πάρκο Κορώνειας-Βόλβης και Μακεδονικών Τεμπών. Το πρόγραμμα του Θερινού Σχολείου φέτος ήταν αρκετά διαφοροποιημένο σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές, αφού η βάση της λειτουργίας του ήταν η λίμνη Βόλβη για πρώτη φορά, ενώ υπήρξαν μετακινήσεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις προς τους ορεινούς όγκους της Προστατευόμενης Περιοχής.

Το διήμερο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο ξεκίνησε από τη λίμνη Βόλβη όπου την πρώτη μέρα έγινε παρουσίαση στους συμμετέχοντες στους μαθητές του Εθνικού Πάρκου και των ιδιαιτεροτήτων του, ενώ στη συνέχεια οι μαθητές υλοποίησαν το πρόγραμμα River (πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα όπου οι μαθητές, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα μακροασπόνδυλα του ποταμού Ρήχειου με τη βοήθεια

κλείδας και να αποφασίσουν για την ποιότητα του νερού). Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε η επίσημη τελετή έναρξης του Θερινού Σχολείου και παρουσιάστηκαν τα μαθήματα-ενότητες του Θ.Π.Σ. από πέντε εξειδικευμένους επιστήμονες-παιδαγωγούς.

Την επόμενη ημέρα μαθητές και εκπαιδευτικοί απόλαυσαν την ξενάγηση στο Εθνικό Πάρκο Κορώνειας, Βόλβης και Μακεδονικών Τεμπών. Ο πρώτος σταθμός ήταν η επίσκεψη σε τοπικό θερμοκήπιο στην Απολλωνία όπου έγινε ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η γεωθερμίας βοηθά την ανθοκομία και την ανάπτυξη της περιοχής. Κατόπιν, έγινε περιήγηση στα υπεραιώνια πλατάνια του Σχολαρίου και στις Νυμφόπετρες. Επόμενος προορισμός ήταν ο ορεινός όγκος του Ασκού όπου έγινε δια ζώσης παρατήρηση πουλιών και ανάλυση των χαρακτηριστικών της σπάνιας ορνιθοπανίδας και χλωρίδας της περιοχής. Ακολούθησε επίσκεψη στο Σοχό και στο τοπικό λαογραφικό μουσείο. Τέλος, η ξενάγηση κατέληξε στο όρος Βερτίσκος και στο ομώνυμο χωριό, όπου οι μαθητές επισκέφτηκαν ένα τοπικό εργαστήρι ξυλογλυπτικής, τις Νερομάννες και το λαογραφικό μουσείο του χωριού.

Πρόκειται για το μοναδικό δωρεάν Περιβαλλοντικό Θερινό Σχολείο της Ελλάδας και αποτελεί μια πραγματικά σπάνια εμπειρία για τους μαθητές που συμμετέχουν. Η πλαισίωση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των σχολείων με τέτοιου είδους δράσεις στο «πεδίο» δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση της άμεσης επαφής με την πραγματικότητα της φύσης και με τα προβλήματα που έχουν ανακύψει εξαιτίας της περιβαλλοντικής και οικολογικής κρίσης και άναρχης οικονομικής ανάπτυξης.

Το 1^ο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο (Θ.Π.Σ.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2010-2011 και είχε ως θέμα την προβολή και διανομή στους μαθητές του Τουριστικού οδηγού της περιοχής του Λαγκαδά, Κορώνειας και Βόλβης Θεσσαλονίκης. Ο οδηγός εκδόθηκε με τη συνεργασία του φορέα διαχείρισης λιμνών Κορώνειας – Βόλβης και με την επιμέλεια της υπεύθυνης του Γραφείου Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης κ. Μιχαλάκη Δέσποινα. Είχε ως ενότητες εκπαιδευτικές τη γνωριμία με το ιαματικό λουτρό του Δήμου Λαγκαδά, το Θερμαλισμό, τα παραλίμνια δάση και τους οικισμούς και τη συμβολή αυτών στην ανάπτυξη περιοχών κοντά σε μεγαλοπόλεις.

Το 2^ο (Θ.Π.Σ.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012 και είχε ως θεματικές ενότητες τις τοπικές παραδόσεις των περιοχών που βρίσκονται στους ορεινούς όγκους της Θεσσαλονίκης, την εξερεύνηση των μνημείων της φύσης, την άθληση και την ψυχαγωγία στη φύση.

Το 3^ο (Θ.Π.Σ.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013 και είχε ως θεματικές ενότητες την ανάδειξη του φυσικού περιβάλλοντος του ορεινού όγκου της Μυγδονίας - Σοχού - Βερτίσκου -

Ασκού και της τοπικής ιστορίας και λαογραφίας των περιοχών αυτών.

Οι στόχοι δημιουργίας των τριών πρώτων θερινών περιβαλλοντικών σχολείων ήταν: η εκπαίδευση για την αειφορία και τη βιωσιμότητα σε μια περιοχή με έντονο το οικολογικό ζήτημα της λίμνης Κορώνειας, η προβολή της ευρύτερης περιοχής της Μυγδονίας (πολιτισμός, φύση, οικολογία, λαογραφία, μνημεία, τοπική ιστορία), ο ρόλος της πολιτείας και της εκκλησίας στην ευρύτερη περιοχή, η συγγραφή και δραματοποίηση παραμυθιών με θέμα την λίμνη Κορώνεια, η ανάδειξη των οικοτουριστικών μονάδων, των τοπικών αγροτικών συνεταιρισμών, των τοπικών πολιτιστικών φορέων και τοπικών καλλιτεχνών, η συνεργασία στην υλοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων μεταξύ φορέων της Εκπαίδευσης και φορέων των τοπικών κοινωνιών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η ομαδική και συνεργατική μάθηση, οι βιωματικές προσεγγίσεις στη φύση.

Το Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο (Θ.Π.Σ.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης ξεκίνησε το 2011 με αφορμή την προβολή του έργου του Φορέα Διαχείρισης Λιμνών Κορώνειας - Βόλβης στην ευρύτερη προστατευόμενη περιοχή.

Οι βασικοί σκοποί του 4^{ου} Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου ήταν: Η συνύπαρξη μαθητών των ομάδων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έξω από το σχολικό πλαίσιο, η διαμόρφωση κοινών στόχων, ο σχεδιασμός δράσεων σε ομαδοκεντρική παιδαγωγική, η γνωριμία με το φυσικό, βιώσιμο περιβάλλον της ευρύτερης περιοχής στην οποία υλοποιείται το Θερινό Σχολείο, η ανάδειξη του φαινομένου της γεωθερμίας - θερμαλισμού, η προβολή του οικολογικού θέματος της λίμνης Κορώνειας, ο σχεδιασμός εναλλακτικών μορφών τουρισμού, η γνωριμία με τοπικούς καλλιτέχνες, τεχνίτες, λαογράφους με επαγγέλματα και επαγγελματίες της περιοχής υλοποίησης του Θερινού Σχολείου (γεωργικός τομέας, Θερμοκήπια, Ξυλογλυπτική, Ανθοκομία, Χειροτεχνία).

Το σχολείο συνεπώς «μετακομίζει» στη φύση κι ακολουθεί εναλλακτικές διδασκαλίες και βιωματικές προσεγγίσεις με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και προβολή της περιφερειακής ενότητας της Θεσσαλονίκης με όλα τα θετικά και αρνητικά του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το Θερινό Σχολείο περιγράφει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο διοργανώνεται από έναν εκπαιδευτικό φορέα κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας, της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, στην εμβάθυνση σε γνώσεις και πρακτικές που οι συμμετέχοντες έχουν διδαχθεί, στην επαφή τους με νέες εξειδικευμένες γνώσεις, στην προετοιμασία τους για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη ή ακόμη και τη συμπλήρωση κενών της χρονιάς. (Cooper κ.ά., 2000). Το πλαίσιο εργασίας και συνεργασίας των

μαθητών στο Θερινό Σχολείο βασίζεται στις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης για τη μάθηση και τις αρχές της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης. Έχει διαπιστωθεί ότι ο άνθρωπος βιώνει μια σχέση επικοινωνίας με το περιβάλλον στο οποίο βιώνει, δηλαδή συν-κινείται. Αυτό σημαίνει ότι δε συμμετέχει μηχανικά σε μια διαδικασία, αλλά βιώνει μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπιδράσεως με τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο (Μπακιρτζής, 2000:93).

Σύμφωνα με τις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης και τις αρχές της συνεργατικής μάθησης, η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και οικοδομείται μέσα από μια κοινωνική διαδικασία, ενώ οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στην ανάπτυξη της σκέψης και στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κόμης, 2004).

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι τα άτομα διατηρούν περίπου το 15% αυτών που μαθαίνουν μόνο μέσα από διαλέξεις και κάπως λιγότερο από αυτά που μελετούν. Σε αντίθεση, οι τρόποι μάθησης που απαιτούν από τα άτομα να ερευνούν και να δημιουργούν, επιτυγχάνουν πολύ πιο συχνά να προκαλούν τον νου και να αλλάζουν τον τρόπο σκέψης, αυτό δηλαδή στο οποίο στοχεύει η μάθηση. Η ενεργητική μάθηση επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των μαθητών σε ατομικές/ομαδικές δραστηριότητες, πειράματα, επίλυση προβλημάτων και δραστηριότητες που ενισχύουν την ανεξάρτητη σκέψη, την ομαδική συζήτηση, την πρωτοτυπία. Ο μαθητής μέσω της ενεργητικής μάθησης ανακαλύπτει και εφευρίσκει τη γνώση, έρχεται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για ικανό χρονικό διάστημα, καλλιεργεί και ασκεί ποικιλία γνωστικών δεξιοτήτων, εστιάζει τις προσπάθειές του σε έναν συγκεκριμένο σκοπό δραστηριοποίησης (π.χ. κατατάσσει, ταξινομεί, αξιολογεί), χρησιμοποιεί ενσυνείδητα μια διαδικασία ή μέθοδο που θα τον οδηγήσει στον επιδιωκόμενο σκοπό (Βακαλούδη, 2012:58-59).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης, εξαρτώνται από το εκάστοτε αντικείμενο. Παραπέμπουν, αφενός, σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και, αφετέρου, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη δημιουργική δράση, τον πειραματισμό, την ικανότητα για συζήτηση, τον προβληματισμό, την καλλιέργεια ελεύθερης δημιουργικής σκέψης και έκφρασης και γενικότερα τη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες ζεύγη ή μικρές ομάδες μαθητών λειτουργούν μαζί για να ολοκληρώσουν ένα κοινό στόχο. Ο στόχος αυτής της συνεργασίας είναι να μεγιστοποιήσουν τις προσωπικές γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας που προσπαθούν για το κοινό όφελος. Τα ουσιαστικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης είναι η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών, η προώθηση της «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδρασης, της άμεσης προσωπικής επικοινωνίας, η προσωπική και ομαδική υπευθυνότητα, οι διαπροσωπικές και μικρο-ομαδικές δεξιότητες, η ομαδική εργασία, η αποκέντρωση εξουσίας σταδιακά προς τους μαθητές (Βακαλούδη, 2012:63).

Η διερευνητική μάθηση αναβαθμίζει ιδιαίτερα τη σχέση του μαθητή με το διδακτικό αντικείμενο, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψει κάτι που είναι καινούργιο για αυτόν και τους συμμαθητές του (Χρυσάφιδης, 1994). Η συστηματική παρατήρηση, η διατύπωση υποθέσεων, ο πειραματισμός, η συλλογή, οργάνωση και επεξεργασία δεδομένων, η συσχέτιση παραγόντων, η διατύπωση συμπερασμάτων αποτελούν σταθερά βήματα της διερευνητικής μεθόδου μάθησης (Ματσαγγούρας, 2006:483-496). Αναφορικά με το βαθμό καθοδήγησης στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης οι εναλλακτικές προσεγγίσεις ξεκινούν από τις απολύτως ελεγχόμενες μορφές διερευνητικής μάθησης, ακολουθούν μορφές μάθησης στο πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και το συνεχές ολοκληρώνεται με τελειώς ακαθοδήγητες μορφές διερευνητικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2011).

Η δομημένη και η ακαθοδηγούμενη διερεύνηση έχουν δεχτεί κριτική, κυρίως για τον περιορισμό της πρωτοβουλίας των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση μειώνει τα αρνητικά της καθοδήγησης, αναπτύσσει πλήθος κοινωνικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000).

Η βιωματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας, ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Μάθηση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι μαθητές πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε αυτήν και να αναπτύξουν νέες γνώσεις, νέες ικανότητες, νέες δεξιότητες, νέες στάσεις και συμπεριφορές. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές απαιτείται περισσότερο να πράττουν, παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν σχετικά με όσα έκαναν. Η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας δίνει μεγάλη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και στη μάθηση μέσα από πραγματικές προβληματικές καταστάσεις. Η βιωματική μέθοδος βασίζεται στην αρχή της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή και ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

- i) Εμπειρία: Ο καθηγητής εξετάζει και ελέγχει τις εμπειρίες του κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να αποφανθεί αν ο τελευταίος είναι έτοιμος να δεχθεί τις καινούργιες γνώσεις.
- ii) Σύνδεση: Ο καθηγητής προσπαθεί να καλύψει τυχόν κενά των μαθητών του, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να συνδέσουν το νέο αντικείμενο μάθησης με τα προηγούμενα.
- iii) Ταξινόμηση των στοιχείων της νέας ενότητας με ιεραρχία.
- iv) Σχεδιασμός και εκτέλεση της διδασκαλίας σύμφωνα με τα προηγούμενα βήματα.
- v) Επαλήθευση της καινούργιας γνώσης με βάση τις προηγούμενες.
- vi) Αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης.

Η πεμπτουσία της βιωματικής μάθησης συμπυκνώνεται στο απόφθεγμα του Κομφούκιου (450 π.Χ.): «Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και μπορέω να θυμηθώ. Κάνε με να συμμετάσχω και θα καταλάβω». Μέσω της βιωματικής μάθησης που κυριαρχεί στο πλαίσιο λειτουργίας ενός Θερινού Σχολείου δίνεται

έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα του μαθητή, τον κάνει ενεργό μέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να δημιουργεί και να προωθεί την αυτογνωσία του. Ο εκπαιδευόμενος μαθητής σε ένα Θερινό Σχολείο έχει ενεργητικό ρόλο, αλληλεπιδρά με το περιβάλλον μέσα από τη συνεργασία και την έκφραση της γνώμης του, δοκιμάζει, αξιολογεί, μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Δελούδη, 2001).

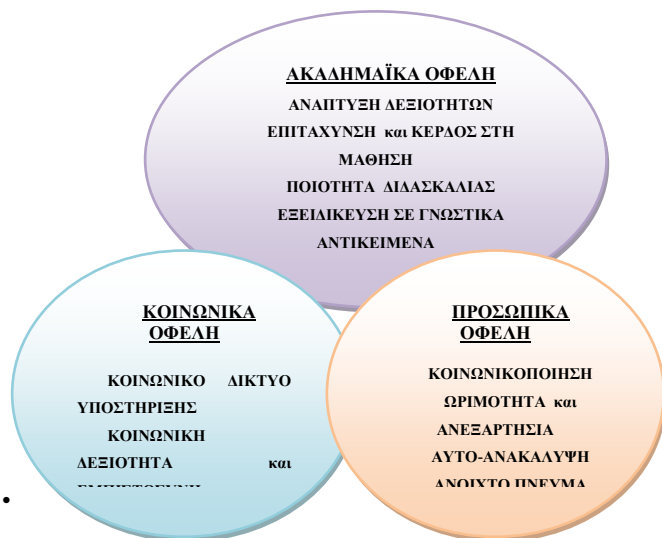
Μπορούμε να κατατάξουμε τα χαρακτηριστικά του Περιβαλλοντικού Θερινού Σχολείου σε τρεις γενικές κατηγορίες ή σε τρεις αλληλοσυνδεόμενους και αλληλεξαρτώμενους τομείς:

Παιδαγωγικός (η βάση δίνεται στην ομάδα, στη συνεργασία, στο βίωμα, στην ενεργητική μάθηση, στην αλληλεξάρτηση).

Κοινωνικός και Οργανωσιακός (Γονείς, Κοινωνία, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Ηγεσία, Διοίκηση).

Περιβαλλοντικός (Συμμετοχή σε Περιβαλλοντικές δράσεις, Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στην Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Αγωγής στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που ολοκληρώθηκε, Παρακολούθηση εισηγήσεων «μαθημάτων», Επισκέψεις – διαδρομές).

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που συμμετέχουν στο θερινό σχολείο αναφέρονται σε τρεις μεγάλες περιοχές: ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική. Σε κάθε μια από τις ανωτέρω περιοχές υπάρχουν πολλαπλά οφέλη, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Ωφέλειες του Θερινού σχολείου

Οι σημαντικότερες παιδαγωγικές ωφέλειες από τη λειτουργία του 4ου Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου είναι:

Ενημέρωση: τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες ενημερώνονται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και ευαισθητοποιούνται.

Γνώση: κατανόηση μέσα από εμπειρίες των προβλημάτων του περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασης ανθρώπου - περιβάλλοντος.

Στάσεις: διαμόρφωση αξιών και να ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και προστασία του.

Δεξιότητες: απόκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων για τον προσδιορισμό και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Συμμετοχή: ευκαιρίες για δράση και ενεργό συμμετοχή για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο είναι ένα σχολείο χαρούμενο, ήρεμο, ασφαλές, προοδευτικό, ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες χαίρονται να φοιτούν και να συμμετέχουν, ένα σχολείο που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τα ταλέντα, τις ικανότητές τους και την κριτική σκέψη, ένα σχολείο που δίνει χρόνο για αναστοχασμό, που δείχνει κατανόηση και αγάπη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στα μαθήματα, ένα σχολείο εργαστήρι της ζωής και της χαράς, ένα σχολείο που «μετακομίζει» στη φύση (Καλαϊτζίδης, 2013:12-13). Το Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο αποφεύγει πλήρως τη θεωρία του δασκαλοκεντρικού σχολείου. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή που ταιριάζει στο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο, εμπλουτισμένη και με διδακτικές προσεγγίσεις ενεργητικού χαρακτήρα (προσομοίωση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, βιωματικές και συμμετοχικές δράσεις κ.ά.). Στο Θερινό Περιβαλλοντικό σχολείο με συμμετοχικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις αναπτύσσονται οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, για κατανόηση άλλων πολιτισμών, για αποδοχή του διαφορετικού, για επιθυμία συμμετοχής στα κοινά και για ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης.

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως συντονιστή της πορείας για ανακάλυψη της νέας γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, η εγκατάλειψη του ρόλου του μεταβιβαστή της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, η εισαγωγή τεχνολογικών καινοτομιών στη μαθησιακή διαδικασία, είναι επίσης πλευρές ενός Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου (Καλαϊτζίδης, 2013:15).

Σκοπός λοιπόν ενός οργανωμένου Θερινού Σχολείου με περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά είναι με τη δημιουργία ενός σύγχρονου προγράμματος μαθημάτων, δράσεων και λειτουργιών να συμβάλλει στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι έγκαιρα και με επίγνωση θα κατανοήσουν τη σημασία και την αξία της δημοκρατίας, θα σέβονται τους πολιτειακούς θεσμούς, θα αγαπούν και θα αγωνίζονται για τη δημοκρατία και την πολιτεία.

Με βάση τα δεδομένα και τις λειτουργίες ενός Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου απώτεροι στόχοι των δραστηριοτήτων που υλοποιεί είναι: Η ανάπτυξη αυτογνωσίας και κοινωνικής συνείδησης των μαθητών, με στόχο τη δημιουργική ένταξη και παρέμβαση αυτών σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, η απόκτηση κοινωνικών

ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία και η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

Επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο λειτουργίας ενός Θερινού Σχολείου με Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και διευκολυντής της ομάδας/τάξης. Ενθαρρύνει και βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν, να ερευνούν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης προσπαθώντας να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, συναισθηματική κ.τ.λ.) των μαθητών. Επίσης, συνδέει τη θεωρία με την πραγματικότητα, διότι έτσι ο μαθητής ενεργοποιείται και έχει ενδιαφέρον για να συμμετέχει ενεργά στα καθημερινά δρώμενα του Θερινού σχολείου.

Τα θέματα - ενότητες πρέπει να προσεγγίζονται με συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και καλλιεργούν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, όπως αυτές που αναφέρονται στους στόχους, τις δραστηριότητες, τον Κανονισμό λειτουργίας του Θερινού Σχολείου.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η πλέον διαδεδομένη στο πλαίσιο λειτουργίας ενός Θερινού Σχολείου. Ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ιδανικού πλαισίου μάθησης, κατάλληλου να διαμορφώσει ένα ολοκληρωμένο και αυτόνομο άτομο. Τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύουν το μαθητή μέσα από την διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση. Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι διερευνητικές ερωτήσεις προέρχονται από τους συμμαθητές και απευθύνονται στους συμμαθητές. Οι ίδιοι οι μαθητές εκφράζουν απορίες και ζητούν εξηγήσεις από τους συμμαθητές τους, πιο εύκολα από ότι θα τις ζητούσαν από τον δάσκαλό τους (Τσολάκου, 2013:4).

Ειδικότερα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο λειτουργίας ενός Θερινού Σχολείου ανακεφαλαιωτικά είναι:

- Η μαθητοκεντρική διδασκαλία με στόχο την ενεργοποίηση και συμμετοχή του μαθητή, ώστε ο μαθητής να μάθει πως να μαθαίνει.
- Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, με στόχο τη συνολική αντίληψη του αντικειμένου και της πραγματικότητας.
- Η μικρότερη έμφαση στο περιεχόμενο και η μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία, με στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης.
- Η άσκηση των μαθητών στην παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία ενός φαινομένου.
- Η μελέτη πηγών με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή και την ιστορική και συγκριτική προσέγγιση της γνώσης.
- Τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση.
- Οι μελέτες περίπτωσης.

- Οι προσομοιώσεις και τα παιχνίδια.
- Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project).

Επισημαίνεται ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές. Κάθε εκπαιδευτικός, σε κάθε ενότητα που αναλαμβάνει να συντονίζει, μπορεί να εφαρμόσει όποιες μεθόδους και τεχνικές κρίνει προσφορότερες, αρκεί να αφήσει τη φαντασία του ελεύθερη, έχοντας ως οδηγό τους στόχους του μαθήματος – ενότητας που συντονίζει, τη φυσιογνωμία του Θερινού Σχολείου και την ομάδα των συμμετεχόντων μαθητών.

3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη και διερεύνηση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ωφελειών από τη λειτουργία ενός οργανωμένου Θερινού Σχολείου με περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και φιλοσοφία. Η διερεύνηση των ωφελειών αυτών πραγματοποιείται από την ανάλυση των σκοπών λειτουργίας ενός περιβαλλοντικού θερινού σχολείου. Οι ωφέλειες πέρα από τον παιδαγωγικό χαρακτήρα έχουν και κοινωνικές, πολιτιστικές, φιλοσοφικές, οικονομικές, οργανωσιακές προεκτάσεις. Η έρευνα έχει ως στόχο να αποσαφηνίσει τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες της λειτουργίας ενός οργανωμένου Θερινού Σχολείου και να διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις στρατηγικού χαρακτήρα για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας αυτών, τα ιδιαίτερα καινοτομικά χαρακτηριστικά τους, τη δυνατότητα αυτών να αποτελέσουν πυρήνες μάθησης, δημιουργικότητας και ελευθερίας και τη χρήση αυτών ως εργαλείων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα οδηγεί σε ένα «χαρούμενο» σχολείο, σε ένα σχολείο δημιουργικό, «ζωντανό», διασκεδαστικό που να προκαλεί το ενδιαφέρον, τη «συμπάθεια» τη μη «αποστροφή» των μαθητών.

Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές που παρακολούθησαν το 4ο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης το οποίο πραγματοποιήθηκε στα Λουτρά Ν. Απολλωνίας Θεσσαλονίκης στις 27 και 28 Ιουνίου του 2014 και στους συνοδούς εκπαιδευτικούς. Τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν και από τους 66 συμμετέχοντες μαθητές του 4ου Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου και από τους 22 εκπαιδευτικούς συνοδούς του Θ.Π.Σ. Η στατιστική επεξεργασία των απαντημένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Excel. Τα απαντημένα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, επεξεργάστηκαν και τα στοιχεία από την ανάλυση αυτών παρτίθενται στα βασικά ευρήματα της έρευνας. Ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και η ανάλυση των δεδομένων συντελεί καθοριστικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη διατύπωση στοχευμένων προτάσεων.

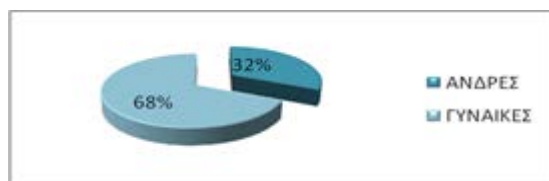
4. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί – συνοδοί του Θερινού Σχολείου (22 εκπαιδευτικοί συνολικά) και όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου (66 μαθητές συνολικά). Η έρευνα συνεπώς αφορά τον πληθυσμό των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών στο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από τους 22 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο Θερινό Σχολείο, οι 7 (32%) ήταν άνδρες και οι 15 γυναίκες (68%). Αντίστοιχα, από τους 66 μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες του Θερινού σχολείου, οι 25 ήταν αγόρια (38%), και οι 41 ήταν κορίτσια (62%). Η συμμετοχή των κοριτσιών στο θερινό σχολείο είναι ιδιαίτερα αυξημένη σε αντίθεση με αυτή των αγοριών (σχεδόν διπλάσια).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	22	100%
ΑΝΔΡΕΣ	7	32%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	15	68%

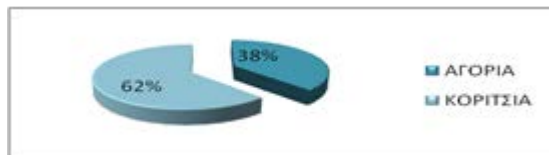
Πίνακας 1. Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και φύλο αυτών.



Γράφημα 1: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και φύλο αυτών.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ	66	100%
ΑΓΟΡΙΑ	25	38%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	41	62%

Πίνακας 2. Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και φύλο αυτών.



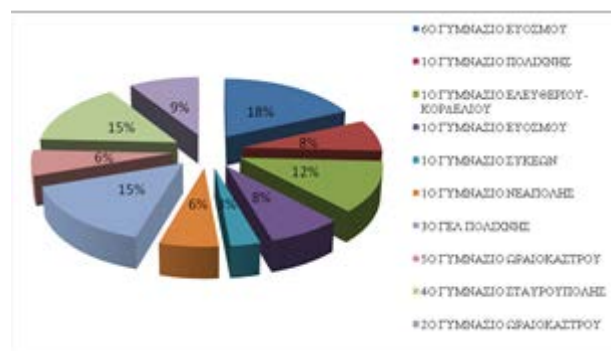
Γράφημα 2: Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και φύλο αυτών.

Οι μαθητές και ο μαθήτριάς που συμμετείχαν στην έρευνα και παρακολούθησαν τις δράσεις του 4^{ου} Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου της Διεύθυνσης

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης φοιτούν σε Γυμνάσια και Λύκεια της ευρύτερης περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Όπως παρατηρείται στον κάτωθι Πίνακα και Γράφημα 3, η πολυπληθέστερη συμμετοχή, το 18% των συμμετεχόντων είναι από μαθητές που φοιτούν στο 6^ο Γυμνάσιο Εύοσμου. Ακολουθεί το 3^ο Γενικό Λύκειο Πολίχνης και το 4^ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης με ίδιο ποσοστό 15%. Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά τα υπόλοιπα σχολεία και η μικρότερη συμμετοχή είναι αυτή του 1^{ου} Γυμνασίου Συκεών, με ποσοστό 3%.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
6 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ	12	18%
1 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ	5	8%
1 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΑΕΛΙΟΥ	8	12%
1 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ	5	8%
1 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΥΚΕΩΝ	2	3%
1 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	4	6%
3 ^ο ΓΕΛ ΠΟΛΙΧΝΗΣ	10	15%
5 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΩΡΑΙΟΚΑΣΤΡΟΥ	4	6%
4 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	10	15%
2 ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΩΡΑΙΟΚΑΣΤΡΟΥ	6	9%
ΣΥΝΟΛΟ	66	100%

Πίνακας 3. Αριθμός μαθητών ανά σχολείο φοίτησης των σχολικών μονάδων της Δυτικής Θεσσαλονίκης.



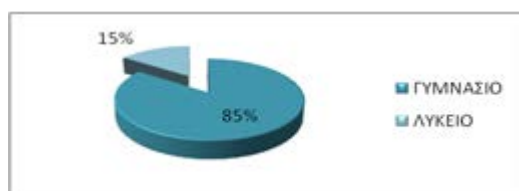
Γράφημα 3: Ποσοστά μαθητών ανά σχολείο φοίτησης των σχολικών μονάδων της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Σύμφωνα με τον Πίνακα και το Γράφημα 4 από το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών στις δραστηριότητες του 4^{ου} Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου, το 85% είναι μαθητές Γυμνασίου και το 15% μαθητές Λυκείου. Η βασική αιτία του φαινομένου αυτού είναι ότι οι μαθητές του Λυκείου τελειώνουν το σχολικό έτος κουρασμένοι και «ανασυντάσσουν» τις δυνάμεις τους προκειμένου να προετοιμαστούν για την τάξη που ακολουθεί ή για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις στη Γ' Τάξη του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου (οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν υπερεντατικά θερινά μαθήματα,

για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εξετάσεων). Μετά το πέρας των εξετάσεων του Ιουνίου η λέξη Θερινός για τους περισσότερους μαθητές σημαίνει διακοπές, απόλαυση, παιχνίδια, ξεκούραση, χαλάρωση και σε καμία περίπτωση η λέξη σχολείο δεν είναι ο επιθυμητός συνδυασμός στο μυαλό των μαθητών.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΑΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	56	85%
ΛΥΚΕΙΟ	10	15%
ΣΥΝΟΛΟ	66	100%

Πίνακας 4. Ποσοστά συμμετεχόντων μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

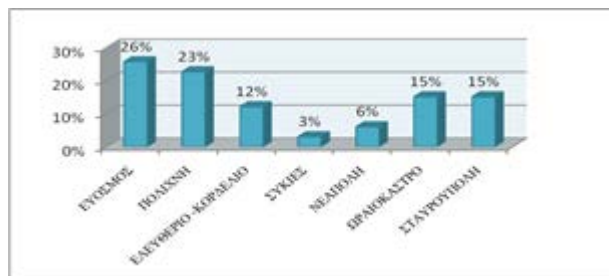


Γράφημα 4. Ποσοστά συμμετεχόντων μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι περιοχές διαμονής και φοίτησης των συμμετεχόντων μαθητών στο 4^ο Περιβαλλοντικό Θερινό Σχολείο αποτυπώνονται στον Πίνακα και το Γράφημα 5. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στο Θερινό Σχολείο μαθητών το 26% κατοικεί στον Εύοσμο, το 23% στη Πολίχνη, το 5% στο Ωραιόκαστρο, το 15% στη Σταυρούπολη, το 12% στο Ελευθέριο-Κορδελίο, το 6% στη Νεάπολη και το 3% στις Συκιές. Υπάρχει συνεπώς μια διασπορά στη διαμονή -κατοικία των μαθητών στους διάφορους Δήμους της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ο στόχος ήταν να υπάρχει μια γεωγραφική διασπορά των μαθητών και να μην προέρχονται όλοι από τις ίδιες σχολικές μονάδες ή από τους ίδιους Δήμους, έτσι ώστε να υπάρχει συμμετοχή όλων των Δήμων της ευρύτερης περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης στο 4^ο Περιβαλλοντικό Θερινό Σχολείο.

ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΕΥΟΣΜΟΣ	17	26%
ΠΟΛΙΧΝΗ	15	23%
ΕΛΕΥΘΕΡΙΟ -ΚΟΡΔΕΛΙΟ	8	12%
ΣΥΚΙΕΣ	2	3%
ΝΕΑΠΟΛΗ	4	6%
ΩΡΑΙΟΚΑΣΤΡΟ	10	15%
ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗ	10	15%
ΣΥΝΟΛΟ	66	100%

Πίνακας 5. Περιοχές προέλευσης - κατοικίας των συμμετεχόντων μαθητών στο θερινό σχολείο

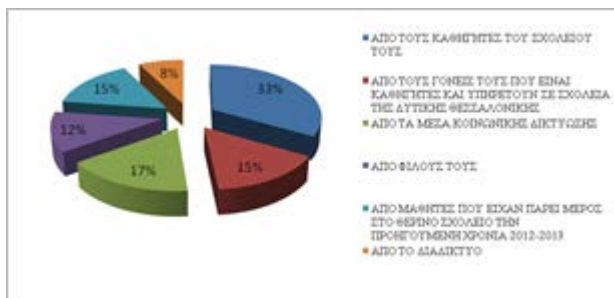


Γράφημα 5. Ποσοστά περιοχών προέλευσης - κατοικίας των συμμετεχόντων μαθητών στο θερινό σχολείο

Όσον αφορά την πηγή πληροφόρησης των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο Θερινό Σχολείο (δηλαδή από πού πληροφορήθηκαν οι μαθητές την ύπαρξη και λειτουργία του 4^{ου} Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου τις συγκεκριμένες ημέρες λειτουργίας και τους συγκεκριμένους τόπους διεξαγωγής του), το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 33% των συμμετεχόντων, ενημερώθηκε ενδοσχολικά από τους καθηγητές του και το 17% ενημερώθηκε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το 15% από γονείς και καθηγητές που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και ένα ποσοστό επίσης της τάξης του 15% ενημερώθηκε από μαθητές που είχαν συμμετάσχει στο θερινό σχολείο τις προηγούμενες χρονιές. Πληροφορίες από φίλους πήρε το 12% των συμμετεχόντων και από το διαδίκτυο το 8% αυτών. Το 25% αθροιστικά των συμμετεχόντων μαθητών στο Θερινό Σχολείο, δηλ ο ένας στους τέσσερις μαθητές ενημερώθηκε από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την ικανότητα του στο να προωθεί δραστηριότητες, να γνωστοποιεί γεγονότα και να βελτιώνει την επικοινωνία (οι νεαρές ηλικίες το χρησιμοποιούν ευρύτατα). Από την ανατροφοδότηση στη συνέχεια των δραστηριοτήτων του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου, μέσω των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης και χρήσης του διαδικτύου των συμμετεχόντων μαθητών, εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών αποτυπώθηκε η πλήρης ικανοποίηση των συμμετεχόντων και η παράθεση σχολίων, διαπιστώσεων, παρατηρήσεων, κρίσεων και προτάσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Θερινού Σχολείου.

ΠΗΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥΣ	22	33%
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	10	15%
ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	11	17%
ΑΠΟ ΦΙΛΟΥΣ ΤΟΥΣ	8	12%
ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΠΑΡΕΙ ΜΕΡΟΣ ΣΤΟ ΘΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΧΡΟΝΙΑ 2012-2013	10	15%
ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	5	8%
ΣΥΝΟΛΟ	66	100%

Πίνακας 6. Πηγή πληροφόρησης μαθητών για τη συμμετοχή τους στο θερινό σχολείο.



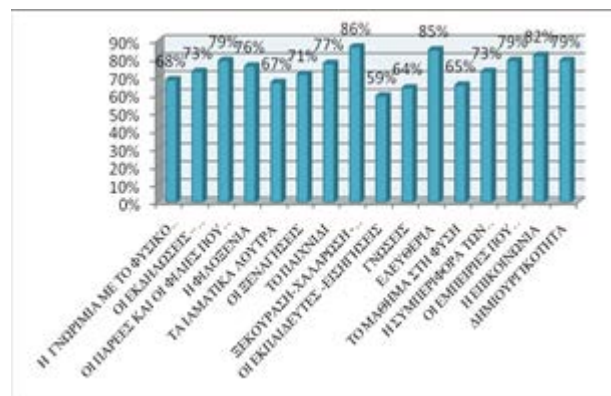
Γράφημα 6. Ποσοστά πηγής πληροφόρησης μαθητών για τη συμμετοχή τους στο θερινό σχολείο.

ΘΕΤΙΚΑ – ΔΥΝΑΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Η ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	45	68%
ΟΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ – ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	48	73%
ΟΙ ΠΑΡΕΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΙΛΙΕΣ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΑΝ	52	79%
Η ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ	50	76%
ΤΑ ΙΑΜΑΤΙΚΑ ΛΟΥΤΡΑ	44	67%
ΟΙ ΞΕΝΑΓΗΣΕΙΣ	47	71%
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	51	77%
ΞΕΚΟΥΡΑΣΗ-ΧΑΛΑΡΩΣΗ -ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ	57	86%
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ -ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	39	59%
ΓΝΩΣΕΙΣ	42	64%
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	56	85%
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΦΥΣΗ	43	65%
Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ	48	73%
ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΑΠΕΚΤΗΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	52	79%
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	54	82%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	52	79%
ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ 66 ΜΑΘΗΤΩΝ		

Πίνακας 7. Θετικά - Δυνατά στοιχεία του θερινού σχολείου (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).

Στον Πίνακα και το Γράφημα 7 απεικονίζονται τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν από τις ελεύθερες απαντήσεις των μαθητών, με τα οποία βαθμολογούν - αξιολογούν κατά την προσωπική τους κρίση τα θετικά-δυνατά του θερινού σχολείου. Έτσι παρατηρείται ότι η διασκέδαση, η χαλάρωση, η αίσθηση της ελευθερίας και η επικοινωνία, «κέρδισαν» τα μεγαλύτερα ποσοστά (υψηλότερα του 80%). Ακολουθούν σε φθίνουσα κατάταξη οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές (79%), η δημιουργικότητα (79%), οι φιλίες που δημιουργήθηκαν (79%), το παιχνίδι (77%), η φιλοξενία (76%), η συμπεριφορά των καθηγητών και των εισηγητών (73%), οι εκδηλώσεις (73%), οι ξεναγήσεις (71%), η γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον της περιοχής (68%), τα ιαματικά λουτρά (67%), το μάθημα στη φύση (65%) και τέλος οι γνώσεις που απέκτησαν στο σύντομο χρονικό διάστημα της λειτουργίας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου

(64%). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε παρόμοιες έρευνες τα θετικά – δυνατά στοιχεία του καθημερινού σχολείου είναι ελάχιστα και σίγουρα δεν είναι αυτά που προκρίνουν οι συμμετέχοντες μαθητές στο 4^ο Θερινό περιβαλλοντικό Σχολείο. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο θεωρούν ως τα πιο θετικά στοιχεία του Θερινού Σχολείου τη διασκέδαση, τη χαλάρωση, την αίσθηση της ελευθερίας και την επικοινωνία, τις εμπειρίες, τη δημιουργικότητα, τις φιλίες και το παιχνίδι. Αν αναλογιστεί κανείς ότι οι απαντήσεις αυτές είναι ελεύθερες, δηλ. οι μαθητές αυθόρμητα έγραψαν τα θετικά στοιχεία, χωρίς να υπάρχουν έτοιμες – προσχεδιασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε για να τις υπογραμμίσουν, αντιλαμβάνεται ο μελετητής εύκολα τι λείπει από το σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο. Ένα σχολείο που είναι βαρετό, δεν αποτελεί εστία δημιουργικότητας, δεν είναι διασκεδαστικό, αλλά αντίθετα γεμίζει με άγχος τους φοιτούντες μαθητές, ένα σχολείο συνεπώς καταπιεστικό που δεν αφήνει την αίσθηση της ελευθερίας στους μαθητές, ένα σχολείο που εγκλωβίζει τη φαντασία τους και τους κάνει να ξεχνάνε ότι είναι παιδιά.



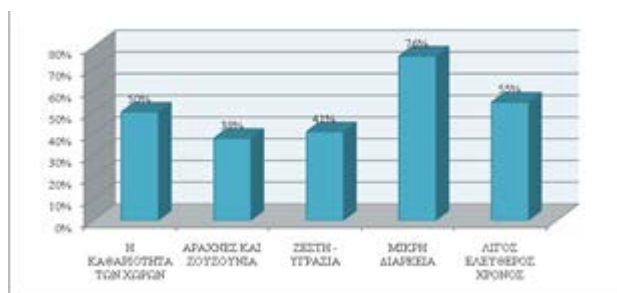
Γράφημα 7. Ποσοστά θετικών στοιχείων του θερινού σχολείου (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).

Όσον αφορά τις αδυναμίες-αρνητικά στοιχεία, όπως τα αντιλήφθηκαν και τα βαθμολόγησαν οι συμμετέχοντες μαθητές, «η μικρή διάρκεια» του θερινού σχολείου ήταν το αρνητικό στοιχείο που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (76%). Ακολουθεί ο ελεύθερος χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές με ποσοστό 55% και η καθαριότητα των χώρων με ποσοστό 50%. Ποσοστό 41% δόθηκε στη ζέση και στην υγρασία ως αρνητικά στοιχεία, και 38% στις αράχνες και στα έντομα γενικότερα. Η βασική αυτή αδυναμία που αναφέρεται στη μικρή διάρκεια λειτουργίας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου οφείλεται κυρίως σε οικονομικούς και οικονομικούς λόγους και η πρόταση αύξησης της διάρκειας της λειτουργίας του Θερινού σχολείου, τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων μαθητών, όσο και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών – συνοδών έχει δημιουργήσει την ευθύνη στους διοργανωτές να διερευνήσουν όλες τις δυνατότητες (οικονομικές, εγκαταστάσεων και υποδομών, χρόνου, οργανωτικές) έτσι ώστε κατά το επόμενο σχολικό έτος η

διάρκεια του να επιμηκυνθεί τουλάχιστο σε μια εβδομάδα.

ΑΡΝΗΤΙΚΑ – ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Η ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ	33	50%
ΑΡΑΧΝΕΣ ΚΑΙ ΖΟΥΖΟΥΝΙΑ	25	38%
ΖΕΣΤΗ -ΥΓΡΑΣΙΑ	27	41%
ΜΙΚΡΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	50	76%
ΛΙΓΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	36	55%
ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ 66 ΜΑΘΗΤΩΝ		

Πίνακας 8. Αρνητικά στοιχεία του θερινού σχολείου (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).



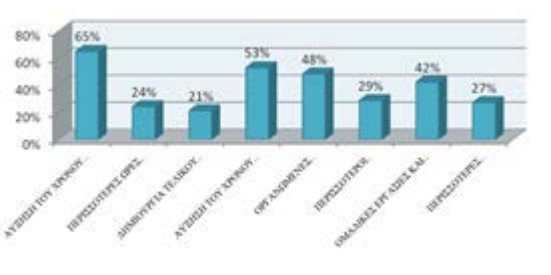
Γράφημα 8. Ποσοστά αρνητικών στοιχείων του θερινού σχολείου (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).

Οι προτάσεις των 66 μαθητών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου κωδικοποιήθηκαν, και απεικονίζονται στον κάτωθι Πίνακα και Γράφημα 9. Η πλειοψηφία των μαθητών (το 65%) πρότεινε την αύξηση του χρόνου διάρκειας της λειτουργίας του θερινού σχολείου κατά μία εβδομάδα, ενώ το 53% των μαθητών πρότεινε την παράταση της διάρκειάς του κατά δύο εβδομάδες. Το 48% των μαθητών πρότεινε την εισαγωγή οργανωμένων παρουσιάσεων θεματικών ενοτήτων-μαθημάτων, το 42% περισσότερες ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες και το 29% περισσότερους εκπαιδευτικούς – εξειδικευμένους στα αντικείμενα του θερινού σχολείου. Η αύξηση των ωρών των μαθημάτων προτάθηκε από το 24% των μαθητών, η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών επισκέψεων από το 27% και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από το 21% των μαθητών. Οι προτάσεις των μαθητών καταγράφηκαν από την Οργανωτική και Συντονιστική Επιτροπή λειτουργίας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου, έτσι ώστε η βασική επιθυμία των μαθητών για την επιμήκυνση της διάρκειας λειτουργίας του Θ.Π.Σ κατά μία εβδομάδα, με την προϋπόθεση ομαλών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, να ικανοποιηθεί στην επόμενη σχολική χρονιά. Είναι σημαντικό επίσης το γεγονός ότι ένας στους δύο συμμετέχοντες μαθητές προτείνει εισαγωγή πιο οργανωμένων θεματικών ενοτήτων και εισηγήσεων και επίσης περισσότερες ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες. Οι προτάσεις αυτές από την πλευρά των μαθητών κρίνονται ιδιαίτερα ώριμες για το ηλικιακό και κοινωνικό τους προφίλ και κινούνται στη σφαίρα ενός σχολείου που δεν προσφέρει μόνο διασκέδαση, χαλάρωση και παιχνίδι, αλλά που μπορεί και πρέπει να προσφέρει περισσότερα, καλύτερα οργανωμένα και

προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα της ομάδας των συμμετεχόντων μαθησιακά αντικείμενα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΜΙΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	43	65%
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΩΡΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	16	24%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	14	21%
ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΔΥΟ ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ	35	53%
ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ- ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	32	48%
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ – ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΣΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	19	29%
ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	28	42%
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ	18	27%
ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ 66 ΜΑΘΗΤΩΝ		

Πίνακας 9. Προτάσεις συμμετεχόντων μαθητών (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).



Γράφημα 9. Προτάσεις συμμετεχόντων μαθητών (ελεύθερες απαντήσεις μαθητών).

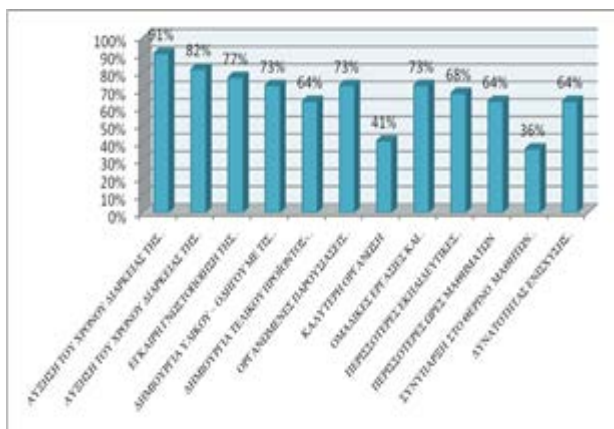
Αναφορικά με τις προτάσεις των 22 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο θερινό σχολείο, παρατηρείται στον Πίνακα και στο Γράφημα 10, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (91%), πρότεινε την αύξηση του χρόνου διάρκειας της λειτουργίας του θερινού σχολείου κατά μία εβδομάδα και το 82% πρότεινε την παράταση της διάρκειας του κατά δύο εβδομάδες. Το 77% των εκπαιδευτικών πρότεινε την έγκαιρη γνωστοποίηση της λειτουργίας του θερινού σχολείου στις σχολικές μονάδες.

Η δημιουργία υλικού – οδηγού με τις δράσεις στο πλαίσιο λειτουργίας του θερινού σχολείου, οι ομαδικές εργασίες - δραστηριότητες και οι οργανωμένες παρουσιάσεις θεματικών ενοτήτων - μαθημάτων, συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό ως προτεινόμενο μέτρο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου με ποσοστό 73%. Από το 68% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προτάθηκε να αυξηθούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, από το 64% αυτών να αυξηθούν οι ώρες των μαθημάτων (ποσοστό 64%), από το 64% επίσης να υπάρχει η δυνατότητα οικονομικής ενίσχυσης των δράσεων στο πλαίσιο λειτουργίας του θερινού σχολείου και τέλος η δημιουργία

εκπαιδευτικού υλικού προτάθηκε από το 64% των συμμετεχόντων στο Θερινό Σχολείο εκπαιδευτικών. Το 41% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρότεινε να υπάρχει καλύτερη οργάνωση του θερινού σχολείου. Τέλος η πρόταση για συνύπαρξη μαθητών της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο συγκέντρωσε ένα χαμηλό συγκριτικά ποσοστό (μόλις 36%) σε σχέση με τις προηγούμενες προτάσεις. Η πρόταση που συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συμπίπτει με την πρόταση που εκτίμησαν ως σπουδαιότερη οι συμμετέχοντες μαθητές στο Θερινό Σχολείο.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΜΙΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	20	91%
ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΔΥΟ ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ	18	82%
ΕΓΚΑΙΡΗ ΓΝΩΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ	17	77%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΥΛΙΚΟΥ – ΟΔΗΓΟΥ ΜΕ ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	16	73%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	14	64%
ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ- ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	16	73%
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	9	41%
ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	16	73%
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ	15	68%
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΩΡΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	14	64%
ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΣΤΟ ΘΕΡΙΝΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	8	36%
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑΣ ΕΝΔΥΣΧΥΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	14	64%
ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ 22 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		

Πίνακας 10. Προτάσεις συμμετεχόντων συνοδών εκπαιδευτικών (ελεύθερες απαντήσεις εκπαιδευτικών).



Γράφημα 10. Προτάσεις συμμετεχόντων συνοδών εκπαιδευτικών (ελεύθερες απαντήσεις εκπαιδευτικών).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ευρήματα της έρευνας διεθνώς, υποστηρίζουν την άποψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής είναι σε θέση να δεχτεί τη γνώση, του έχει δημιουργηθεί η επιθυμία και το ενδιαφέρον και θεωρεί χρήσιμες για τον εαυτό του τις πληροφορίες που θα λάβει και θα επεξεργαστεί. Η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η δημιουργία σχέσεων και το γεγονός ότι οι μαθητές ασχολήθηκαν με ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες δραστηριότητες και ολοκλήρωσαν μια εργασία που τους ανατέθηκε, τους δημιούργησε το συναίσθημα της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης και τους βοήθησε στην απόκτηση εμπειριών, γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (μαθησιακά αποτελέσματα).

Κατά τη διάρκεια του Θερινού Σχολείου, με βάση τις καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί και οι μαθητές «έμαθαν», απόκτησαν νέες εμπειρίες σε ένα περιβάλλον ισότιμου μέλους και συνεργάτη (Αντωνέλου κ.ά, 2013).

Μετά από την κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και την ανάλυση των στοιχείων της πρωτογενούς έρευνας και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεσματικής λειτουργίας ενός Θερινού Σχολείου παρατίθενται ακολούθως οι προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Επίσης παρουσιάζονται προτάσεις σχετικές με την οργάνωση αυτού, τα συνολικά οφέλη από τη λειτουργία του, αλλά και προτάσεις σε επίπεδο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής του μέλλοντος, ώστε τα Θερινά Σχολεία να αντιμετωπίζονται ως σχολεία που συμπληρώνουν το έργο του Δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν μια ξεχωριστή θέση στον εκπαιδευτικό χάρτη της δεκαετίας. Οι βασικές προτάσεις συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η επιμήκυνση της διάρκειας λειτουργίας του Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου (προτείνεται ως ιδανικός χρονικά, παιδαγωγικά, οργανωτικά, λειτουργικά, χρόνος διάρκειας της λειτουργίας του μία εβδομάδα).
- Εισαγωγή πιο οργανωμένων παρουσιάσεων, θεματικών ενοτήτων και μαθημάτων με συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και χρονοδιάγραμμα των καθαρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των λοιπών δραστηριοτήτων, των εκπαιδευτικών επισκέψεων και των ομαδικών εργασιών.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού – οδηγού, το οποίο θα δίδεται στους συμμετέχοντες μαθητές με την έναρξη των δραστηριοτήτων του Θερινού Σχολείου. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες των Παιδαγωγικών και Μαθητικών Ομάδων, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για: ενημέρωση, υποστήριξη (μαθησιακό υλικό -

προτάσεις για δραστηριότητες, φύλλα εργασίας) και για εμπύχωση.

- Ύπαρξη ενός ευέλικτου ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων του Θερινού Σχολείου, ευπροσάρμοστου σε αλλαγές, σε μεταβολή των καιρικών συνθηκών και γενικότερα οργανωμένου έτσι ώστε να είναι διαχειρίσιμο σε αλλαγές.
- Αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών επισκέψεων και αρμονική σχέση μεταξύ του απασχολήσιμου και του ελεύθερου χρόνου των συμμετεχόντων μαθητών στο Θερινό Σχολείο.
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του Θερινού Σχολείου, τόσο με ημερίδες ενημέρωσης και προώθησης του Θερινού Σχολείου, όσο και μέσα από τη χρήση των μέσων Κοινωνικής δικτύωσης συμμετεχόντων μαθητών, εκπαιδευτικών, οργανωτικών φορέων, τοπικών αρχών, εξειδικευμένων επιμορφωτών - εισηγητών.
- Εύρεση εκ των προτέρων των αναγκαίων χρηματοδοτικών πόρων της λειτουργίας του Θερινού Σχολείου με ενίσχυση αυτού από τις δημοτικές και Περιφερειακές αρχές στις περιοχές στις οποίες πραγματοποιείται, ώστε να διατηρήσει το δημόσιο χαρακτήρα του και να συνεχίσει να προσφέρεται δωρεάν στους συμμετέχοντες μαθητές, ιδιαίτερα στην περίοδο της έντονης οικονομικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα.
- Ενημέρωση εμπειριστατωμένη, πλήρης και σε εύλογο χρονικό διάστημα όλων των σχολικών μονάδων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και των όμορων σ' αυτήν Διευθύνσεων για τα οφέλη, τις δράσεις και τη λειτουργία του Θερινού Σχολείου.
- Καλύτερη οργάνωση και συνεργασία στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας του Θερινού Σχολείου, ενός «έργου», που στοχεύει στην κοινωνική ευημερία και στη δημιουργική απασχόληση.
- Υποστήριξη ευρύτερη με πνεύμα συνεργασίας και καλής διάθεσης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, που σχετίζονται με τη λειτουργία ενός Θερινού Σχολείου, επειδή πρόκειται για ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που κυριολεκτικά υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινωνίας. Η συνεργασία πρέπει να είναι θεμελιωμένη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη βάση της αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης, ειλικρινούς διάθεσης, υπομονής και επιμονής, του πνεύματος αλληλεγγύης και αισιοδοξίας.
- Λειτουργία των Θερινών Σχολείων σε ασφαλές περιβάλλον με όρους και προϋποθέσεις λειτουργίας αυστηρούς, καθορισμένους από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Δημιουργία ενός σύγχρονου θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των Θερινών Σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο με ευελιξία και προσαρμοστικότητα και στο πλαίσιο της χάραξης μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής θα συμπεριλάβει στη

στρατηγική του και το διαδικαστικό και λειτουργικό πλαίσιο των Θερινών Σχολείων, ως σχολείων με ευρύτερες κοινωνικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Συμπερασματικά, το 4^ο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο υπηρέτησε επαρκέστατα το βασικό σκοπό και τους στόχους της λειτουργίας του. Αποτελεί μια πρωτοπόρα δράση που έχει γίνει πλέον θεσμός για την περιοχή στην οποία διοργανώθηκε με την υποστήριξη τοπικών, εκπαιδευτικών, διοικητικών και εκκλησιαστικών φορέων. Το 4^ο Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο βοήθησε καθοριστικά τους συμμετέχοντες μαθητές στην ενεργοποίηση της σκέψης τους, τη βελτίωση της δημιουργικότητάς τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την άμεση και ενεργό εμπλοκή τους σε ομαδικές, συνεργατικές, βιωματικές και ενεργητικές δράσεις. Επίσης, πέτυχε σε σημαντικό βαθμό τους στόχους που είχε θέσει εξ αρχής, δηλαδή της ανάπτυξης του στοχασμού των μαθητών, της βελτίωσης της κριτικής και αυτοκριτικής τους σκέψης, καθώς επίσης και της εμπλοκής τους στην ανάληψη των προσωπικών τους ευθυνών γύρω από τις ανθρώπινες επιλογές και πράξεις, τα κυρίαρχα πρότυπα, τις αξίες και τα εμπλεκόμενα κοινωνικο-πολιτικά και ηθικά διλήμματα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Τέλος, το Θερινό Περιβαλλοντικό Σχολείο δημιούργησε διαύλους επικοινωνίας του Σχολείου με την τοπική κοινωνία, τα προβλήματά της και τους φορείς της και προετοίμασε τους μαθητές να σκέπτονται και να ενεργούν υπεύθυνα ως πολίτες της χώρας τους και του κόσμου.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διοργανωτές και συνεργαζόμενους φορείς δημιουργίας και λειτουργίας του 4^{ου} Θερινού Περιβαλλοντικού Σχολείου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, την κ. Μιχελάκη Δέσποινα, υπεύθυνη του Γραφείου Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, Αγωγής με την αμέριστη βοήθειά της με υλικό και πληροφορίες για τη λειτουργία του Θερινού Σχολείου και την κ. Μπιγάκη Μαρία για τη σημαντική βοήθειά της στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων και για τις προτάσεις της βελτίωσης του παρόντος άρθρου.

7. ΠΗΓΕΣ

- Αντωνέλου, Γ., Καρατράντου, Α., Ζερδεβά, Μ. Π., Βορβυλάς, Γ., Πιερρή, Ε. και Καμέας, Α. (2013). Καινοτόμες Μαθησιακές Διαδικασίες στο Πλαίσιο Συνεργασίας Πρωτοβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Θερινό Σχολείο Εφήβων «Train Brain». Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7th International Conference in Open and Distance Learning (ICODL 2013)*, 37-49.
- Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι Διδακτικής και Αξιολόγησης στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J., & Muhlenbruck, L.(2000). *Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative*

- Review. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Blackwell Publishing.
- Δελούδη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 6, 145-159.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013), *Το Αειφόρο Σχολείο: Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg .
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και Κίνητρα Μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.
- Τσολάκου, Μ. (2013). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Καλαμάτα
- Χρυσafiίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Καλυψώ Ν. Λάζου - Μπαλλά
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση εισάγει πιλοτικά το θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο, θεραπεύει την Ατομική Συμβουλευτική και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη των εφήβων και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιείται μέσω της συντονισμένης εκπόνησης προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας με κοινή θεματική, πρόγραμμα σπουδών και στόχους, ενιαίας διάρκειας, σταθερά επαναλαμβανόμενων. Ο Σύμβουλος- Καθηγητής συνδυάζει χαρακτηριστικά του Συμβούλου- Καθηγητή (Counsellor) και του Ακαδημαϊκού Καθοδηγητή (Tutor). Χάρη στην εφαρμογή της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής επικουρείται από εξωτερικό Καθοδηγητή, εξειδικευμένο στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση γίνεται ολιστικά, δηλαδή τα προγράμματα εκπονούνται από καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, που είτε έχουν εξειδικευτεί στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, είτε έχουν επιμορφωθεί σ' αυτή από κάποιο συνάδελφό τους, ο οποίος λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Βρίσκει εφαρμογή στο επίπεδο της μη βασικής, σύγχρονης αλλά και ασύγχρονης εκπαίδευσης, ώστε να καλύπτονται σε πρώτη φάση οι ανάγκες των μαθητών και μαθητριών της Α Τάξης Γενικού Λυκείου. Αξιοποιεί τη συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνει τη διεπιστημονική διδασκαλία, προωθεί την έρευνα δράσης για τη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιτρέπει με καθηγητική καθοδήγηση την παροχή Συμβουλευτικής σε εφήβους από Συμβούλους- Μαθητές και τη δημιουργία δικτύου σχολείων που διακονούν τη Συμβουλευτική, χάρη στη χρήση των ΤΠΕ. Καθιστά τον προσωπικό φάκελο (portfolio) αφετηρία αξιολόγησης του μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: Σύμβουλος – Καθηγητής, Διαλεκτική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Συντονισμένα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο επιχειρείται μία σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση, στο δεύτερο γίνεται η περιγραφή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης, ενώ στο τέταρτο, εκτενέστερο και τελευταίο, κεφάλαιο γίνεται απόπειρα σύντομης περιγραφή των μεθόδων και του περιεχομένου σπουδών της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης.

1. Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως διδακτικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν παρείχε κατά βάση εξατομικευμένες υπηρεσίες Συμβουλευτικής στους μαθητές και τις μαθήτριες. Προσέφερε κυρίως πληροφορίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας σε επίπεδο σχολικής τάξης. Η ανανέωση στους τρόπους εφαρμογής του θεσμού που εισήγαγε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, επέτρεψε στην προληπτική και στη θεραπευτική Συμβουλευτική να συνδράμει ουσιαστικά την προσωπική ανάπτυξη των εφήβων μαθητών. Συγκεκριμένα μέσα από εξατομικευμένες συνεδρίες τα Γραφεία Συμβουλευτικής (ΓΡΑΣΕΠ) συνέβαλαν, ώστε οι έφηβοι μαθητές να συνειδητοποιούν τις αξίες, τις δυνατότητες, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, να αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα που αναστέλλουν την πρόοδο τους και να ενημερώνονται για την εθνική και την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Την τελευταία τριετία ωστόσο, ύστερα από την κατάργηση των ΓΡΑΣΥ το 2010 και των ΓΡΑΣΕΠ το 2011, παρατηρείται συρρίκνωση του θεσμού, παρά τη λειτουργική αξιοποίησή του ως εκπαιδευτικής πρακτικής ειδικά κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Σήμερα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός διδάσκεται μόνο στη Γ Γυμνασίου, ενώ η εξατομικευμένη Συμβουλευτική αλλά και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας παρέχεται στους εφήβους είτε μέσω των ΚΕΣΥΠ, είτε μέσω των δομών του ιδιωτικού τομέα. Ειδικά στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο οι μαθητές και οι μαθήτριες δύνανται να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη μόνο μέσω της συμμετοχής τους στα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας. Αυτά διοργανώνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε πεντάμηνη ή ενιαύσια βάση, χωρίς να προϋποθέτουν ούτε τη συμμετοχή όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας σ' αυτά, αλλά ούτε και την εφαρμογή τους από κάθε σχολική μονάδα, καθώς δεν αποτελούν οργανικό μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και του επίσημου προγράμματος σπουδών.

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

Παράλληλα σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία (ΦΕΚ 193/17-09-2013) η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται σταθερά στη βάση της λογικής νοημοσύνης, εστιάζοντας στις βαθμολογικές επιδόσεις πρωτίστως και παραμελώντας έτσι τις λοιπές δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών. Ταυτόχρονα η απουσία σχολικού ψυχολόγου από τις σχολικές μονάδες διατηρεί λιμνάζοντα και απροσπέλαστα πολλά προβλήματα των σύγχρονων εφήβων κι ανύπαρκτη την κατάλληλη υποστήριξη για ενδοσκόπηση, προσωπική ανάπτυξη κι αυτοσυνείδηση των μαθητών και μαθητριών. Συνήθως χρέη σχολικού ψυχολόγου αναλαμβάνουν για λόγους πρακτικούς και οικονομικούς Φιλόλογοι καθηγητές, διορισμένοι ήδη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου πρώτου κύκλου στην Ψυχολογία, χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών και μάλιστα χωρίς ερευνητικό υπόβαθρο κι εμπειρία στη Συμβουλευτική Εφήβων.

Τα ΚΕΣΥΠ που λειτουργούν στις κατά τόπους Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρά τις φιλότιμες προσπάθειές τους, δεν επαρκούν να καλύπουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο εξοβελισμός του ΣΕΠ από τα Γενικά Λύκεια οδηγεί τους νέους μαθητές σε αδιέξοδο ως προς την αναζήτηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ως προς τη διαμόρφωση της σχέσης τους με την αγορά εργασίας κι ως προς τη δυνατότητα δημιουργικής και λειτουργικής ανεύρεσης πληροφοριακού υλικού, επεξηγηματικού σε ζητήματα που τους απασχολούν.

2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Αντικείμενο της παρούσης εισήγησης αποτελεί ο αδρομερής σχεδιασμός κι η περιγραφή μιας πρότασης που εισάγει το θεσμό του *Συμβούλου-Καθηγητή* στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο και συνδυάζει την ατομική με την ομαδική συμβουλευτική, τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και τη συμβουλευτική γονέων. Το μοντέλο που περιγράφεται αποτελεί έμπνευση της υπογράφουσας. Αφετηρία για το σχεδιασμό του στάθηκε αφενός η απουσία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από το Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου, η πίστη στην αναγκαιότητά του καθώς και στην αρχή της αυτονομίας και της αυτενέργειας της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 1999).

Σύμφωνα με την προκείμενη διδακτική παρέμβαση, η εισαγωγή της Συμβουλευτικής, ως σταθερού εκπαιδευτικού αντικειμένου, που διδάσκεται καθόλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, επιτυγχάνεται μέσα από επιμέρους σχέδια συνεργατικής έρευνας (project) ή προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας. Επίσης δύναται να εφαρμοστεί και διαθεματικά, μέσω της ένταξής της στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η τελευταία δυνατότητα ωστόσο δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας διδακτικής πρότασης.

Η εφαρμογή του θεσμού γίνεται επαγωγικά. Ξεκινά ως ένα πρόγραμμα ή ως ένα επιμέρους σχέδιο συνεργατικής έρευνας, το οποίο επιδιώκεται να εφαρμοστεί σε μία ομάδα μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου. Εν συνεχεία καταβάλλεται προσπάθεια μέσω του πολλαπλασιασμού ομοειδών προγραμμάτων/σχεδίων να διευρυνθεί η παρέμβαση, ώστε να συμπεριλάβει το σύνολο των μαθητών και μαθητριών της πρώτης τάξης. Προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση όλων των διδασκόντων της σχολικής μονάδας στη Συμβουλευτική, ώστε τα Προγράμματα αυτά να καθιερωθούν ως σταθερά διδακτικά αντικείμενα στο πρόγραμμα σπουδών της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών τόσο στα σχέδια διδασκαλίας όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εθελοντική κι εξαρτάται αποκλειστικά από την προαίρεσή τους. Συνεπώς στους στόχους της παρούσας διδακτικής πρότασης προστίθεται αναπόφευκτα κι η προσπάθεια προσέλκυσης όσο το δυνατόν περισσότερων εφήβων.

Η επιλογή της πρώτης τάξης δεν είναι τυχαία, καθώς πρόκειται για την εισαγωγική τάξη στο Λύκειο, στο τέλος της οποίας οι μαθήτριες κι οι μαθητές επιλέγουν την Κατεύθυνση Σπουδών που θα ακολουθήσουν στη διάρκεια της λοιπής διετούς φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απόφαση που συναρτάται άμεσα με την επιλογή αντικειμένου πανεπιστημιακών σπουδών.

Ως πεδίο εφαρμογής της πρότασης προτείνεται η μη βασική εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σε ετήσια βάση προκηρύσσονται από τη Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η προτεινόμενη παρέμβαση επεκτείνει το θεσμό του Ατομικού Συμβούλου, αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής και του θεσμού του *Συμβούλου-Καθηγητή* στην αγγλόφωνη (αγγλική και αμερικάνικη) Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* έχει εφαρμοστεί κατά την τελευταία πενταετία αποσπασματικά στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αναφέρεται ενδεικτικά το παράδειγμα του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών) ως καινοτόμος καλή πρακτική. Ο ρόλος του όμως περιορίζεται στην επίλυση των προβλημάτων (ατομικών και συλλογικών) που ενσκήπτουν στη σχολική μονάδα. Ωστόσο η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης και της πρόληψης της εκδήλωσης προβλημάτων, που είναι πλέον κυρίαρχες στην Εξελικτική Ψυχολογία, υποκαθιστούν σταδιακά, ως προτεραιότητες της Συμβουλευτικής, την κατά βάση θεραπευτική διαδικασία της αντιμετώπισης των προβλημάτων των εφήβων. Παράλληλα η Συμβουλευτική Επαγγέλματος αναβαθμίστηκε σε μία σχέση μακράν συνθετότερη από εκείνη που στοχεύει απλώς στη μακροπρόθεσμη εύρεση εργασίας, προσβλέποντας στη διαμόρφωση της δια βίου επαγγελματικής ταυτότητας των εφήβων και των νέων.

Η καινοτομία της παρούσης διδακτικής παρέμβασης έγκειται στο γεγονός, ότι ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* καλείται να λειτουργήσει στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του.

Καλείται δηλαδή να ανταποκριθεί σε τέσσερις γενικές βασικές υποχρεώσεις:

- i) στην εκπαιδευτική καθοδήγηση, μέσω ψυχομετρικών τεστ, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους,
- ii) στην επαγγελματική συμβουλευτική, με έμφαση στη χάραξη των στρατηγικών για το χτίσιμο της μελλοντικής επαγγελματικής καριέρας του μαθητή,
- iii) στην εξατομικευμένη συμβουλευτική, η οποία εστιάζει με σεβασμό στο απόρρητο του ιδιωτικού βίου, σε κάθε είδους δυσκολία που δυσχέραινε την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή για παράδειγμα, στις συναισθηματικές δυσκολίες, στα οικονομικά προβλήματα, στις ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και στη χρήση ναρκωτικών,
- iv) στη σύνδεση με όλες τις παρεχόμενες υπηρεσίες, ώστε να προσφερθεί κάθε περαιτέρω δυνατή υποστήριξη στους συμβουλευόμενους, με την αυτονόητη πάντοτε διακριτικότητα και
- v) στην προληπτική συμβουλευτική, προκειμένου να συνδράμει την αυτοσυνείδηση και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου.

Ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* μπορεί να είναι εκπαιδευτικός οποιασδήποτε ειδικότητας, ο οποίος αναλαμβάνει υπό την εποπτεία του συγκεκριμένο αριθμό μαθητών και μαθητριών, όχι περισσότερων από είκοσι, με τους οποίους συνεργάζεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να υπηρετήσει τους στόχους του Προγράμματος. Χάρη στην αξιοποίηση συγκεκριμένων ψυχομετρικών εργαλείων και με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και προγράμματος σπουδών ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* μετατρέπεται σε μία ουσιαστική γέφυρα ανάμεσα στο μαθητή/ μαθήτρια, το σχολείο, τους γονείς και την κοινωνία, αλλά και την αγορά εργασίας.

3.ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* ως εκπαιδευτικός θεσμός στην αγγλόφωνη, αμερικανική κι αγγλική, ακαδημαϊκή κι εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναλύεται εν τάχει, ενώ η εφαρμογή του στη σχολική μονάδα από εκπαιδευτικούς αντί «ειδικών» Συμβούλων- Ψυχολόγων, τεκμηριώνεται από τη σύντομη ανάλυση των αρχών της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής.

3.1. Ο Σύμβουλος Καθηγητής

Ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* ως εκπαιδευτικός θεσμός απέκτησε το θεωρητικό του υπόβαθρο, σταδιακά, αφού εφαρμόστηκε στην αγγλόφωνη, αμερικανική κι αγγλική ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Γενέτειρα του όρου *Counsellor* είναι η Βόρεια Αμερική της δεκαετίας του 1920, ενώ η πατρότητά του αποδίδεται είτε στον εισηγητή της θεωρίας της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στην Ψυχολογία, τον Carl Rogers, είτε στον «πατέρα» της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, τον Frank

Parsons (Bell, 1996). Ο θεσμός του *Συμβούλου-Καθηγητή* ωστόσο αναπτύχθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και καλλιεργήθηκε εκτενώς κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και της Βόρειας Αμερικής, μέσα στο γενικότερο κλίμα της αναβάθμισης της ποιότητας των σπουδών στην αγγλόφωνη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτής της αναγέννησης στάθηκε μεταξύ άλλων η εξαγωγή της συγκεκριμένης πρακτικής διεθνώς, καθώς επίσης και η καθιέρωση παγκοσμίως μεθόδων επαγγελματικής αλλά και ατομικής συμβουλευτικής προς φοιτητές αρχικά, προς μαθητές αργότερα, με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη, μέσω της αντιμετώπισης προσωπικών και συναισθηματικών προβλημάτων, την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Ο *Ακαδημαϊκός Σύμβουλος-Καθηγητής* (Counsellor) διαφέρει από τον *Ακαδημαϊκό Επιμελητή/Καθοδηγητή* ή *Μέντορα* (Tutor). Βασικό καθήκον του δεύτερου είναι κατά βάση η παρακολούθηση της προόδου συγκεκριμένων φοιτητών, η καταγραφή της προόδου τους στα ακαδημαϊκά εκπαιδευτικά θέματα (Bell, 1996). Μέσω εξατομικευμένων τακτικών συναντήσεων, διευθετούνται, ελέγχονται και αξιολογούνται θέματα που αφορούν πρωτίστως στην ποιότητα της γνωστικής ανάπτυξης, στην επιμέλεια, στην ακαδημαϊκή επίδοση κάθε φοιτητή και στο βαθμό της εναρμόνισής του με τους ευρύτερους ερευνητικούς και μαθησιακούς στόχους του. Ο *Σύμβουλος-Καθηγητής* διαχειρίζεται συνολικά και ολιστικά την συναισθηματική, κοινωνική, φοιτητική ταυτότητα του φοιτητή, προσφέροντας συμβουλές για τη μελλοντική του επαγγελματική ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά ο *Ακαδημαϊκός Καθοδηγητής* συνήθως επικεντρώνεται σε θέματα που άπτονται κατά βάση της ακαδημαϊκής προόδου και εξέλιξης του φοιτητή, ώστε αυτός να αποφοιτήσει στο προβλεπόμενο σύννομο χρονικό περιθώριο, έχοντας εκπονήσει αξιοπρεπώς τα καθήκοντα του ακαδημαϊκού του βίου κι έχοντας ενστερνιστεί τις αρχές και τις αξίες της πανεπιστημιακής κοινότητας, της οποίας λειτουργικά και αποτελεί ουσιαστικό μέλος (Χατζηχρήστου, 2011).

3.2. Η Διαλεκτική Συμβουλευτική

Με τον όρο «Διαλεκτική Συμβουλευτική» (consultation) περιγράφεται μία μη γραμμική διαμεσολαβητική μορφή συμβουλευτικής, με τριαδικό χαρακτήρα, που συνάπτεται ανάμεσα στο σύμβουλο αφενός, στον άμεσα συμβουλευόμενο αφετέρου, αλλά και στον έμμεσο και τελικό αποδέκτη της συμβουλευτικής. Ο άμεσα συμβουλευόμενος εισέρχεται στη συμβουλευτική σχέση και πραγματοποιεί τη συνεδρία προκειμένου, με τη σειρά του να λειτουργήσει ως «σύμβουλος», να καταστεί δηλαδή ικανός να διαχειριστεί προβλήματα ενός τρίτου, του έμμεσα συμβουλευόμενου (ο οποίος δύναται να είναι φυσικό πρόσωπο, ομάδα ή οργανισμός). Ο έμμεσα συμβουλευόμενος καλείται συμβατικά «πελάτης».

Ως «εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική» (instructional consultation) ορίζεται η εφαρμογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής στη μαθησιακή διαδικασία

με συμβουλευόμενους κυρίως τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί να βοηθήσουν μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (Bell, 1996). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και των επιμέρους υποσυνόλων που την απαρτίζουν η Διαλεκτική Συμβουλευτική αφορά συνήθως σε θέματα σχολικής υγείας ή επίδοσης, για την αντιμετώπιση των οποίων συνδυάζονται μέθοδοι διδακτικής και τεχνικές χειρισμού της σχολικής τάξης με τις βασικές διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της διαλεκτικής συμβουλευτικής.

Την πρωτοβουλία για τη σύναψη της συμβουλευτικής σχέσης αναλαμβάνει συνήθως ο συμβουλευόμενος. Ο «σύμβουλος» είναι συνήθως ένας ειδικός επιστήμονας επαγγελματίας (σχολικός ψυχολόγος κατά βάση). Συνήθως ο συμβουλευόμενος καταφεύγει στη συμβουλευτική διαδικασία, είτε επειδή δε διαθέτει επαρκείς γνώσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα, είτε γιατί δεν έχει τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για να το αντιμετωπίσει, είτε λόγω απουσίας αυτοπεποίθησης, είτε τέλος εξαιτίας της έλλειψης επαγγελματικής αντικειμενικότητας, που είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του, συναισθηματικής εμπλοκής στη συγκεκριμένη περίπτωση (Caplan, 2004).

Σε κάθε περίπτωση σημαντική κρίνεται η ενθάρρυνση που οφείλει να παρέχει ο σύμβουλος προς τα άτομα (συμβουλευόμενους και πελάτες) να λειτουργούν συνεργατικά και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους ομαδικά και να διακρίνονται από το συναίσθημα της κοινής ευθύνης για τα αποτελέσματα των παρεμβάσεών τους. Έτσι αίρεται ο ανταγωνισμός και καταπολεμούνται οι τάσεις απομόνωσης, ενώ ταυτόχρονα σφυρηλατούνται οι κοινές αξίες και τα πρότυπα της ομάδας. Ταυτόχρονα σημαντική κρίνεται και η ενημέρωση του συμβούλου για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συστήματος, από το οποίο προέρχεται ο συμβουλευόμενος (στερεότυπα, προκαταλήψεις, χαρακτηριστικά του πληθυσμού που την απαρτίζουν και λοιπές ειδοποιητές διαφορές της σχολικής μονάδας από τις όμορες και τις όμοιές της), καθώς και τα άτομα – «πελάτες», που συνιστούν και τους τελικούς αποδέκτες του προϊόντος της συμβουλευτικής σχέσης.

4. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως Σύμβουλου-Καθηγητή, πολλαπλασιαστή και συντονιστή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας που συνεργάζονται υπό την εποπτεία ενός εξωτερικού συνεργάτη (ενός ψυχολόγου της Διεύθυνσης ή του υπεύθυνου του ΚΕΣΥΠ) δύνανται να εκπονούν συντονισμένα προγράμματα *Συμβούλου-Καθηγητή* στο πλαίσιο της Αγωγής Σταδιοδρομίας, τόσα, ώστε να καλύψουν τον αριθμό των μαθητών της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου.

Τα προγράμματα του *Συμβούλου-Καθηγητή* στο πλαίσιο της Αγωγής Σταδιοδρομίας που οργανώνονται στη σχολική μονάδα για το εκάστοτε σχολικό έτος έχουν σκόπιμα παρεμφερή δομή και υπηρετούν κοινούς στόχους, ώστε όλα τα παιδιά που συμμετέχουν να λάβουν κοινή εκπαίδευση. Δημιουργείται έτσι μια ζώνη δράσεων

κοινής θεματικής αργά το μεσημέρι στις σχολικές μονάδες, που εφαρμόζουν το πρόγραμμα, σε δίωρη εβδομαδιαία βάση στη σχολική μονάδα, μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου Προγράμματος Σπουδών.

Προτείνεται το κάθε τμήμα της τάξης να ανατίθεται στη συμβουλευτική εποπτεία δύο εκπαιδευτικών, οι οποίοι μοιράζονται μεταξύ τους τα παιδιά και συνεργάζονται, ώστε να εφαρμόσουν τις κοινές αρχές του προγράμματος σε ολόκληρο τμήμα, φιλοδοξώντας να ασκήσουν σε ομοειδείς δραστηριότητες τους/τις εφήβους. Ορίζεται επιπλέον Υπεύθυνος Σύμβουλος-Καθηγητής της Α Λυκείου. Πρωταρχικό καθήκον του αποτελεί ο συντονισμός των δράσεων των ομολόγων του Συμβούλων, που έχουν την εποπτεία του ημίσεως των σχολικών τμημάτων, η οργάνωση και διεξαγωγή συνεδριών – συσκέψεων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την επίλυση προβλημάτων, τη σύνθεση και κατανομή του διδακτικού υλικού, την εκπόνηση ενός στοιχειώδους προγράμματος σπουδών, τη στελέχωση του προγράμματος με τα κατάλληλα μαθησιακά μέσα, την επικοινωνία με τον Υπεύθυνο του ΚΕΣΥΠ και τον/την Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης ή τον/την Σχολική Ψυχολόγο της Διεύθυνσης για την πραγματοποίηση των συνεδριών της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής.

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του θεσμού τόσο ως απλού προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας, όσο και πολλαπλάσιων προγραμμάτων κοινής θεματικής και στόχων, αποτελεί η ύπαρξη στη σχολική μονάδα ενός τουλάχιστον εκπαιδευτικού με ειδίκευση στη Γενική και στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, ικανού να συνεργαστεί με τον υπεύθυνο του ΚΕΣΥΠ της Διεύθυνσής του, να καταρτίσει μερικώς το διδακτικό υλικό του προγράμματος και κατάλληλου να επιμορφώσει ένα μικρό αριθμό συναδέλφων-συνεργατών του στις βασικές αρχές και πρακτικές του εν λόγω αντικείμενου. Έτσι η προτεινόμενη πρόταση υλοποιείται μέσα από ένα ολιστικό μοντέλο που βοηθά κάθε καθηγητή της σχολικής μονάδας να εξελιχθεί σε *Σύμβουλο-Καθηγητή* και να μνησθεί στις αρχές της Συμβουλευτικής.

Με δεδομένο ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που έχουν επαρκώς επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική μπορεί να είναι μικρός, για να καλύψει τις ανάγκες αυτής της συντονισμένης δράσης, προτείνεται οι ήδη επιμορφωμένοι στο αντικείμενο συνάδελφοί τους να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές των βασικών δεξιοτήτων συμβουλευτικής, εκπονώντας δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης κι επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους, κατά τον πρώτο μήνα του σχολικού έτους, πριν δηλαδή την εκπόνηση των εν λόγω προγραμμάτων.

Η πρακτική αυτή δύναται να επεκταθεί σε όμορες σχολικές μονάδες ή σε όλες τις αντίστοιχες της οικείας Διεύθυνσης, ώστε σε επίπεδο τοπικής εμβέλειας να οργανωθεί εκπαιδευτικό δίκτυο που διακονεί τη Συμβουλευτική στο Γενικό Λύκειο σε δίωρη βάση εβδομαδιαίως. Η επιτυχής εφαρμογή κι επανάληψη των προγραμμάτων αυτών κάθε χρόνο σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων μπορεί να καλύψει τις ανάγκες

περισσότερων τάξεων του Γενικού Λυκείου. Δύναται συνεπώς να καθιερώσει άτυπα αλλά ουσιαστικά την εξατομικευμένη, συνεργατική και ομαδική, Συμβουλευτική, ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Δημοσιο Γενικό Λύκειο.

Καθοριστικός για την επιτυχία του εγχειρήματος κρίνεται ο ρόλος του οικείου ΚΕΣΥΠ. Η ικανότητα του Υπευθύνου να συνεργαστεί με τον Υπεύθυνο Σύμβουλο-Καθηγητή, Συντονιστή κάθε σχολικής μονάδας, η ευελιξία στη συνδιαμόρφωση, τη βελτίωση και την ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού, ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών που διακονούνται στο πλαίσιο του προγράμματος, η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού κόμβου της υπηρεσίας για τη διευκόλυνση του ερευνητικού έργου των εφήβων μαθητών και μαθητριών είναι μερικές μόνο από τις παροχές που μπορούν να σταθεροποιηθούν και να πολλαπλασιάσουν την εκπόνηση αναλόγων προγραμμάτων. Η παροχή συμβουλευτικών διαλέξεων, η συμμετοχή του Υπευθύνου του ΚΕΣΥΠ ως εξωτερικού συνεργάτη – ενισχυτή στο Πρόγραμμα κάθε σχολικής μονάδας, η εκπόνηση στρατηγικών διαλεκτικής συμβουλευτικής (π.χ. η ερμηνεία συμπεριφορών, η παροχή συμβουλών για τον τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων ή ανταπόκρισης σε συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών, η παροχή ψυχομετρικών εργαλείων, η εκπόνηση βραχέων σεμιναρίων επαγγελματικής ανάπτυξης – επιμόρφωσης στη Συμβουλευτική, η ενημέρωση της ηλεκτρονικής τάξης του κάθε προγράμματος με βοηθητικό υλικό) μπορεί να συμβάλει εξαιρετικά αποτελεσματικά στην παραγωγή επιμορφωτικού υλικού πρωτότυπου και συμβατού με τις κατά τύπους ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, οδηγώντας σταδιακά στην αυτονόμησή της και στη σύνταξη του δικού της, πρωτότυπου προγράμματος σπουδών.

4.2. Η εισαγωγική συνεδρία

Κάθε Σύμβουλος-Καθηγητής αναλαμβάνει την εκπόνηση και την ευθύνη του ημίσεως ή και όλου του Προγράμματος Συμβουλευτικής, συλλειτουργώντας, εφόσον αυτό είναι εφικτό, με τους/τις συναδέλφους του, αλλά πρωτίστως συνεργαζόμενος με τους μαθητές/τις μαθήτριες ευθύνης του μέσα από την ομάδα αλλά και μέσω εξατομικευμένων συναντήσεων. Στην πρώτη ομαδική συνάντηση γίνεται και η πρώτη προσπάθεια της σύστασης της συμβουλευτικής σχέσης, που θα ενεργοποιηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Η προσπάθεια αυτή συντελείται συνήθως στη διάρκεια μιας δυαδικής σχέσης, όπου σύμβουλος και συμβουλευόμενοι -μέλη κάθε ομάδας, βρίσκονται μόνοι μεταξύ τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012).

Στην ίδια συνεδρία συνάπτεται, διατυπώνεται και συνοψογράφεται από το Σύμβουλο-Καθηγητή και τα μέλη του Προγράμματος/τους Συμβουλευόμενους το Συμβόλαιο της Συνεργασίας τους, δηλαδή προσδιορίζονται οι στόχοι της συνεργασίας, η διάρκεια, οι αρχές κι οι κανόνες λειτουργίας της και περιγράφεται το τελικό προϊόν του έργου. Ορίζονται η περιοδικότητα κι ο αριθμός των εξατομικευμένων συνεδριών, η συχνότητα της συνάντησης της ομάδας, το είδος και ο

αριθμός των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν ατομικά ή συνεργατικά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως λειτουργίας του προγράμματος και τίθενται οι περιορισμοί στην αξιοποίηση των ευαίσθητων προσωπικών καταθέσεων των παιδιών για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός εκάστου και τη διαμόρφωση της ταυτότητας της ομάδας.

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής εξηγεί κατά τη διάρκεια της πρώτης συνεδρίας στην ολομέλεια πλέον ότι πρωταρχική προϋπόθεση της αυτογνωσίας είναι η κατάκτηση μιας καίριας δεξιότητας: της αποδοχής εκ μέρους κάθε εφήβου του εαυτού του, όπως τον αντιλαμβάνεται, συγκρίνοντάς τον με τους άλλους συμμαθητές του και προσδιορίζοντας το είδος της σχέσης του μαζί τους. Είναι σημαντικό, τονίζει, να μην απορρίπτει ο/η έφηβος τον εαυτό του/της, αλλά να συνδιαμορφώνει μαζί με το Σύμβουλο ή να ενισχύεται να ανευρίσκει κίνητρα για την υγιή του/της ανάπτυξη, την προσωπική του/της ολοκλήρωση και αυτογνωσία μέσα από την άσκηση με τη χρήση κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων. Η αποδοχή της προσωπικότητάς του κι η θετική στάση απέναντι στον εαυτό του, βοηθά το άτομο κι ειδικά τον/την έφηβο να διαμορφώσει υγιή στάση προς τους σημαντικούς άλλους που τον περιβάλλουν και τον ενδιαφέρουν και να αντιμετωπίσει με αισιοδοξία και θετική διάθεση την ένταξή του στον περιβάλλοντα αυτόν κοινωνικό ιστό (Κουμουνδούρου, 2009).

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής καλείται να δεσμευτεί για την από μέρους του επίδειξη εμπιστοσύνης προς τα παιδιά, για τη συμβολή του στη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας και αλληλουποστήριξης στην ομάδα, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι που ορίστηκαν κατά το βέλτιστο δυνατό τρόπο (Κουμουνδούρου, 2009). Παράλληλα καλείται να επιδεικνύει σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας του με το παιδί ή την ομάδα, διάθεση αποδοχής του εφήβου, σεβασμό προς τις αξίες και την προσωπικότητα του, θετική αντιμετώπιση στις επιθυμίες του, αναγνώριση της ετερότητας του ως προσόντος, ως απόδειξη της μοναδικότητας, άρα και της αυταξίας του καθενός, η οποία ωστόσο πρέπει να ενισχυθεί και να εμπλουτιστεί μέσα από την κοινωνική προσφορά και την υγιή προσωπική ανάπτυξη.

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής μετά την εισαγωγική συνεδρία, η οποία έχει ομαδικό χαρακτήρα, επιδιώκει την επί μέρους συνάντηση με καθένα από τα πρόσωπα ευθύνης του, πραγματώνοντας την εξατομικευμένη, πρώτη, συνεδρία, κατά τη διάρκεια της οποίας αποσαφηνίζονται περαιτέρω και εξατομικεύονται οι προαναφερθέντες στόχοι, που επικυρώνονται από νέο συμβόλαιο συνεργασίας, το οποίο συνάπτεται, σε διμερή βάση. Στη διάρκεια αυτής της συνεδρίας γίνεται και η αρχική διευκρίνηση των αναγκών του μαθητή/της μαθήτριας, μέσα από μία συμβουλευτική συνέντευξη, με ανοιχτά ερωτήματα, η οποία ως στόχο της έχει να διευκρινίσει τους λόγους, για τους οποίους το παιδί αποφάσισε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Είναι σημαντικό να γνωρίζει τι προσδοκά το παιδί να κερδίσει προσερχόμενο στο πρόγραμμα, προκειμένου να το βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο ή να άρει τις πιθανές παρερμηνείες του. Είναι επίσης βασικό να

ενημερωθεί για τα τρέχοντα ζητήματα που το απασχολούν.

Οι Σύμβουλοι-Καθηγητές σε ειδική μεταξύ τους συνεδρία κατόπιν καταρτίζουν το κοινό αντικείμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας όλων των Προγραμμάτων, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών, λειτουργώντας συνδυαστικά κι ευέλικτα: θέτουν κοινούς άξονες και προωθούν βασικό εκπαιδευτικό υλικό, χωρίς ωστόσο να τυποποιούνται, καθώς βασικός στόχος τους παραμένει η εξατομίκευση και η κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων επί μέρους προσωπικών αναγκών. Ο ρόλος για άλλη μία φορά του υπεύθυνου του ΚΕΣΥΠ ή ενός εξωτερικού ενισχυτή για την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών είναι σημαντικός. Επιλέγεται η βιωματική εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τη Συμβουλευτική, αξιοποιείται η συνεργατική δράση εφήβων σε ομάδες εργασίας, εφαρμόζεται το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και προωθείται η προσομοίωση της πραγματικής ζωής στη σχολική αίθουσα.

Οι έφηβοι καλούνται να επιλέξουν τα μέσα και τη μέθοδο της δημιουργίας του ατομικού τους φακέλου, να διερευνήσουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και την προσωπικότητα τη δική τους και των ομηλικών τους, να συνθέσουν εκπαιδευτικές επαγγελματικές μονογραφίες συναφείς με τα ενδιαφέροντα της πλειοψηφίας, να προσφέρουν υπηρεσίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ως «Σύμβουλοι», έχοντας την υποστήριξη του *Συμβούλου-Καθηγητή* τους, αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές και τις δυνατότητες των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνιών. Ως τελικό παραδοτέο προϊόν ορίζονται οι «Ατομικοί Φάκελοι» κάθε εφήβου, που παραμένουν στη σχολική μονάδα ως σταθερή αφετηρία κάθε μορφής αξιολόγησης κι ένα ηλεκτρονικό βιβλίο επαγγελματικών μονογραφιών που παραμένει στην ηλεκτρονική τάξη της παρέμβασης κι εμπλουτίζεται εφεξής σε ετήσια βάση.

4.3. Οι στόχοι της Παρέμβασης

Ως πρωταρχικοί στόχοι ορίζονται:

- i) Η συνεργασία του Συμβούλου και των μελών της ομάδας αλλά και η αξιοποίηση της αυτενέργειας, ώστε μέσα από νόμιμες διαδικασίες και μέσα από την υγιή σχέση με τον καθηγητή και τους ομηλικούς του, κάθε έφηβος/η να επιτύχει να γνωρίσει στο πλαίσιο του προγράμματος πλευρές του εαυτού του (π.χ. κλίσεις, δεξιότητες, ταλέντα, αδυναμίες, επιθυμίες), με τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένος/η, καλλιεργώντας ταυτόχρονα και την προσωπικότητά του/της.
- ii) Η προσπάθεια να γνωρίσει και να επικοινωνήσει κάθε μαθητής και μαθήτρια με την εξωσχολική και εξωοικογενειακή κοινωνική οργάνωση που τον / την περιβάλλει, την αγορά εργασίας, τις νέες απαιτήσεις του σύγχρονου επαγγελματικού και καθημερινού βίου και να διαμορφώσει μια ολιστική και αντιπροσωπευτική εικόνα του περιβάλλοντός του.
- iii) Η τελική, συνθετική επιδίωξη να αυτοπροσδιοριστεί κάθε έφηβος/η μέσα από την

επισημάνση της ετερότητας και μια πρώτη επιλογή του ρόλου του μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον: να συνειδητοποιήσει δηλαδή ότι ο τρόπος συμπεριφοράς του/της, η διαμόρφωση του εσωτερικού του/της κόσμου, οι αντιδράσεις στα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, με άλλα λόγια η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του/της, δεν είναι παρά απότοκος της αλληλεπίδρασής του/της με το γύρω του κόσμο (Βάγγερ, 2004 Κουμουνδούρου, 2009).

Η σχέση Συμβούλου - Συμβουλευόμενου είναι σημαντική και κρίσιμη για την αυτοπραγμάτωση του ατόμου, για την ψυχική του υγεία και τη συγκρότηση της κοινωνικής του ταυτότητας (Amundson και Bowsbey, 2008). Πιο συγκεκριμένα μέσα από την υγιή διαμόρφωση και άσκηση της σχέσης αυτής ο / η έφηβος ελπίζει:

σε ό, τι αφορά σε θέματα αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις δεξιότητές του. Να αντιμετωπίζει θετικά τον εαυτό του, να διαμορφώσει επαγγελματική συνείδηση.

σε ό, τι σχετίζεται με την ενημέρωσή του για τα θέματα σπουδών και Συμβουλευτικής Επαγγέλματος να μάθει να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για να ανευρίσκει πληροφορίες για σπουδές, επαγγέλματα και αγορά εργασίας, να διερευνά τις δυνατότητες εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, να αντιλαμβάνεται τη σημασία της επιχειρηματικότητας στο χώρο της απασχόλησης, να γνωρίζει τον κόσμο της εργασίας, τις εξελίξεις και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, να αξιοποιεί κριτικά διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, να μαθαίνει τρόπους επεξεργασίας νέων πληροφοριών, να αντιλαμβάνεται τη θέση του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία, να γνωρίζει την αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, να γνωρίσει νέους επαγγελματικούς χώρους και νέες μορφές εργασίας.

σε ό, τι σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας λήψης απόφασης να καταστεί ικανός να σχεδιάζει το μέλλον του και να ιεραρχεί τα σχέδιά του, να μπορεί να διακρίνει τις επιδράσεις του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας στις δικές του επιλογές και αποφάσεις, να μάθει να αναζητά εναλλακτικές λύσεις για αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασία, να προβλέπει τις συνέπειες διαφόρων αποφάσεων και να εκτιμά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής, να προβληματίζεται πάνω στη βαρύτητα των στερεοτυπικών αντιλήψεων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και να μειώσει την επίδρασή τους στη λήψη αποφάσεων.

αναφορικά με τη μετάβαση από ένα στάδιο εκπαίδευσης σε ένα άλλο ή στην αγορά εργασίας, να αποκτήσει ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και να έχει ευελιξία στα νέα δεδομένα, να είναι σε θέση να παρουσιάζει τον εαυτό του με διαφορετικούς τρόπους, να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του δίνονται, να αποδέχεται τα θετικά και τα

αρνητικά χαρακτηριστικά των άλλων και να συμμετέχει σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία με την κοινωνία και με άλλα άτομα (Βάγγερ, 2004).

4.4. Σύμβουλος-Καθηγητής και ομάδες εργασίας

Στο πλαίσιο του Προγράμματος οι μαθητές κι οι μαθήτριες είναι χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων έως πέντε ατόμων το πολύ. Ο Σύμβουλος-Καθηγητής συστήνει στην ολομέλεια τα μεθοδολογικά εργαλεία και τα μέσα που συμβάλλουν στη σφαιρική ανάδειξη κι αξιολόγηση της προσωπικότητας κάθε μαθητή/μαθήτριας. Κάθε ομάδα επιλέγει, τις μεθόδους και τα μέσα, χάρη στα οποία οι μαθητές επιχειρούν, με την υποστήριξη πάντοτε του Συμβούλου-Καθηγητή, να παρέχουν συνεδρίες Συμβουλευτικής Ανάπτυξης Προσωπικότητας και προληπτικής Συμβουλευτικής στα μέλη των υπόλοιπων ομάδων, λειτουργώντας οι ίδιοι ως Σύμβουλοι - Μαθητές. Κάθε έφηβος αναλαμβάνει, εν συνεχεία, σε συνεργασία με το Σύμβουλο-Καθηγητή, να διαμορφώσει το περιεχόμενο του Ατομικού του Φακέλου, που αποτελεί εφεξής σταθερό σημείο αναφοράς για την αυτό- και την ετεροαξιολόγησή του, σχολική και οικογενειακή.

Προκειμένου να διακοινηθούν ευρύτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, με την απαραίτητη διακριτικότητα, επιστρατεύεται κι η ασύγχρονη εκπαίδευση. Μέσω Skype και της αξιοποίησης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ο Σύμβουλος-Καθηγητής αναθέτει στους/τις εφήβους να αναπτύξουν και να επεξεργαστούν ομαδικά, με τη μορφή γραπτού δοκιμίου, ή άλλων τρόπων γραπτής επικοινωνίας (αφήγηση μιας ιστορίας, ερωτηματολόγιο, ημερολόγιο) θέματα που απασχολούν την καθημερινή τους πραγματικότητα, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις ανάγκες τους. Διερευνά για παράδειγμα τις δυσκολίες τους στη σχέση και την επικοινωνία με τους γονείς τους, ανιχνεύει τις επιπτώσεις στην ψυχολογία τους ενός πιθανού διαζυγίου τους ή κι ενός δεύτερου γάμου κάποιου από αυτούς, καθώς και τα όρια που θέτει σ' αυτούς η οικογένεια (αναφορικά με τις εξόδους, το χατζιλίκι). Ενημερώνεται για το πώς αντιλαμβάνονται και πώς διαχειρίζονται τις αλλαγές στο σώμα τους, το βαθμό της αυτοπεποίθησής τους, το ζήτημα της πρώτης επαφής και των σεξουαλικών σχέσεων γενικότερα, την ανάγκη τους για απομόνωση ή για κοινωνικότητα, τη χρήση του διαδικτύου, τις ποικίλες εξαρτήσεις. Ο ίδιος λειτουργεί πάντοτε διαμορφωτικά, εμπνέοντας με υποστηρικτική καθοδήγηση τους/τις εφήβους να ανεύρουν εναλλακτικούς ή συμπληρωματικούς τρόπους σκέψης κι αντίδρασης που ενισχύουν την αυτοσυνείδηση και τη θετική ανάπτυξή τους.

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής ενημερώνεται σταθερά, από συναδέλφους και από το συμβουλευόμενο/η για τις σχολικές του/της επιδόσεις, καταρτίζει πρόγραμμα περιγραφικής αξιολόγησης της μαθητικής του προόδου, συνεργάζεται στενά με τους γονείς και τον υπεύθυνο εξωτερικό ενισχυτή, εκπονώντας, αν κριθεί αναγκαίο

διαπιστωτικές συνεδρίες της εξέλιξης του παιδιού, ή συναντήσεις διαμορφωτικού χαρακτήρα, ώστε να αντιμετωπιστεί κάποιο πρόβλημα που ανέκυψε. Έχει εικόνα για την προσέλευση ή την απουσία του μαθητή/της μαθήτριας από τη σχολική ζωή, για τη γνώμη του/της για τα μαθήματα, τις σχολικές του προτιμήσεις, τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους συμμαθητές /τις συμμαθήτριες, το φιλικό και συγγενικό περιβάλλον και προπάντων με τους γονείς του. Έτσι βοηθά τον/την έφηβο να συνειδητοποιήσει δομικά στοιχεία της προσωπικότητας και του κόσμου που τον περιβάλλει.

4.5. Η σύνταξη του ατομικού φακέλου

Από τις πρώτες συναντήσεις ήδη μέσα από ερωτηματολόγια – κατάλληλες ασκήσεις και βιωματικές εργασίες, καθώς και μέσα από την ανατροφοδότηση και την επεξεργασία των αρχικών αιτημάτων, καταρτίζεται ένα σχέδιο δράσης, το οποίο τίθεται σε επεξεργασία και τελεί ταυτόχρονα υπό διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε ο μαθητής και η μαθήτρια να οργανώσει και να εμπλουτίσει τον ατομικό του/της φάκελο (portfolio), μέσα από τον οποίο συνάγονται ευκρινή συμπεράσματα για την προσωπικότητα, τη σχολική πρόοδο, τις κλίσεις και τις επιθυμίες του/της. Παράλληλα διατυπώνονται οι πρώτες επαγγελματικές προτιμήσεις, οι οποίες και διερευνώνται με τη βοήθεια των κατάλληλων δραστηριοτήτων και μέσων, ώστε στο τέλος του προγράμματος ο συμβουλευόμενος / η συμβουλευόμενη να έχουν καταλήξει στην πρώτη τους απόπειρα δέσμευσης και να έχουν βοηθηθεί ώστε να λάβουν την πρώτη τους απόφαση, που αφορά στο ρόλο τους μέσα στην αγορά εργασίας.

Το πρώτο και κρίσιμότερο ερώτημα, στο οποίο ο Σύμβουλος καλείται να συνδράμει τον κάθε έφηβο μαθητή, ώστε αυτός να επιτύχει να το απαντήσει όσο πιο ευκρινώς και καλά μπορεί είναι «ποιος/ποια είμαι;» Πρόκειται για ένα θεμελιώδες ερώτημα αυτογνωσίας, που τον ωθεί να διεισδύσει στον εαυτό του, να αποκτήσει δηλαδή αυτοεπίγνωση, να διερευνήσει την προσωπικότητά του, να προσδιορίσει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του, να εντοπίσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, να διαμορφώσει αντιλήψεις για τους συνανθρώπους του.

Προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή στην αυτοσυνείδησή του ο Σύμβουλος αξιοποιεί ψυχομετρικά εργαλεία, κάνει χρήση των κατάλληλων ασκήσεων ή των ερωτηματολογίων προσωπικότητας. Μπορεί επίσης να επιστρατεύει και το Καριερισκόπιο, ώστε να συνδιαμορφώσει μαζί με το συμβουλευόμενο τον ορίζοντα των επαγγελματικών του επιλογών.

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται ο Ατομικός Φάκελος του μαθητή/της μαθήτριας (portfolio): συστήνεται κι οργανώνεται από τον ίδιο τον μαθητή με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενημερώνεται από τον ίδιο τον μαθητή ακολουθώντας την προσωπική του πορεία σταδιοδρομίας, φυλάσσεται και διατηρείται με ευθύνη του κατόχου του και του Συμβούλου. Σ' αυτόν μπορεί να έχει πρόσβαση μόνο όποιος θελήσει ο ίδιος ο κάτοχός του (Βάγγερ, 2004).

Ο Ατομικός Φάκελος περιέχει στοιχεία για το προσωπικό ύφος του μαθητή / της μαθήτριας, για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του, τα ενδιαφέροντα και τις κατακτημένες δεξιότητες, για τις σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους», δηλαδή την οικογένεια, τους δασκάλους, το φιλικό περιβάλλον, τους ερωτικούς συντρόφους, για τις πιθανές επαγγελματικές εμπειρίες καθώς και τις μαθησιακές εμπειρίες (δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, προσφορά άτυπης ή εθελοντικής εργασίας) (Amundson και Bowlsbey, 2008).

Γενικότερα ο Ατομικός Φάκελος περιλαμβάνει: Ημερολόγιο προσωπικής πορείας-εξέλιξης, συμπληρωμένα φύλλα ασκήσεων, δομημένων εργασιών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος του *Συμβούλου-Καθηγητή*, επιτεύγματα - διακρίσεις του μαθητή, σχολική επίδοση, σχέδιο εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας και βιογραφικό σημείωμα.

Μέσω του Φακέλου δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να καλλιεργήσει δεξιότητες-κλειδιά, οι οποίες είναι μεταφερόμενες και σε άλλους τομείς της ζωής του π.χ. οργάνωση, αξιολόγηση, υπευθυνότητα, αυτοπαρουσίαση, διαπραγμάτευση, διαχείριση του χρόνου, αξιοποίηση δικτύων και πηγών, καλλιέργεια γραπτού λόγου. Του προσφέρεται παράλληλα η ευκαιρία να διερευνήσει και να αποτυπώσει πτυχές του εαυτού του. Να αποκτήσει επίγνωση των διαφορετικών στοιχείων που συνθέτουν την ολότητά του και να διαπιστώσει την αλληλουχία των πράξεων και των αποφάσεών του. Να αξιολογεί (ή να επαναξιολογεί) ανατροφοδοτικά την προσωπική του πορεία. Να καλλιεργεί θετική και ρεαλιστική αυτοεικόνα και εκτίμηση του εαυτού του.

Ο μαθητής ή η μαθήτρια μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία ανακαλύπτει πτυχές και δυνατότητες του εαυτού του/της που του ήταν άγνωστες μέχρι τώρα και τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει και για τον επαγγελματικό του/της προσανατολισμό. Το βασικότερο όμως είναι ότι αισθάνεται ότι υπάρχει κάποιος αρωγός του/της ότι δεν είναι μόνος/μόνη στην προσπάθειά του να δώσει σάρκα και οστά στα όνειρά του/της. Μόνο που αντιλαμβάνεται πλέον ότι οι στόχοι του/της πρέπει να είναι ρεαλιστικοί. Πολύ περισσότερο : αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να πραγματοποιήσει τους στόχους του, αρκεί αυτοί να είναι συμβατοί με τις δεξιότητές του, να τους έχει προσδιορίσει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια, να έχει διαμορφώσει σχέδιο δράσης και να έχει έτοιμο ένα εναλλακτικό σχέδιο.

Τον Ατομικό Φάκελο δύνανται να ενημερώνουν και να συμβουλευονται κι οι καθηγητές του εκάστοτε εφήβου, στο πλαίσιο της αξιολόγησής του, προκειμένου αυτή να καταστεί ποιοτική, σε βάθος περιγραφική, ουσιαστική και να καταργηθεί η αναγωγή της επίδοσης του σε μία αμιγώς ποσοτική κλίμακα, από την οποία δε συνάγονται ευκρινή συμπεράσματα για την προσωπικότητα και τις ικανότητές του.

4.6. Σύμβουλος - Καθηγητής και επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή

Προκειμένου να βοηθηθεί η λήψη επαγγελματικής απόφασης ανατίθεται σε κάθε ομάδα η σύνταξη της

εκπαιδευτικής επαγγελματικής μονογραφίας μιας μικρής οικογένειας επαγγελματιών, που ανταποκρίνεται κάθε φορά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών. (Βάγгер, 2004). Η εκπαιδευτική-επαγγελματική μονογραφία (EEM) είναι η συστηματική παρουσίαση επαγγελματικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πληροφοριών που αφορούν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Μέσα από τις πληροφορίες που παρέχει, η εκπαιδευτική-επαγγελματική μονογραφία δίνει την δυνατότητα στον ενδιαφερόμενο να γνωρίσει έμμεσα τον κόσμο των επαγγέλμάτων και να τον προσεγγίσει θεωρητικά. Κάθε έφηβος αναλαμβάνει διαφορετικό επάγγελμα και το τελικό προϊόν αποτελεί μια συνθετική εργασία, που συμπληρώνεται στο πλαίσιο της διαλεκτικής συμβουλευτικής από παρατηρήσεις κι εκπαιδευτικές εφαρμογές που προκρίνει ο υπεύθυνος του ΚΕΣΥΠ στο *Σύμβουλο-Καθηγητή*.

Σκοπός της επαγγελματικής μονογραφίας είναι να παρέχει στον έφηβο μαθητή μια ολοκληρωμένη εικόνα του αναλυόμενου επαγγέλματος, συμβάλλοντας στην επιλογή αντικειμένου σπουδών. Η εκπαιδευτική-επαγγελματική μονογραφία ουσιαστικά τον βοηθά να ανακαλύψει τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις, να ζυγίζει τους κινδύνους καθώς και τις πιθανότητες και το κόστος μιας λανθασμένης επιλογής. Συντελεί, ώστε ο ενδιαφερόμενος να ακολουθήσει τη σωστή κατεύθυνση μέσα από πληροφορίες, που συχνά μπορεί να είναι τόσο σύνθετες και πολλές, ώστε να προκαλούν σύγχυση και άγχος. Τέλος, η μονογραφία πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τον ενδιαφερόμενο να αναθεωρήσει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και τους στόχους του, αν αυτοί είναι σε λάθος δρόμο.

Απαραίτητο βήμα πριν την έναρξη της δραστηριότητας κρίνεται η ενημέρωση και η εξοικείωση των νέων με τις διαθέσιμες βιβλιογραφικές πηγές: με τα επιστημονικά περιοδικά, τα σεμινάρια και τα συνέδρια, τους χρήσιμους ιστότοπους, τις μονογραφίες και τα επιστημονικά έργα, καθώς επίσης και με τον υπάρχοντα κώδικα δεοντολογίας. Οι νέες και οι νέοι θα μπορούσαν να κινητροδοτηθούν (μέσω μιας δραστηριότητας) να ανεύρουν υλικό, αξιοποιώντας τις εκδόσεις και την ιστοσελίδα ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών που ασχολούνται με το αντικείμενο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή και να αξιοποιήσουν δίκτυα ενημέρωσης κι επικοινωνίας επαγγελματιών, ώστε να εξοικειωθούν με τους πιο σύγχρονους τρόπους ανεύρεσης κι επικαιροποίησης υλικού.

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της επαγγελματικής διερεύνησης μπορεί να ζητηθεί από το μαθητή/ τη μαθήτρια η σύνταξη ενός σύντομου ερωτηματολογίου, στο οποίο να αποτυπώνονται οι συμβουλές σταδιοδρομίας που του πρόσφεραν μέσα από αυτό δύο ή τρία πρόσωπα, τα οποία συγκαταλέγονται στους «σημαντικούς άλλους» της ζωής του. Από την επεξεργασία αυτού του υλικού ο νέος δύναται να αποκομίσει μια πρώτη εντύπωση αναφορικά με τις προσδοκίες τους για το επαγγελματικό του μέλλον και σχετικά με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για το πρόσωπό του άτομα του στενού του κοινωνικού περιβάλλοντος που εκτιμά. Ο νέος δεν υποχρεούται να

τις ακολουθήσει, μπορεί ωστόσο να καταγράψει τις συμβουλές τους και να προβληματιστεί δημιουργικά με τις απαντήσεις που έλαβε.

Ο έφηβος/η έφηβη δύναται να συνεργαστεί είτε σε ατομικό επίπεδο με το Σύμβουλο-Καθηγητή, είτε να λειτουργήσει συνεργατικά με τα μέλη της ομάδας του/της, να εργαστεί για τη συλλογή πληροφοριών, με τη βοήθεια της ιστοσελίδας επίσημων φορέων ενημέρωσης (ΚΕΣΥΠ) ή της ελεύθερης αναζήτησης υλικού στον κυβερνοχώρο, προκειμένου να εντοπίσει χρήσιμες πηγές για κάποια από τα επαγγέλματα που τον/την ενδιαφέρουν. Δύναται εξάλλου να διασταυρώσει το υλικό του, μέσω συνεντεύξεων με εκπροσώπους διαφόρων ειδικοτήτων, χρησιμοποιώντας την τεχνική της δομημένης και/ή της ημιδομημένης συνέντευξης (Βάγгер, 2004).

Το επόμενο στάδιο της επαγγελματικής διερεύνησης είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων που ανοίγονται ενώπιον κάθε νέου/νέας. Κάθε ομάδα προσφέρει υπηρεσίες Συμβουλευτικής Επαγγέλματος στα μέλη των υπολοίπων ομάδων, μέσω συνεδριών, αξιοποιώντας και τον Ατομικό Φάκελο κάθε εφήβου. Επιδιώκει να προσδιορίσει τα εμπόδια και τις γέφυρες στην επαγγελματική πορεία των μελών των άλλων ομάδων, αξιολογώντας τι εμποδίζει και τι βοηθά να προχωρήσει επαγγελματικά καθένα από αυτά. Αποκλείοντας, σε συνεργασία με τον κάθε συμβουλευόμενο, εκείνες τις επιλογές, για τις οποίες τα εμπόδια είναι ανυπέρβλητα, είναι εφικτό με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης να προσδιοριστούν τα πλεονεκτήματα κάθε δυνητικής επιλογής, η διάθεση του ασκούμενου να τα υπερπηδήσει και ο βαθμός της επιθυμίας του αναφορικά με την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων. Μέσω αυτού του εξορθολογισμού των ευκαιριών, ο έφηβος/η έφηβη μπορεί να επισημάνει την επιλογή εκείνη που του/της ταιριάζει και του/της αρέσει περισσότερο.

Το στάδιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής του Προγράμματος μπορεί να περιλαμβάνει και βιωματική εφαρμογή πλέον όσων μελετήθηκαν, χάρη στην ενσωμάτωση ποικίλων θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες θητεύουν έτσι σε διαφορετικά επαγγέλματα. Ωστόσο η θεατρική αναπαράσταση μπορεί επιλεκτικά να αφορά και χαρακτηριστικές περιπτώσεις μαθητών της ομάδας, οι οποίοι παρατηρώντας τους προβληματισμούς τους να αναπαρασταίνονται από τρίτους, αποστασιοποιούνται από την κατάσταση και βοηθούνται να την αντιμετωπίσουν πιο ψύχραιμα. Παράλληλα η ομάδα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, εξελίσσεται ηθικά και κοινωνικά ως σύνολο.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της όλης προσπάθειας, τον αναστοχασμό της πορείας που ακολουθήθηκε, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και την έκθεσή τους στην ομάδα των ομηλικών για κριτική, έλεγχο και ανατροφοδότηση. Μέσα από την τελική αυτή διαδικασία το άτομο αποκομίζει στοιχεία αυτογνωσίας, βιώνει το εύρος του ετεροπροσδιορισμού και συνειδητοποιεί κυρίως χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μέσα από την εναλλαγή του ατομικού στοιχείου με το

συλλογικό, ενώ συσφίγγει κι ισχυροποιεί τις κοινωνικές, ενδοσχολικές του διαπροσωπικές σχέσεις.

4.7. Βιωματική προσέγγιση και θεατρικές τεχνικές

Η βιωματική προσέγγιση εντάσσεται στις μεθόδους εφαρμογής του Προγράμματος του Συμβούλου - Καθηγητή, καθώς δίνει κίνητρα στους μαθητές και στις μαθήτριες, αξιοποιώντας τα ήδη υπάρχοντα βιώματα ή παράγοντας νέα, ενώ συνδέεται ταυτόχρονα με την κοινωνική πραγματικότητα και την επικαιρότητα. Εμπλουτίζει τη διδασκαλία και τις συμβουλευτικές συνεδρίες των Συμβούλων - Μαθητών, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικότερη, ωθεί στη δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ ενεργοποιεί διανοητικά και συναισθηματικά τους μαθητές /τις μαθήτριες και τους /τις σηκώνει από τα θρανία (Γκόβας, 2001).

Η εφαρμογή επιλεκτικών θεατρικών τεχνικών σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες συμβάλλει στην έκφραση και την άσκηση της φαντασίας, ασκεί στο διάλογο και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, αναπτύσσει την αυτενέργεια, τη συνεργατικότητα, την ενσυναίσθηση και τη διερευνητικότητα. Επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών, ακόμη και των πιο αδύναμων στη λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα βοηθά στην καλλιέργεια πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

Ενδεικτικά αναφέρεται ένα παράδειγμα για καθεμία από τις δραστηριότητες που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα: Συγκεκριμένα μπορεί να ενσωματωθεί στο Πρόγραμμα η τεχνική της *καυτής ανακριτικής καρέκλας* (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007), στην προσπάθεια της ομάδας να ανασυνθέσει και να εμπεδώσει βιωματικά τις πληροφορίες σχετικά με κάποιο επαγγελματικό κλάδο: ένα μέλος της ομάδας κάθεται στην καρέκλα κι οι υπόλοιποι του υποβάλλουν ερωτήσεις. Μπορεί να υποτεθεί ότι πρόκειται για έναν Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή για έναν επιτυχημένο Εργαζόμενο στον τομέα του. Τα μέλη της ομάδας του θέτουν ερωτήματα με αποτέλεσμα να γίνεται εμβάθυνση στο έργο του, να διερευνώνται οι συνθήκες εργασίας του, οι προϋποθέσεις και τα προσόντα για την άσκησή του.

Θα μπορούσε επίσης να εφαρμοστεί ο *διάδρομος εσωτερικών φωνών ή διάδρομος της συνείδησης* (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007) προκειμένου ένας έφηβος να βοηθηθεί να ανεύρει τη λύση σε κάποιον από τους προβληματισμούς του: οι μαθητές και οι μαθήτριες σχηματίζουν δυο παράλληλες αντικριστές σειρές, αφήνοντας στη μέση ένα διάδρομο, απ' όπου περνάει ο κεντρικός χαρακτήρας και ακούει τις σκέψεις και επιχειρήματα καθενός σχετικά με ένα δίλημμα λήψης απόφασης που αντιμετωπίζει (οι δύο πλευρές του διαδρόμου εκπροσωπούν τις δύο πλευρές του διλήμματος). Εκφράζονται ως ένα είδος δικών του σκέψεων, της συνείδησής του, επιχειρημάτων (και όχι μόνο). Στο τέλος αποφασίζει και δηλώνει τι θα κάνει με βάση αυτά που άκουσε και λέει τι ήταν αυτό που τον έπεισε (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2010).

Έτσι το Πρόγραμμα γίνεται αποτελεσματικό, καθώς οι συμβουλευόμενοι κατανοούν κι αφομοιώνουν το αντικείμενο μελέτης τους, επικοινωνούν ελεύθερα και συνεργάζονται με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους, συμμετέχουν ενεργά κι αυτόβουλα, καλλιεργούν δεξιότητες κι ενδιαφέροντα σε σχέση με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους. Ταυτόχρονα ασκούνται στην επικοινωνία και στην έκφραση (σωματική και λεκτική), κατανοούν τις ανθρώπινες σχέσεις στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας και της διερευνητικής μάθησης, ευαισθητοποιούνται σε ευρύτερα ζητήματα του ανθρώπινου βίου και μαθαίνουν, χάρη στην εμβάθυνση και τον κριτικό στοχασμό να ελέγχουν το συναισθηματικό τους κόσμο (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007). Από το διάδρομο της συνείδησης μπορούν να περάσουν διαδοχικά όλοι (ή πολλοί) μαθητές. Η τεχνική διαθέτει έντονα στοχαστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά και, συχνά, οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ρόλου.

4.8. Σύμβουλος - Καθηγητής και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Η χρήση των νέων τεχνολογιών, η δημιουργική ενσωμάτωσή τους στη σχολική τάξη και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί προϋπόθεση, για την εκπλήρωση των στόχων του Νέου Λυκείου (ΦΕΚ 193/17-09-13) αλλά και για την εθνική ανταπόκριση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος κράτους – μέλους στους ευρύτερους σκοπούς που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση και εκπλήρωση της εκπαιδευτικής της πολιτικής.

Οι *Σύμβουλοι-Καθηγητές* συστήνεται να επιμορφώνονται στη χρήση και στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, μέσω των υπαρχουσών δομών. Έτσι μπορούν να εμπλέκουν δημιουργικά τους μαθητές τους στη διαδικασία της μάθησης με τη χρήση της τεχνολογίας, να παρακολουθούν την έκδοση και κυκλοφορία νέων λογισμικών συναφών με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής, να τα αξιολογούν, να τα χρησιμοποιούν με άνεση και αποτελεσματικότητα και να δημιουργούν τις δικές τους καινοτόμες ηλεκτρονικές εφαρμογές.

Πρέπει επίσης να εφαρμόζουν συγκεκριμένες αρχές που διέπουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, υπηρετώντας αρχές της σύγχρονης Συμβουλευτικής στο πλαίσιο της κοινωνίας του ψηφιακού γραμματισμού. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια συμμετοχής στην ευρύτερη διαδικασία ενιαιοποίησης (ομογενοποίησης) κι ενοποίησης (δημιουργίας ενός μοναδικού χώρου) εκπαίδευσης – κατάρτισης – επιμόρφωσης (Amundson και Bowlsbey, 2008).

Η παράλληλη με τις συνεδρίες λειτουργία ενός κλειστού μαθήματος στην εκπαιδευτική πλατφόρμα ενός τεχνολογικά προηγμένου εκπαιδευτικού δικτύου, όπως είναι το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, διαμορφώνει συνθήκες συντονισμού ατόμων και ομάδων, μέσω της ασύγχρονης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e learning), εφοδιάζοντάς τους με πρόσθετο υλικό και διαδικτυακές ή ηλεκτρονικές δραστηριότητες εφαρμογής και εμπέδωσης

του περιεχομένου των συνεδριών. Ταυτόχρονα οι μαθητές/μαθήτριες ενισχύονται στην αυτενέργεια, βοηθούμενοι από το *Σύμβουλο-Καθηγητή* να εξερευνήσουν τον κυβερνοχώρο, ώστε να ανεύρουν χρήσιμο και επικαιροποιημένο πληροφοριακό υλικό, που ικανοποιεί τις απορίες και τις ανάγκες τους αναφορικά με το σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος.

Στο πλαίσιο αυτού του μαθητοκεντρικού μοντέλου ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ουσιαστικότερος, καθώς από κύριος φορέας της γνώσης μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή και διευκολυντή της προσπάθειας των μαθητών να αναζητήσουν ψηφιακό υλικό (ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση), να το επεξεργασθούν και να το συνθέσουν συνεργατικά (ομαδοσυνεργατική μάθηση) και να μάθουν οικοδομώντας ενεργητικά τη νέα γνώση (εποικοδομητική μάθηση). Η σχολική μονάδα υπηρετεί με τον τρόπο αυτό το ρόλο της ως ανοιχτού συστήματος, αλληλεπιδρώντας προς την κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους εφήβους να αναζητήσουν σε πραγματική βάση τη σχέση τους με τον εαυτό τους και ό, τι τον περιβάλλει.

4.9. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Συμβούλων – Καθηγητών

Η Συμβουλευτική δε διδάσκεται σήμερα στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως αυτόνομος κλάδος που οδηγεί στη λήψη πτυχίου πανεπιστημιακής εξειδίκευσης. Επικουρείται με τη μορφή της μεταπτυχιακής εξειδίκευσης πρώτου και δεύτερου κύκλου σπουδών, με τη μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων δια ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή και μέσω διαλέξεων, ημερίδων, επιστημονικών συμποσίων.

Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού του *Συμβούλου-Καθηγητή* θα μπορούσε να οδηγήσει στην απαίτηση κάθε σχολικής μονάδας να διαθέτει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό στο επιστημονικό αντικείμενο της Συμβουλευτικής, προκειμένου αυτός να λειτουργεί ως εμπνευστής καινοτόμων πρακτικών στην εφαρμογή του θεσμού κι ως πολλαπλασιαστής της γνώσης. Θα μπορούσε επίσης να ορίζεται πάντοτε ως Υπεύθυνος - Συντονιστής αναλόγων προγραμμάτων κάποιος εκπαιδευτικός με συναφή εξειδίκευση, με δυνατότητα μοριοδότησης της συμβολής του στην προσπάθεια ανάπτυξης της Συμβουλευτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διαδικασία επιλογής του ως Υπεύθυνου Κέντρου Συμβουλευτικής Επαγγέλματος.

Ο ίδιος θα μπορούσε να οργανώσει σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του και υποβοηθώντας σταθερά την εκπόνηση του Προγράμματος. Θα ήταν έτσι δυνατό να συμβάλλει και στη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ιδιότητάς του ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων, μέσω της συγγραφής, παρουσίας και εφαρμογής πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω της συνεργασίας στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση βιωματικών εργαστηρίων που υπηρετούν τη μέθεξη στις αρχές της Συμβουλευτικής και δημιουργούν εικονικά περιβάλλοντα προσομοίωσης της εξωσχολικής

πραγματικότητας. Μπορεί επίσης να πρωτοστατήσει στην εκπόνηση μίας έρευνας – δράσης στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ώστε να επιφέρονται οι απαραίτητες βελτιώσεις για την ευδόκιμη εφαρμογή και λειτουργία του θεσμού. Τέλος ο εκπαιδευτικός - πολλαπλασιαστής των δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής στη σχολική μονάδα που υπηρετεί δύναται να επιμορφώνεται σταθερά στη χρήση των νέων τεχνολογιών, στην εφαρμογή αρχών Συμβουλευτικής και πάνω από όλα να εισπράττει την ψυχική, εκπαιδευτική και προσωπική ικανοποίηση της συνδρομής του στη βελτίωση και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών του.

4.10. Σύμβουλος - Καθηγητής κι εκπαιδευτική καινοτομία

Η πρόταση της εφαρμογής ενός καινοτόμου θεσμού σε επίπεδο αρχικά σχολικής μονάδας συμβαδίζει τόσο με τις εξαγγελίες περί αυτοτέλειάς της (Παπακωνσταντίνου, 2011), καθώς κάθε τέτοια προσπάθεια εφαρμογής συνιστά καινοτομία μικροεπίπεδου (εισαγωγή νέων αντικειμένων και μεθόδων διδασκαλίας), καινοτομία περιεχομένου (νέα σκοποθεσία στην εκπόνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων) και καινοτομία τοπικής εμβέλειας (έμμεση αυτοαξιολόγηση των αναγκών των μελών της και εκπόνηση ενός προγράμματος κάλυψής τους) (Μαυροσκούφης, 2002).

Ας σημειωθεί ωστόσο ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε όλο το εύρος της έννοιας, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος. Απαιτείται η θέσπιση ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επιτρέπει στις σχολικές μονάδες αυτονομία και αυτοδιαχείριση, δυνατότητα προγραμματισμού των στόχων τους σε συνάρτηση με τις ανάγκες τους, την ιστορική συγκυρία, την τοπική τους ιστορία και τα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, στον οποίο απευθύνεται. Κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, δηλαδή κάθε αλλαγή σε επίπεδο σχολείου επηρεάζει την καθημερινή πραγματικότητα της κοινωνίας που το περιβάλλει.

Η εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο μεταβιβάζει ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, επιδιώκει να καταστήσει στην ουσία τα σχολεία ανταγωνιστικούς φορείς της γνώσης μέσα στην ευρύτερη εθνική κοινωνία, επιτρέποντάς τους να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες στην οργάνωση, στους στόχους, στα αναλυτικά προγράμματα και στις διδακτικές προσεγγίσεις τους. Πρόκειται για ένα φιλόδοξο σχέδιο, που στην ουσία συνδέει ευθέως την παραγωγή γνώσης με την αγορά εργασίας, ενώ καθιστά ως ρυθμιστικούς παράγοντες της επιτυχίας των δράσεων και της λειτουργίας κάθε σχολείου τους γονείς, οι οποίοι επικυρώνουν με την προτίμησή τους την εκπαιδευτική πολιτική κάθε σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2011).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Συμβουλευτική θα πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε αυτή να μετατραπεί

σε Εκπαίδευση κι η Εκπαίδευση σε Συμβουλευτική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αφενός με τη διαθεματική αξιοποίηση της στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία αυτόνομων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, η εισαγωγή μίας ενότητας στη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου με θέμα: «η λογοτεχνία της εφηβείας» με την εφαρμογή των κανόνων και των αρχών της Συμβουλευτικής δύναται να προσφέρει υπηρεσίες γενικής συμβουλευτικής και ταυτόχρονα να συμβάλλει στην ψυχοδυναμική - ψυχαναλυτική εμβάθυνση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων.

Η ενσωμάτωση της Συμβουλευτικής σε κάθε σχολική δραστηριότητα επιτυγχάνεται εξάλλου, μόνον αν κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου επιμορφωθεί κατάλληλα κι αποφασίσει να εντρυφήσει στη διδασκαλία του, αξιοποιώντας τις πρακτικές των μαθημάτων που διδάσκει και συνδυάζοντας τις με τις γενικότερες αρχές της Συμβουλευτικής. Έτσι η σχέση σχολείου - κοινωνίας και δασκάλου - μαθητή γίνεται ουσιαστική και αναπτύσσεται ανθρωποκεντρικά με στόχο την ατομική και συλλογική ευδοκίμηση.

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς ειδικευμένους στη Συμβουλευτική Εφήβων και στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας εξασφαλίζει πόρους σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, καθώς οι Σύμβουλοι-Καθηγητές υποκαθιστούν αποτελεσματικότερα ειδικότητες, όπως του ψυχαναλυτή, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Ωστόσο η επιτυχία του σύνθετου ρόλου του Συμβούλου-Καθηγητή εναπόκειται όχι μόνο στην προσωπικότητα και στις γνώσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο που προσδιορίζει και περιγράφει τα καθήκοντα του και τον τρόπο επιτέλεσής τους.

Η κατάλληλη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας, η εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου και του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα δύναται μακροπρόθεσμα να οδηγήσει στη στελέχωση της σχολικής μονάδας με εφήβους Συμβούλους-Μαθητές, οι οποίοι θα βοηθούν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριά τους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αποφασίσουν για την κατεύθυνση των σπουδών τους, έχοντας το Σύμβουλο-Καθηγητή τους ως διευκολυντή κι εμπνευστή της όλης προσπάθειας (Παναγόπουλος, 2010).

Η παροχή συγκροτημένης και σταθερής υποστήριξης στον έφηβο στα κρίσιμα προβλήματα που τον απασχολούν, η απόπειρα να αντιμετωπιστεί το άγχος κι οι κρίσεις της ευαίσθητης ηλικίας, στην οποία βρίσκεται, η παροχή βοήθειας προς αυτόν, ώστε να διαμορφώσει το αξιολογικό του σύστημα και τη στάση ζωής του και να οικοδομήσει ομαλές κοινωνικές σχέσεις συνιστούν αρμοδιότητες του Συμβούλου-Καθηγητή. Έτσι ο εν λόγω θεσμός και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που τον εφαρμόζουν αναβαθμίζουν το κύρος της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν, καθώς εμπνέουν εμπιστοσύνη στον έφηβο και στους γονείς του προς το σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα χάρη στην προληπτική Συμβουλευτική αποτρέπεται η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς των εφήβων, η πρόκληση συγκρουσιακών

καταστάσεων ή/και φαινομένων ενδοσχολικής βίας που δυναμιτίζουν την ομαλή σχολική κι εξωσχολική ζωή και την ανάπτυξη του/της εφήβου.

Παράλληλα η ικανότητα του Συμβούλου-Καθηγητή να διαχειριστεί την εξελιγμένη νοητική του ικανότητα του/της εφήβου, ώστε να τον/την βοηθήσει να ανακαλύψει την προσωπική του/της ταυτότητα αποτελεί το πρώτο βήμα για τη Συμβουλευτική Επαγγέλματος. Ο ρόλος του Καθηγητή στην προκειμένη περίπτωση ως Συμβούλου επαγγέλματος ενισχύεται κι από την προσωπική αντίληψη που ο ίδιος δύναται να διαμορφώσει επί των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων του εφήβου. Η σταθερή ενημέρωση του Ατομικού Φακέλου του μαθητή και η γόνιμη επικοινωνία του Συμβούλου με τους γονείς και τον ίδιο ανανεώνει την εμπιστοσύνη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου προς τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα και το θεσμό της εκπαίδευσης γενικότερα.

Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου-Καθηγητή αποτελεί σαφώς μια πρόταση, η οποία επιδέχεται βελτιώσεις κι αλλαγές, συνιστά ωστόσο μια πρωτόλεια προσπάθεια διεύρυνσης της εφαρμογής του ΣΕΠ από το δυναμικό της σχολικής μονάδας, με μέσα και μεθόδους σύγχρονες, συνεργατικό χαρακτήρα και με φιλοσοφία που ανταποκρίνεται στις αρχές της διαλεκτικής συμβουλευτικής, της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης και των αρχών του δημοκρατικού σχολείου (Ματσαγγούρας, 1999).

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή Α. και Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Amundson N., Bowsbey J. και Niles S. (2008). *Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διαδικασίες και τεχνικές*. Αθήνα: Rosili.
- Βάγгер, Α. (2004). Στο Μ.Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bell, E. (1996). *Counselling in further and higher education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Caplan, G. (2004). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: αφήγηση, παιχνίδια, τεχνικές για εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Σχολικός εκπαιδευτικός επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική* (3η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*. Τόμος Α', Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2001). *Γενική Ψυχολογία Ι*. Αθήνα: Έλλην.
- Κάντας, Α. και Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης* στοιχεία συμβουλευτικής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουμουνδούρου, Γ. (2009). *Επαγγελματική ωριμότητα. Οι διαστάσεις, οι διαμορφωτικοί παράγοντες κι οι συνέπειές της στην επαγγελματική συμπεριφορά των νέων στην Ελλάδα*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 105, 16-23.
- Milner, P. (1984). *Counselling in Education*. London: J.M. Dent.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2011). *Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην εφαρμογή καινοτομικών παρεμβάσεων. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 29, 6-15.
- Thorne, B. (1984). Person centred therapy. In: W. Dryden (Eds.), *Individual Therapy in Britain*. London: Harper and Row.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Ψυχολογική Συμβουλευτική στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΟΥ ΑΓΡΙΝΙΟΥ

Χρήστος Κολοβός
6^ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου

Ράλια Θωμά
Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών Σαλαμίνας

Μαρία Κολοβού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό διαπραγματεύεται το ζήτημα της επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς των μαθητών. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμικές περιοχές των οποίων η συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ομαλή μετεξέλιξη του νέου ανθρώπου, την κοινωνικοποίησή του και εν γένει την πρόοδο του στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, αναμένουμε ότι τα πρόσωπα που συγκεκριμενοποιούν αυτούς τους δύο θεσμούς, εκπαιδευτικοί και γονείς, θα βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και αμοιβαία ανατροφοδότηση, λειτουργώντας ως «συγκοινωνούντα δοχεία» εμπειριών και στόχων. Η έρευνα δείχνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των μαθητών αντιλαμβάνονται την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία, παρόλο που ποικίλοι παράγοντες –κατά την άποψη των εκπαιδευτικών – την καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη και πολύπλοκη.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, εκπαιδευτικοί, γονείς, δημοτικό σχολείο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της, και είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα

σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000). Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως συντηρητικός θεσμός, πολλές φορές αντιστέκεται στις αλλαγές. Η υλοποίηση και η αποδοχή της αλλαγής του σχολείου απαιτεί όχι μόνο πολλές και ποικίλες συντονισμένες δράσεις και θεσμικές αλλαγές, αλλά χρόνο και χρήμα. Ωστόσο, τα ελληνικά σχολεία οφείλουν «να επανακαθορίσουν τους στόχους τους, να διευρύνουν τα πεδία δράσης τους και να ανανεώσουν τις πρακτικές, τις μεθόδους, αλλά και τη φιλοσοφία τους, εγκαταλείποντας παραδοσιακές αντιλήψεις και παρωχημένες στρατηγικές δράσης», προκειμένου αυτά να καταστούν ικανά να προετοιμάσουν πολίτες που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στο διεθνή ανταγωνισμό (Δάρρα, 2002: 282).

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ότι δυο θεσμοί της κοινωνίας που μέχρι το πρόσφατο παρελθόν υπήρχαν και λειτουργούσαν σχεδόν ανεξάρτητα - η οικογένεια και το σχολείο - αρχίζουν να προσεγγίζουν ο ένας τον άλλον, αντιλαμβανόμενοι τον κοινό τους στόχο: την αγωγή του παιδιού, όχι, όμως, με τη στενή έννοια της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά με την ευρύτερη έννοια της κοινωνικοποίησης (McBeath, 2001:37). Επίσης, στις μέρες μας διακηρύσσεται από τους παιδαγωγούς ότι δεν μπορεί να είναι αρκετά αποτελεσματική οποιαδήποτε αγωγή προσφέρει το σχολείο χωρίς τη συμπαράσταση της οικογένειας.

2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός (άτομο ή ομάδα), μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα αλλά και ενέργεια σε ένα δέκτη (άτομο ή ομάδα), με στόχο να ενεργήσει πάνω του με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και τελικά να επηρεάσει την κατάσταση του και την συμπεριφορά του (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002: 440).

Σε μια σχολική μονάδα, η ικανότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν αποτελεσματικά αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της. Η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας δεν είναι απλή

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

μεταβίβαση πληροφοριών ή μηνυμάτων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009:106-107). Είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Είναι μια διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου. Η επικοινωνία δρα συνολικά επηρεάζοντας καθοριστικά τόσο την καθημερινή λειτουργία όσο και την περαιτέρω ανάπτυξη της.

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητο συστατικό που επηρεάζει κατά τρόπο άμεσο την ικανότητα επίτευξης του στόχου του οργανισμού. Ένα καλό σύστημα επικοινωνίας εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, βασικότεροι από αυτούς είναι (Mortimore, 1991):

- Να δημιουργηθεί το αναγκαίο πλαίσιο πληροφοριών και κατανόησης, για την ανάπτυξη μιας αποδοτικής ομαδικής προσπάθειας.
- Να δημιουργεί καλό εργασιακό κλίμα, πνεύμα συνεργασίας, υψηλό ηθικό, ομαδική εργασία, δημιουργικότητα.
- Να δημιουργήσει αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διοίκησης και μαθητών.
- Να επιτύχει μεγαλύτερη θέληση για εργασία και συνεργασία μεταξύ των ατόμων της σχολικής μονάδας (Σαλεσιώτης, 1999:155).

Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι σημαντική επειδή εξυπηρετεί λειτουργίες κάθε πτυχής της σχολικής μας ζωής. Επικοινωνούμε για να καλύψουμε ανάγκες μας, καθώς και για να ενισχύσουμε και να διατηρήσουμε την αίσθηση του εαυτού μας. Συχνά επικοινωνούμε για να αναπτύξουμε σχέσεις και να αντεπεξέλθουμε στις κοινωνικές μας υποχρεώσεις. Επικοινωνούμε για να ανταλλάξουμε πληροφορίες και για να επηρεάσουμε άλλους (Verderber et al.: 40-42).

Η επικοινωνία δεν είναι ένα τυχαίο και ευκαιριακό φαινόμενο. Ο τρόπος που ντυνόμαστε, κινούμαστε στο χώρο, κινούμε το σώμα μας, στεκόμαστε, κοιτάζουμε, πλησιάζουμε, αγγίζουμε, οι αποστάσεις που κρατάμε, ο τρόπος που χαιρετούμε, καθόμαστε, ο τρόπος που τονίζουμε τις λέξεις, καταλαμβάνουμε το χώρο, ακόμη και ο τρόπος που διαρρυθμίζουμε το χώρο στον οποίο δραστηριοποιούμαστε προσωπικά και επαγγελματικά, αποτελούν στοιχεία μιας διαρκούς επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Κοντάκος και Πολεμικός, 2000: 12).

2.1. Η παιδαγωγική επικοινωνία

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες (μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου) για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. (Πασιαρδή, 2000). Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. Και όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία

διευθυντή- εκπαιδευτικών, διδασκόντων - διδασκομένων, διευθυντή - γονέων, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, κλίμα που προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι κάθε επικοινωνιακή διαδικασία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «παιδαγωγική», αν δεν πραγματώνεται στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης κι αν δεν πληροί ορισμένα κριτήρια όπως:

- η αμεσότητα και η σύναψη διαπροσωπικών επικοινωνιακών σχέσεων – αλληλεπίδραση,
- η ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος,
- η καθοδήγηση των παιδευομένων από τον/την παιδαγωγό, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κατά το δυνατόν συμμετρικής-επικοινωνιακής διαπροσωπικής παιδαγωγικής σχέσης (Σταμάτης, 2005).

2.2. Μορφές επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας

Η επαφή και η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας υλοποιείται σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Για λόγους καθαρά πρακτικούς διακρίνουμε την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας σε δύο μορφές (Σαΐτης, 2007:234-239).

- Τις *τυπικές* σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ εκπροσώπων των δύο μερών, των γονέων από τη μια και της διοίκησης της εκπαίδευσης από την άλλη. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι τυπικές σχέσεις αναφέρονται στις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων από τη μια μεριά και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων από την άλλη. Σε ευρύτερο πλαίσιο, ως τυπικές σχέσεις θεωρούμε αυτές μεταξύ συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών και οργανώσεων των γονέων.
- Τις *άτυπες* σχέσεις, στις οποίες περιλαμβάνεται η διαπροσωπική και λιγότερο τυπική αλληλεπίδραση κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του. Σε κάθε επιμέρους επίπεδο (τυπικό - άτυπο) περιλαμβάνονται πολλές ειδικότερες μορφές επικοινωνίας. Κατά συνέπεια και οι δυο πλευρές μπορούν να αναλάβουν ποικίλους ρόλους, με αποτέλεσμα να συναντάμε στη βιβλιογραφία πολλές, διαφορετικές ανάλογα με το συγγραφέα, «τυπολογίες» σχετικά με τις μορφές επικοινωνίας.

2.2.1 Τυπική μορφή επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας

Στην τυπική μορφή επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας εντάσσεται το δικαίωμα των γονέων να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα. Οι γονείς κινητοποιούνται σε τοπικό ή και εθνικό επίπεδο, σχηματίζουν συλλόγους, επιτροπές, συμβούλια και συνδιαλέγονται με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε ποικίλα θέματα, όπως προγράμματα σπουδών, αλλαγή εκπαιδευτικών νόμων, εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων, ελέγχοντας κατά πόσο αυτά

που προτείνονται από την διοίκηση της εκπαίδευσης αποσκοπούν σε όφελος των μαθητών. Παράλληλα κάνουν και τις δικές τους προτάσεις προς την πολιτεία.

Ένας άλλος ρόλος τον οποίο μπορούν να αναλάβουν οι γονείς στα πλαίσια της τυπικής μορφής επικοινωνίας είναι αυτός του *ψηφοφόρου*. Οι γονείς ως ψηφοφόροι εντάσσονται σε ομάδες πίεσης, αναπτύσσουν ενεργή πολιτική δράση και μπορούν να επηρεάσουν ακόμη και πολιτικές κομμάτων. Έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν πόρους από τις αρχές, να επηρεάσουν την αποδοχή ή την απόρριψη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων κ.τ.λ.. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς ξεφεύγουν από τα στενά τοπικά πλαίσια και επεκτείνουν το πεδίο επηρεασμού τους σε εθνικό επίπεδο (Σαϊτης, 2007:234-239).

2.2.2 Άτυπη μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων

Νομικό πλαίσιο υπάρχει και για τη μορφή της άτυπης επικοινωνίας, καταδεικνύοντας το ενδιαφέρον της Πολιτείας για την πτυχή αυτή του εκπαιδευτικού έργου. Ήδη στο νόμο-πλαίσιο 1566/1985 αλλά και σε επόμενα Προεδρικά Διατάγματα επισημαίνεται ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει χρόνο εκτός του διδακτικού του ωραρίου για δραστηριότητες που αφορούν και στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών του, όπως για παράδειγμα η μηνιαία ενημέρωση που αφορά τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, την τριμηνιαία ενημέρωση που γίνεται με την επίδοση στους γονείς των ελέγχων προόδου των μαθητών, ή μη προγραμματισμένες συναντήσεις οι οποίες αφορούν κάποιο έκτακτο θέμα και γίνονται κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας του διευθυντή ή του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή.

Στα «βιβλία για το δάσκαλο» γίνεται επίσης αναφορά στην «αναγκαιότητα της ενημέρωσης των γονέων» στην αρχή του σχολικού έτους και συστήνεται στους εκπαιδευτικούς να δίνουν στους γονείς οδηγίες ήδη από την πρώτη συνάντηση σχετικές με το σωστό τρόπο βοήθειας των παιδιών τους στο σπίτι. Επισημαίνονται επίσης, λάθη στον τρόπο βοήθειας των γονέων προς τα παιδιά, τα οποία οφείλονται συχνά στο γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν κατανοήσει τις αλλαγές της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία της Γλώσσας αλλά και τα υπόλοιπα σχολικά εγχειρίδια. Τα λάθη αυτά είναι δυνατό να ελαττωθούν (τουλάχιστον ως ένα βαθμό) μέσα από τις οδηγίες που θα δώσει ο εκπαιδευτικός στους γονείς.

3. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου κα οικογένειας. Ειδικότερα διερευνήθηκαν:

- η αναγκαιότητα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας,
- η συχνότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών - γονέων και οι μορφές αυτής,

- οι λόγοι που συμβάλλουν ή όχι στην καλή επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων,
- οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή στάση των γονέων προς το πρόσωπό τους και
- ο τύπος των επαφών εκπαιδευτικών - γονέων (σταθερές/περιστασιακές) και το περιεχόμενο αυτών.

3.2. Μέθοδος

Έχοντας ως στόχο στην παρούσα έρευνα να απαντήσουμε τα διερευνητικά ερωτήματα, κρίναμε ως πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση την ποσοτική ανάλυση. Η ποσοτική προσέγγιση βασίζεται στη μετάφραση θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικά μετρήσιμα ποσοτικοποιημένα στοιχεία, έτσι ώστε να αναδεικνύονται εμπειρικές γενικεύσεις (Βάμβουκας, 2007). Έτσι, η παρούσα έρευνα εντάσσεται από μεθοδολογική άποψη στις έρευνες επισκόπησης ή διερεύνησης πεδίου, εφόσον έγινε μόνο σε μια εκπαιδευτική περιοχή μιας πόλης (Cohen και Manion, 2008).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, μοιράστηκε προς συμπλήρωση ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς (διευθυντές/ντρίες, δασκάλους/λες και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της πόλης του Αγρινίου κατά το μήνα Απρίλιο του σχολικού έτους 2012-13. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου οι ερευνητές όρισαν τους βασικούς άξονες του εργαλείου και βάσει αυτών δημιουργήθηκαν τα επιμέρους ερωτήματα. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του, ώστε να βρεθούν οι πιθανές ατέλειες των οδηγιών, να γίνει διαπίστωση τυχόν δυσκολιών ως προς την κατανόηση των αναφερομένων στα ερωτηματολόγια και να ακολουθήσουν στη συνέχεια οι απαραίτητες βελτιώσεις με την αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των «πιλοτικά» ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

3.3. Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 85 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Αγρινίου (διευθυντές των σχολείων, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Το 53% της σύνθεσης του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν γυναίκες και το 47% άνδρες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν διορισμένοι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 89,4%), ηλικίας μεταξύ 41-50 ετών (ποσοστό 58,8%). Ο μέσος όρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση αγγίζει τα 21 έτη και πάνω (ποσοστό 36,4%), ενώ ακολουθούν εκπαιδευτικοί με συνολικά έτη υπηρεσίας 11-15 (ποσοστό 21,2%). Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας το 18,8% ήταν διευθυντές / ντρίες, το 52,9% δάσκαλοι, ενώ το 28,3% ήταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Τέλος, το 47,1% των ερωτηθέντων έχει βασικές σπουδές, το 20% έχει ολοκληρώσει το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 11,7% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, το 18,8% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών και το 2,4% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Στις μέρες μας η λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων είναι γεγονός για την πλειονότητα των σχολείων της πόλης του Αγρινίου (ποσοστό 98,8%), ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι (78,7%) από την επικοινωνία τους με το Σύλλογο Γονέων Κηδεμόνων. Μάλιστα, το 77,7 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γονείς συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου γιατί θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Βέβαια, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (51,8 %) βρίσκει ότι υπάρχουν και άλλα κίνητρα σε αυτή τη συμμετοχή όπως η κοινωνική καταξίωση.

Τα θέματα που περιλαμβάνονται στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αποτυπώνονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Θέματα επικοινωνίας	Ποσοστό
Οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων	44.0 %
Οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων	45.2 %
Οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων	14.3 %
Πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος	21.4 %
Κοινές εκδρομές	14.3 %
Εκθέσεις βιβλίων	11.9 %
Διαλέξεις – ομιλίες	39.3 %
Εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα	61.9 %
Άλλο	22.6 %

Πίνακας 1. Θέματα επικοινωνίας Σχολείου - Οικογένειας

Σε επόμενο ερώτημα «αν ο υφιστάμενος βαθμός συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου» το 81,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «πάρα πολύ έως αρκετά», το 14,1% «μέτρια» και το 4,7% απάντησε «λίγο έως καθόλου». Γίνεται φανερό πως η άποψη ότι η επικοινωνία μεταξύ των γονέων των μαθητών και των εκπαιδευτικών συντελεί στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου έχει γίνει αποδεκτή από την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού των σχολείων.

Στους Πίνακες 2 και 3 που ακολουθούν αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους θετικούς και τους αρνητικούς παράγοντες που διευκολύνουν αντίστοιχα τη θετική ή ισχυρή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Παράγοντες	Ποσοστό
Καλό κλίμα του σχολείου	81.2 %
Προσωπική συνεισφορά του Δ/ντή του σχολείου	62.4 %
Μορφωτικό επίπεδο γονέων	22.4 %
Ωριμότητα του εκπαιδευτικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς	71.7 %
Άλλο	1.2 %

Πίνακας 2. Παράγοντες καλής επικοινωνίας

Παράγοντες	Ποσοστό
Αρνητικό κλίμα του σχολείου	7.1 %
Μορφωτικό επίπεδο γονέων	22.4 %
Έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονέων για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου σας	35.3 %
Στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού	11.8 %
Παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων	41.2 %
Οι γονείς δεν γνωρίζουν τα προβλήματα του σχολείου	23.5 %
Άλλο	2.4 %

Πίνακας 3. Παράγοντες ισχυρής επικοινωνίας

Επίσης, το 47 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς ανταποκρίνονται αρκετά στις προσκλήσεις τους για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν σε ποσοστό 80% ότι το ενδιαφέρον των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους είναι αυτό που συμβάλλει στην καλή επικοινωνία σχολείου - οικογένειας.

4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί ευελπιστούν στη βοήθεια των γονέων προκειμένου πολλές φορές να εμποδωθεί, να συμπληρωθεί ή ακόμα και να ολοκληρωθεί στο σπίτι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο. Διερωτάται βέβαια κανείς κατά πόσο οι γονείς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Απ' την άλλη δεν είναι λίγοι οι γονείς οι οποίοι θεωρούν αυτονόητη την ενασχόλησή τους με τη μελέτη των παιδιών τους. Οι παραπάνω απόψεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς της έρευνας να αποδεχθούν, σχεδόν καθολικά (98,8 %) την αναγκαιότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς των μαθητών από τη μία γιατί αυτή βοηθά αρκετά την καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (54,1 %), ενώ παράλληλα βοηθά αρκετά την απόδοση του μαθητή (54,1%).

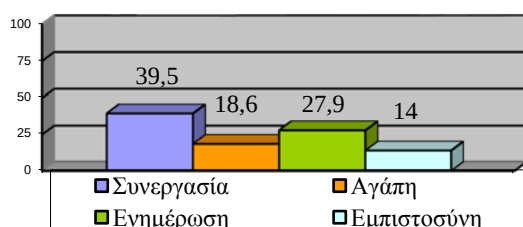
Παρόλο που εκπαιδευτικοί και γονείς συνειδητοποιούν αμφότεροι αυτή την ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία, το 58,8 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς συνειδητοποιούν αρκετά την ανάγκη αυτή, ενώ μόλις το 11,8 % θεωρεί ότι

οι γονείς συνειδητοποιούν πάρα πολύ την ανάγκη της επικοινωνίας.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε υψηλό ποσοστό (54,1 %) ότι χρειάζονται ιδιαίτερη ενημέρωση για τον τρόπο που θα προσεγγίσουν το γονέα και στη συνέχεια θα μιλήσουν μαζί του, ενώ το 20 % θεωρεί ότι έχει μέτρια ανάγκη την παραπάνω ενημέρωση. Πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, μόλις το 3.5 %, θεωρεί ότι δε χρειάζεται καμία ενημέρωση.

Άλλωστε, το 60 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα το οποίο θα πρέπει να ενταχθεί στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο καλός γονέας στο θέμα της επικοινωνίας με το δάσκαλο του παιδιού του αυτά αποτυπώνονται στο Γράφημα 1 που ακολουθεί:



Γράφημα 1: Τα χαρακτηριστικά του «καλού» γονέα

4.3. Η μορφή της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,1 %) θεωρεί ότι παίρνει την πρωτοβουλία για την επικοινωνία με τους γονείς. Βέβαια, σημαντικό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι πρόκειται για μια από κοινού προσπάθεια (34,1 %).

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας των γονέων μαζί τους.

Τρόπος Επικοινωνίας	Ποσοστό
Τηλεφωνικά	3.5 %
Επίσκεψη στο σχολείο	50.6 %
Και με τους δύο παραπάνω τρόπους	43.5 %
Σε τυχαίες συναντήσεις	2.4 %

Πίνακας 4. Τρόπος επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (48,3%) πιστεύει ότι παρέχει αρκετή δυνατότητα στους γονείς για την άνευ περιορισμών μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ μόλις το 1,2% θεωρεί ότι δεν τους παρέχει καθόλου αυτή τη δυνατότητα. Βέβαια, η παραπάνω απάντηση έρχεται σε αντιδιαστολή με την απάντηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (89,4%), η οποία δηλώνει ότι έχει ορίσει στους γονείς συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας. Απ' την άλλη η καθολική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,9%) δηλώνει ότι καλεί τους γονείς σε ομαδικές συγκεντρώσεις και μεμονωμένες συναντήσεις.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι το θέμα της επικοινωνίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους ταλανίζει ιδιαίτερα τους πρώτους και θεωρείται μείζονος σημασίας.

Οι λόγοι αυτής της αναγκαιότητας είναι ποικίλοι και συνδέονται κυρίως με την πρόοδο των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών είτε για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους είτε για την ενημέρωση των γονιών πάνω σε θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των παιδιών τους και την άσκηση της απαραίτητης συμβουλευτικής.

Απ' την άλλη οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς καθώς έτσι από τη μία αναδεικνύεται η θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ενώ από την άλλη αντλούν πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, οι οποίες τους βοηθούν να εξηγήσουν και να διαχειριστούν τυχόν δύσκολες συμπεριφορές του μαθητή.

Παρόλο που η λειτουργία του θεσμού των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων είναι καθολική και ιδιαίτερα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι δεν κρύβουν την καχυποψία τους σχετικά με τους λόγους συμμετοχής των γονέων σε αυτούς.

Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει αποτελεσματικά τόσο στη λειτουργία του σχολείου όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν πως οι γονείς πολλές φορές λειτουργούν ανασταλτικά στην καλή επικοινωνία, καθώς συχνά παρεμβαίνουν στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, δεν διαθέτουν τον ανάλογο χρόνο να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου και δε γνωρίζουν τα προβλήματα του σχολείου.

Κύριος τρόπος της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας παραμένει η επίσκεψη του γονέα στο σχολείο χωρίς, όμως, να υστερεί κα η χρήση του τηλεφώνου, ιδιαίτερα, μάλιστα, από τη στιγμή που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι σε αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους εργαζόμενους γονείς.

Σημαντικό στοιχείο που αναδείχτηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στέκονται επιφυλακτικοί έναντι σε προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευκολύνουν τους γονείς να προσέλθουν στο σχολείο και να επικοινωνήσουν πιστεύουν ότι χρειάζεται και οι ίδιοι οι γονείς να καταβάλουν προσπάθεια για να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πιστεύουν στην αναγκαιότητα της συνεργασίας ενώ η συνεχής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους θεωρείται αναγκαία.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι προτείνεται να διευρυνθεί προκειμένου να εξεταστούν και οι αντίστοιχες απόψεις των γονέων των

μαθητών, συμβάλλει στην κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και την ανάδειξη της σημαντικότητας αυτής.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πόλης του Αγρινίου που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

7. ΠΗΓΕΣ

- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δάρρα, Μ. (2002). *Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σ.σ. 275-285). Αθήνα: Λιβάνη.
- Κοντάκος, Α. και Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2009). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαλεξανδρή, Ν. και Μπουραντάς, Δ. (2002). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Πασαργά, Γ. (2000). *Το Σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση από τη σκοπιά Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Πασαργάς, Π. και Πασαργά, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλεσιώτης, Μ. (1999). *Ανθρώπινες Εργασιακές Σχέσεις*. Αθήνα: Τυροβολάς.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Ολιστική Προσέγγιση της Επικοινωνίας. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 1, 7-10.
- Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Verderber, K.S., Verderber, R.F., & Sellnow, D.D. (2008). *Communicate! USA*: Wadsworth.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

Γεώργιος Λαπούσης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

Ελισάβετ Πέτσιου

Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων
ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κωνσταντίνος Μπόλιας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στις περισσότερες χώρες και την Ελλάδα οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν κανόνα της σχολικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά σημαντικός στην διαχείριση αυτών των τάξεων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 111 στελέχη εκπαίδευσης από 56 δημοτικά σχολεία, 31 γυμνάσια και 24 λύκεια. Η επιλογή έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, με ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε 5 παράγοντες. Σημαντικές διαφορές βρεθήκαν ανάμεσα στην κατεύθυνση σπουδών και τη διαχείριση προβλημάτων $F_{(1,57)} = 7,32$ $p = .009$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και στον παράγοντα συμπεριφορά και επικοινωνία $F_{(1,110)} = 4,51$ $p = .036$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και τον παράγοντα «σχέσεις μαθητών» $F_{(1,110)} = 9,89$ $p = .002$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και τον παράγοντα «αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» $F_{(1,110)} = 4,48$ $p = .036$, της θέσης ευθύνης και του παράγοντα αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα $F_{(1,110)} = 7,41$ $p = .007$. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διευθυντές με θετική κατεύθυνση σπουδών δεν εμπλέκουν τους γονείς στην διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων. Ο διευθυντής του δημοτικού σε σύγκριση με τον διευθυντή του λυκείου, αντιμετωπίζει διαφορετικά τα προβλήματα που σχετίζονται με την συνύπαρξη, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις. Συμπερασματικά ο ρόλος του διευθυντή για την οικοδόμηση σχέσεων μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα για την εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής, διοίκηση, εκπαίδευση, ετερότητα, πολυπολιτισμικότητα.

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 σημερινές κοινωνίες η ύπαρξη της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις περισσότερες χώρες και την Ελλάδα, αποτελεί παράγοντα που έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας των συνεχών μετακινήσεων των ατόμων. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις στην ελληνική επικράτεια αποτελούν, εδώ και χρόνια, τον κανόνα της σχολικής πραγματικότητας σε όλες τις βαθμίδες. Η ελληνική πραγματικότητα, βέβαια, δεν αποτελεί εξαίρεση στην διαμορφούμενη ευρωπαϊκή κατάσταση. Η συνύπαρξη των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλει ως κεντρικό ζητούμενο καθώς η εισροή πολλών και διαφορετικών ομάδων οδήγησε στην έξαρση και την άκριτη υιοθέτηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων με αρνητικό αντίκτυπο γενικότερα στην κοινωνία. Ο περιορισμός των ατόμων στην πολιτισμική τους ταυτότητα και μόνο, περιχαράκωνει τις μειονοτικές ομάδες και προσπαθεί να συγκαλύψει τις κοινωνικές ανισότητες (Μάρος και Μανάφη, 2008). Η ισχύς του σχολείου δικαιολογείται από τη σημασία του για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας και καθιστά την ύπαρξη του, σημαντική κοινωνική ευκαιρία για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές. Τα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι το συνακόλουθο αποτέλεσμα ανάλογων πληθυσμιακών μετακινήσεων.

Όπως είναι γνωστό η βάση της οργανωτικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, που επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον. Η δυναμικότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηρίζεται από το διοικητικό μοντέλο που εφαρμόζει ο κάθε διευθυντής (αυταρχικό, δημοκρατικό, συμμετοχικό, συνεργατικό), από τον επαγγελματισμό του, από τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού και από την χωροταξική εγκατάσταση του σχολείου, (αστική, ημιαστική, ημιαγροτική, αγροτική). Τα παραπάνω αποτελούν την βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές

διαφόρων ηλικιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, προσδοκιών αλλά και διαφόρων πολιτισμών, θρησκειών, γλωσσών, στερεοτύπων, συμπεριφορών και προκαταλήψεων.

Είναι γνωστό ότι πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών για να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη αυτών στην κοινωνική πραγματικότητα που προϋπήρχε, ανέπτυξαν εκπαιδευτικές πολιτικές με διαφορετικές προσεγγίσεις. Αρκετά προβλήματα όπως της γλώσσας, της εκπαίδευσης, της ενσωμάτωσης, που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, δεν είχαν ενιαία αντιμετώπιση.

Χαρακτηριστικό της εποχής είναι και η διαπολιτισμική σύνθεση των σχολείων, στο χώρο των οποίων παρατηρείται σταθερός αριθμός παιδιών με αλλοδαπούς γονείς. Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί ελάχιστα υπέρ της προσέγγισης των αλλοδαπών γονέων τόσο με όρους εμπλοκής τους στα σχολικά δρώμενα, όσο και με όρους «εκμετάλλευσής» τους ως πηγών άντλησης πολιτισμικών και γλωσσικών γνώσεων, πολύτιμων τόσο για τους αλλοδαπούς, αλλά και για τους γηγενείς μαθητές (Gogonas, 2010).

Σύμφωνα με τον Essinger (1988), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα πολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές. Την εκπαίδευση που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τη θέση και τα προβλήματα των άλλων και με την κατανόηση της διαφορετικότητάς που αυτοί έχουν, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας, την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία υποδηλώνει έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία και τέλος την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται σε τρία αξιώματα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997).

Σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής η αντιμετώπιση των προβλημάτων με αλλοδαπούς γονείς ή των παιδιών από μειονοτικούς πληθυσμούς συνοψίζονται με αρκετούς τρόπους αντιμετώπισης. Ένας από τους πρώτους που εφαρμόστηκαν είναι το αφομοιωτικό μοντέλο. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης επιτυγχάνεται θεωρητικά με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας κοινωνίας. Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα με διαφορετική εθνική ή φυλετική προέλευση συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή της ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Ως αφομοίωση ορίζεται το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας πολιτισμού

(acculturation) που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Η ολοκληρωτική αφομοίωση συνεπάγεται την παντελή έκλειψη εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυφυλετικής κοινωνίας. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Όλοι οι μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη, η εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, πρέπει να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους εξασφαλίζουν συμμετοχή στο κοινό εθνικό πολιτισμό. Οι όποιοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Όμως τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργιανής, 1999).

Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι παρόλο τους πειραματισμούς με την εφαρμογή των διαφόρων μοντέλων στην εκπαίδευση, σχετικά με την διαφορετικότητα των μαθητών, δεν βρέθηκε λύση στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Το αφομοιωτικό μοντέλο καταδικάζει τον μετανάστη μαθητή, προκειμένου να βελτιώσει τη θέση του, να προσαρμοστεί πλήρως στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής παραμερίζοντας εντελώς τον πολιτισμό του.

1.1 Πολυπολιτισμικό σχολείο

Από την άλλη μεριά ως αντίποδας της μειονεκτικής θέσης που μπορεί να βρεθεί ο μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, βρίσκεται το σχολείο. Ο ρόλος του και η συμβολή του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του μαθητή, ιδιαίτερα εάν αυτός ζει μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ενός δημόσιου σχολείου. Οι ερευνητές Phadraig (2005) και Winslow (1996) επισημαίνουν την αξία που έχει η συμβολή του σχολείου, στην κατεύθυνση και γενικότερα στην επίτευξη διάφορων στόχων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα και μπορεί να παρακινεί τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευθετεί τις όποιες αντιθέσεις προκύπτουν και αναπτύσσονται κατά τη σχολική χρονιά μεταξύ των μαθητών και υλοποιεί και εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό κατά την εκπαίδευση, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να περιλαμβάνονται, όχι μόνο θεωρητικές γνώσεις, αλλά περισσότερη πρακτική

εξάσκηση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε οι διευθυντές ως στελέχη της εκπαίδευσης, να έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικές καταστάσεις και να αναθεωρούν τις πεποιθήσεις και προκαταλήψεις τους για το πολιτισμικό, γλωσσικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να απαιτεί προέκταση, πέρα από τη θεωρητική γνώση και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, για εφαρμογή της γνώσης στην πράξη (Dantas, 2007), διαφορετικά η γνώση, σύμφωνα με τον Hammerness και τους συνεργάτες του (2005), παραμένει αδρανής. Οι διευθυντές ως εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό ρόλο της θέσης τους, για να είναι σε θέση να επιτελέσουν τον παραπάνω σκοπό χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικά «δε θα συνεχίσουν να πιστεύουν πως όλα τα παιδιά μαθαίνουν, ανεξάρτητα από το χρώμα την θρησκεία και τη φυλή» (Banks κ.ά., 2005).

Είναι ευρέως γνωστό, ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, τα παιδαγωγικά προγράμματα έχουν ενσωματώσει θεωρίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να αναπτύσσουν στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς την αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας. Προτείνεται μάλιστα η παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως η Κοινωνιολογία και η Ιστορία της Εκπαίδευσης, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιληφθούν τη δύναμη των φυλετικών, εθνικών και κοινωνικοοικονομικών αδικιών και των επιδράσεων αυτών στις παιδαγωγικές πρακτικές των σχολείων και δασκάλων (Ryan, 2006).

Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχθηκε παράλληλα με την αλλαγή των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους οργανισμούς. Η συμβολή του διευθυντή και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στην πρόοδο και την εξέλιξη της επισημαίνονται από έρευνες ως σημαντικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητάς της. Ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος μπορεί να διευρυνθεί και να λάβει ποικίλες διαστάσεις, συμμετέχοντας σε αξιολογές εκπαιδευτικές αλλαγές (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί στη σχολική του μονάδα θετικό κλίμα μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή, την θρησκεία, την γλώσσα και την εθνικότητα, αλλά και με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Τα παραπάνω είναι σημαντικά, ιδίως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, που έχει τεκμηριωθεί ως βασικός παράγοντας για την επίτευξη των παιδιών στο γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Benson και Martin, 2003) και επίσης θεωρείται βασική μεταβλητή για τη γενικότερη υψηλή απόδοση του σχολείου Davern, (2004). Επιπλέον οι παραπάνω θετικοί παράγοντες, δημιουργούν μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά

συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομο του και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 1995). Ο ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και οι οποίοι κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 111 διευθυντικά στελέχη σχολείων της εκπαίδευσης (60 διευθυντές και 51 υποδιευθυντές). Από αυτούς οι 63 ήταν άνδρες και οι 48 γυναίκες που προερχόταν από 56 δημοτικά σχολεία, 31 γυμνάσια και 24 λύκεια. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 15 διαφορετικές ειδικότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη θεωρητική και τη θετική κατεύθυνση και δάσκαλοι. Ο μέσος όρος της διδακτικής τους εμπειρίας ήταν τα $27,14 \pm 4,37$ έτη. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Κάθε διευθυντής συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο.

2.1.1. Εργαλεία - Όργανο μέτρησης

Τα μέσα συλλογής των δεδομένων εξαρτώνται από τον σκοπό, τους ειδικότερους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις μιας έρευνας. Για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων της μελέτης ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις στο γραπτό ερωτηματολόγιο συντάχθηκαν με συντομία και σαφήνεια με βάση τους στόχους της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν με διαβαθμισμένη επιλογή σε 5 βαθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ Εν Μέρει, 3=Δεν Έχω Άποψη, 4=Διαφωνώ Εν Μέρει, 5=Διαφωνώ απόλυτα). Τιμές κοντά στο 1 δείχνουν υψηλό επίπεδο συμφωνίας, ενώ αντίθετα τιμές κοντά στο 5 δείχνουν υψηλό επίπεδο διαφωνίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ενότητες, με ομάδες ερωτήσεων και μεμονωμένες ερωτήσεις. Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, κλάδος (θεωρητική ή θετική κατεύθυνση σπουδών), βαθμίδα εκπαίδευσης, διδακτική εμπειρία, κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων, δυναμικότητα των σχολείων, θέση στην ιεραρχία του σχολείου (διευθυντής ή υποδιευθυντής), βαθμίδα εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα αποτελούνταν από ερωτήσεις για τη συμμετοχή των διευθυντών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα, ο τρόπος με τον οποίο θεωρούσαν ότι

έπρεπε αυτά να οργανώνονται και κατά την άποψη τους τι θα έπρεπε να περιλαμβάνουν. Η τρίτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τα προβλήματα και τρόπους επίλυσης που συναντούν οι διευθυντές κατά την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τις σχέσεις των διευθυντών με μαθητές και γονείς. Η πέμπτη ενότητα ερωτήσεις για τις δυσκολίες που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών. Τέλος η έκτη ενότητα επικεντρώνεται στο πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα.

2.2. Διαδικασία

2.2.1. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής του υλικού πραγματοποιήθηκε αρχικά με σειρά επαφών, μέσω προσωπικής ή τηλεφωνικής επικοινωνίας με διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να γίνει ενημέρωση, για την πρόθεση διεξαγωγής έρευνας σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και για την δημιουργία κλίματος καλής πίστης και συνεργασίας. Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας περιελάμβανε την επιλογή των σχολείων τα οποία θα συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Πριν από κάθε επίσκεψη στα επιλεγμένα σχολεία προηγούνταν η συνεννόηση με τους διευθυντές προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία για την ημέρα και την ώρα τη επίσκεψης. Η επίσκεψη για την επίδοση των ερωτηματολογίων χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα, ώστε να μην διαταράσσεται η λειτουργία του σχολείου και να αναπτύσσονται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολείων, συνοδευόμενα με προφορικές οδηγίες για την κατανόηση και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς και πληροφορίες για την φύση και την σημασία της έρευνας. Ιδιαίτερα τονιζόταν στους συμμετέχοντες διευθυντές ότι: α) η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν σημαντική για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων στο πλαίσιο της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, β) η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και απολύτως ανώνυμη, γ) δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις παρά μόνον προσωπικές απόψεις δ) τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν καθαρά για επιστημονικούς σκοπούς και ε) οι διευθυντές είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν. Εάν κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου προέκυπταν ερωτήσεις δίνονταν οι κατάλληλες διευκρινήσεις αποφεύγοντας συστηματικά να γίνει γνωστή η προσωπική άποψη. Τα ερωτηματολόγια επιστρεφόταν κατά την διάρκεια της επίσκεψης για την επίδοση, εάν συμπληρώνονταν ή μετά από συμφωνία κάποια άλλη ημέρα ή επιστρεφόταν συμπληρωμένα μέσω φαξ. Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ταξινόμησή τους και ο έλεγχος της κωδικογράφησης. Κωδικογραφήθηκε η ανοικτή ερώτηση για τον κλάδο που ανήκουν και ανάλογα με τις

απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες στην θεωρητική και την θετική κατεύθυνση.

2.2.2. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 για Windows. Έγινε παραγοντική ανάλυση χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis), για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Οι ιδιοτιμές έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση με περιστροφή ώστε να ερμηνευτεί η τελική λύση (Principal Component analysis with VARIMAX rotation). Η γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών όλων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε από το συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (One-way ANOVA) για τη διαπίστωση διαφορών μεταξύ των κατηγοριών των παραγόντων που μετρήθηκαν και εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Scheffe post-hoc), για τη διερεύνηση των επιμέρους διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Επίσης για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Περιγραφική στατιστική

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης κατατάσσονται στους παρακάτω πίνακες σε συχνότητα και ποσοστιαία αναλογία, σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία, την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων, την κατεύθυνση σπουδών (θεωρητική ή θετική), την βαθμίδα που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακες 1-8).

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
Άνδρες	63	56,8
Γυναίκες	48	43,2

Πίνακας 2. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά φύλο.

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
25-34 ετών	0	0
35-44 ετών	8	7,2
45-54 ετών	64	57,7
>55 ετών	39	35,1

Πίνακας 2. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά ηλικία.

	Συχνότητα	Αναλογία
Θετική κατεύθυνση	26	44,82
Θεωρητική κατεύθυνση	32	55,17

Πίνακας 3. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά κλάδο (θεωρητική και θετική κατεύθυνση).

	Συχνότητα	Αναλογία
Πρωτοβάθμια	53	47,74
Δευτεροβάθμια	58	52,26

Πίνακας 4. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

3.2. Παραγοντική ανάλυση

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν η 5-θμια κλίμακα τύπου Likert και συγκεκριμένα 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ εν μέρει, 3=δεν έχω άποψη, 4= διαφωνώ εν μέρει, 5=διαφωνώ απόλυτα. Ο αριθμός των παραγόντων που πρέπει να διατηρηθούν σε κάθε παραγοντική ανάλυση είναι ζωτικής σημασίας. Για τον καθορισμό τους έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι. Ο πιο διαδεδομένος τρόπος είναι με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων. Διατηρούνται δηλαδή τόσοι παράγοντες, όσων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες της μονάδας ($eigenvalues > 1.0$). Μία άλλη μέθοδος είναι μέσω του γραφήματος του Scree-plot. Στη μέθοδο αυτή οι παράγοντες καθορίζονται μέσω της οπτικής εξέτασης ενός γραφήματος (Cattell, 1966).

Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε παραγοντική ανάλυση χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis). Η ανάλυση έδειξε ότι πέντε παράγοντες (πίνακας 14) είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ και το γράφημα του Scree-plot συνηγορούσε για διατήρηση πέντε παραγόντων. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση με περιστροφή ώστε να ερμηνευτεί η τελική λύση (Principal Component analysis with VARIMAX rotation). Η νέα ανάλυση έδειξε ότι αυτοί οι πέντε παράγοντες εξηγούν το 50,43% της διακύμανσης ($KMO=.68$, Bartlett's Test of Sphericity = 901,06, $p<.000$).

Το ερωτηματολόγιο εξέτασε 5 παράγοντες που σχετίζονται με την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από την διοίκηση του σχολείου οι οποίοι ονομαστήκαν: α) διαχείριση προβλημάτων β) συνεργασία γ) συμπεριφορά και επικοινωνία δ) σχέσεις μαθητών ε) αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα. Στον πρώτο παράγοντα φόρτωσαν 7 θέματα που εξηγούν το 12,75 % της συνολικής διακύμανσης, β) στον δεύτερο παράγοντα σύμφωνα με τα αποτελέσματα φόρτωσαν 4 θέματα που εξηγούν το 12,05 % της συνολικής διακύμανσης γ) στον τρίτο παράγοντα φόρτωσαν 4 θέματα, τα οποία εξηγούν το 9,09 % της συνολικής διακύμανσης δ) στον τέταρτο παράγοντα φόρτωσαν 2 θέματα που εξηγούν το 7,93 % της συνολικής διακύμανσης, ενώ τέλος ε) στον πέμπτο

παράγοντα φόρτωσαν 2 θέματα που εξηγούν το 6,45 % της συνολικής διακύμανσης.

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
14 (έτη)	1	0,9
15 (έτη)	1	0,9
16 (έτη)	1	0,9
17 (έτη)	1	0,9
18 (έτη)	2	1,8
19 (έτη)	1	0,9
20 (έτη)	6	5,4
21 (έτη)	1	1,8
23 (έτη)	2	5,4
24 (έτη)	6	3,6
25 (έτη)	4	5,4
26 (έτη)	10	9,0
27 (έτη)	8	7,2
28 (έτη)	9	8,1
29 (έτη)	13	11,7
30 (έτη)	18	16,2
31 (έτη)	9	8,1
32 (έτη)	8	7,2
33 (έτη)	2	1,8
34 (έτη)	1	0,9
35 (έτη)	2	1,8

Πίνακας 5. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανάλογα με την διδακτική εμπειρία.

	Συχνότητα	Αναλογία
Χωρίς	75	67,6
Μεταπτυχιακό	31	27,9
Διδακτορικό	5	4,5

Πίνακας 6. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με τις μεταπτυχιακές σπουδές.

	Συχνότητα	Αναλογία
Διευθυντής	60	54,1
Υποδιευθυν	51	45,9

Πίνακας 7. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με τις θέσεις ευθύνης.

	Συχνότητα	Ποσοστιαία
Δημοτ	56	50,5
Γυμνά	31	27,9
Λύκει	24	21,6

Πίνακας 8. Αριθμός και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με το είδος της σχολικής μονάδας.

Ο συντελεστής α του Crombach για τον 1ο παράγοντα «Διαχείριση προβλημάτων» (7 ερωτήσεις) ήταν .84, για τον 2ο παράγοντα «Συνεργασία» (4 ερωτήσεις) ήταν .82, για τον 3ο παράγοντα «Συμπεριφορά» (4 ερωτήσεις) ήταν .85, για τον 4ο παράγοντα «Σχέσεις μαθητών» (2 ερωτήσεις) ήταν .84 και για τον 5ο παράγοντα «Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» (2 ερωτήσεις) ήταν .86. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στους πίνακες 16 έως 19. Θετική συσχέτιση $p < 0.00$ βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων «τρόπος διαχείρισης προβλημάτων» και «συνεργασίας», όπως επίσης και μεταξύ των μεταβλητών «σχέσεις ελλήνων και ξένων μαθητών» και «συμπεριφορά».

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο, την ηλικία και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Στατιστικά όμως σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA της κατεύθυνσης σπουδών (θεωρητική – θετική) και της διαχείρισης προβλημάτων $F(1,57) = 7,32$ $p = .009$. Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια), στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA: α) ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα συμπεριφορά και επικοινωνία $F(1,110) = 4,51$ $p = .036$, β) της βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα «σχέσεις μαθητών» $F(1,110) = 9,89$ $p = .002$, και γ) της βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα «αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» $F(1,110) = 4,48$ $p = .036$. Ως προς την διδακτική εμπειρία στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA, ανάμεσα στην διδακτική εμπειρία και την αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα $F(1,110) = 2,77$ $p = .045$. Ως προς την θέση ευθύνης (διευθυντής – υποδιευθυντής), στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ της θέσης ευθύνης και του παράγοντα αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα $F(1,110) = 7,41$ $p = .007$. Τέλος, ως προς την κατοχή θέσης ευθύνης σε (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς τη συμπεριφορά και την επικοινωνία $F(1,110) = 3,17$ $p = .046$ και ως προς τις σχέσεις μαθητών $F(1,110) = 5,67$ $p = .005$.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η προσπάθεια μελέτης και συσχέτισμού με το περιβάλλον του σχολείου, του ρόλου του διευθυντή στο ημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, καταδεικνύει την

πολυπλοκότητα και τις ποικίλες διαστάσεις του στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, ως αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μεταβολών στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία και κατ'επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ζητούμενο ήταν να αποτυπωθούν οι στάσεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολείων στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς τον παράγοντα της κατεύθυνσης των σπουδών των διευθυντών (θεωρητική – θετική), τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι διευθυντές με θετική κατεύθυνση σπουδών στο πανεπιστήμιο, όταν υπάρχουν δυσκολίες στις σχέσεις των μαθητών με το σχολείο, δεν εμπλέκουν τους γονείς και επιζητούν σημαντικά λιγότερο την συμβολή των γονιών και κηδεμόνων των μαθητών, στην διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων. Το ίδιο εύρημα προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με το ερώτημα της εμπλοκής των γονιών, όταν οι μαθητές έχουν προβλήματα στις σχέσεις τους με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Και εδώ οι διευθυντές των θετικών κατευθύνσεων δεν επιζητούν στην συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία για την επίλυση των προβλημάτων. Είναι πιθανόν ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών και στον τρόπο σκέψης τους.

Επίσης, από τις απαντήσεις συμπεραίνεται η σημασία που δίνουν οι διευθυντές των λυκείων που έχουν ως μαθητές παιδιά σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας στην επικοινωνία, στην διασύνδεση και στις σχέσεις μεταξύ των «διαφορετικών» μαθητών. Επειδή οι κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς των ατόμων προσδιορίζονται από τους τρόπους που αυτά αντιλαμβάνονται και βιώνουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, το περιβάλλον του λυκείου θεωρείται δύσκολο λόγω της εφηβείας των μαθητών και οι διευθυντές στρέφονται συνήθως πολύ περισσότερο σε αυτοσχέδιες μορφές αντιμετώπισης προβλημάτων με προεξάρχουσα την επικοινωνία, παρά σε θεσμικές μορφές υποστήριξης (εγχειρίδια, σεμινάρια). Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τους διευθυντές γυμνασίων και λυκείων στην επικοινωνία μέσω της συζήτησης μεταξύ ελλήνων και ξένων μαθητών ως μέσο για την προώθηση της συνεργασίας, για την άμβλυνση των διαφορών, την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την μείωση των αρνητικών στερεότυπων.

Το παραπάνω συμπέρασμα θεωρείται λογικό και αναμενόμενο εξαιτίας της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης και επομένως στον διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνονται και εστιάζουν την προσοχή τους στα πιθανά παρουσιαζόμενα προβλήματα προς επίλυση οι διευθύνσεις των σχολείων. Διαφορετικοί είναι οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την συνύπαρξη, τις δύσκολες σχέσεις των μαθητών, τις εντάσεις, τις συγκρούσεις σε διαφορετικές ηλικίες και την ανάγκη για προσπάθεια κατανόησης των «ξένων», επομένως διαφορετικά σκέπτεται και αντιμετωπίζει το πρόβλημα ο διευθυντής του δημοτικού σε σύγκριση με

τον διευθυντή του λυκείου. Το περιβάλλον του λυκείου, στο οποίο οι διευθυντές δρουν και λειτουργούν, είναι ένα περιβάλλον που εξ ορισμού είναι συνδεδεμένο με πολυσύνθετες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, πολλές φορές ανατρεπτικό με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στο δημοτικό σχολείο οι συνθήκες και οι καταστάσεις είναι περισσότερο ελεγχόμενες, πιο απλοποιημένες και συνήθως η ανατροπή και η αλλαγή επέρχονται με δυσκολότερο και βραδύτερο τρόπο.

Ως προς τους διευθυντές και υποδιευθυντές, ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προκύπτει και το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι ότι οι υποδιευθυντές δηλώνουν ότι σέβονται περισσότερο την διαφορετικότητα των πολιτιστικών αξιών που εκφράζουν οι μαθητές και διαφωνούν με απόλυτο τρόπο στην προώθηση ανισοτήτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε σύγκριση με τους διευθυντές. Δεν μπορεί να διαπιστωθεί εάν το εύρημα οφείλεται σε ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δείγματος, επομένως δεν μπορεί να γενικευθεί ως συμπέρασμα εκτός και εάν θεωρηθεί ότι οι υποδιευθυντές στα σχολεία λειτουργούν με ένα πιο εξισορροπητικό τρόπο στις κοινωνικές ανισότητες στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και στις προσπάθειες άμβλυνσης των ανισοτήτων σε σχέση με ένα πιο άκαμπτο εξ ορισμού ρόλο του διευθυντή στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις και αξίζει να τύχει πιο συστηματικής προσοχής, τόσο ερευνητικά όσο και από την πολιτεία. Συμπερασματικά επισημαίνουμε τη σημασία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την οικοδόμηση κατάλληλων σχέσεων μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα, προς όφελος των ιδίων αλλά και της εκπαίδευσης. Χωρίς να υποτιμάται η ανάγκη επιπρόσθετων αλλαγών στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε θέματα πολυπολιτισμικότητας (αντιθέτως κρίνεται απολύτως αναγκαία), η προσωπικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι στάσεις και αντιλήψεις του είναι σε θέση να υπερπηδήσουν δυσκολίες και εμπόδια με την ανάληψη κατάλληλων πρωτοβουλιών.

Θεωρείται απαραίτητο οι συναφείς με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση έρευνες στο μέλλον να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας, της διδακτικής πράξης και της επιμόρφωσης. Με τον τρόπο αυτό, θα αναδειχθεί πρώτον κατά πόσο μπορούν να αλλάξουν επιμέρους απόψεις και συμπεριφορές και δεύτερον ποιες διαδικασίες είναι οι καταλληλότερες ώστε να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή. Θα ήταν, επίσης, σκόπιμο οι έρευνες αυτές να αποτυπώσουν τις απόψεις του μαθητικού πληθυσμού ο οποίος επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας.

5. ΠΗΓΕΣ

- Banks, J., Chochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.p. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of International Education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.
- Davern, L. (2004). School – to – home notebooks: What parents have to say? *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 22.
- Essinger, H. (1988). Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften (p.p.58-72). In: G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian Origin in Athens* (p.180). Cambridge: Scholars Publishing.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.p. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phadraig, B. M. (2005). The challenges of partnership: an examination of parent-teacher meetings and school reports in the context of partnership. *Irish Educational Studies*, 24(1), 93-104.
- Ryan, A. M. (2006). The role of Social Foundations in preparing teachers for culturally relevant practice. *Multicultural Education*, 13(3), 10-13.
- Winslow, E. K. (1996). Basic human elements in managing: A set of givens. *Media Management Journal*.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, 61, 252-262.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. Η. (1997). *Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπάρος, Β. και Μανάφη, Γ. (2008). Η εφαρμογή της θεωρίας των δυνατοτήτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια νέα προοπτική στη βάση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο:

Π.Γεωργογιάννης, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Τόμος Ι) (σ.σ. 40, 318-327). Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου, 11-13 Ιουλίου 2008. Πάτρα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, 171-205.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σοφία Παλάσκα
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Λάμπρος Γκιόλιας
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Η βελτίωση της κατάρτισης των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελεί προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση του θέματος βασίζεται στην αρχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του διοικητικού τους έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα στελέχη της εκπαίδευσης μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Στην παρούσα μελέτη θα επιδιωχθεί μια προσέγγιση του θέματος της ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ανάδειξη των στάσεων τους απέναντι στις ποικίλες μορφές επιμόρφωσης, τις θεματικές ενότητες ενδιαφερόντων και τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος πενήντα οχτώ διευθυντές σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Στερεάς Ελλάδας. Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης διαφαίνεται η στάση των διευθυντών απέναντι σε σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις μορφές επιμόρφωσης, τις θεματικές ενότητες ενδιαφερόντων και τα κίνητρα για τη συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών, μορφές επιμόρφωσης, κίνητρα κατάρτισης, εκπαιδευτικές ενότητες ενδιαφέροντος.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού η

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

συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης είναι αποφασιστική για το επίπεδο ποιότητας του σχολείου και το βαθμό επίτευξης των στόχων του. Η επαγγελματικότητα και οι ικανότητες ενός διευθυντή, είναι κεντρικής σημασίας για την ποιότητα της εργασίας σε ένα σχολείο. Ποσοτικές έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sashkin και Rosenbach, 1998· Sashkin, 1996). Παράλληλα, τονίζεται η σχέση της αναφορικά με τη σχολική ανάπτυξη (Huber, 2002· Hopkins, Ainscow και West, 1994· Rosenbach και Taylor, 1984) και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hallinger και Heck, 2002· Hallinger, Bickman και Davis, 1996· Hart και Ogawa, 1987).

Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό και γεννούν την ανάγκη για ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων του διευθυντή που θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα εμψυχώνει, θα καθοδηγεί, θα φροντίζει για τη βελτίωση του προσωπικού και την ικανή συμμετοχή του στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολικού οργανισμού. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ο διευθυντής είναι αναγκαίο να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία. Η επιμόρφωση, ως μέρος της συνεχούς επαγγελματικής προόδου και εργαλείο προσαρμογής στις αλλαγές, θα πρέπει να προσφέρεται με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει μεγάλη σημασία σε αυτή, όπως φαίνεται από το άρθρο 149 που την χαρακτηρίζει ως παράγοντα εξασφάλισης της ποιότητας και του επαγγελματικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών, ως κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική και κλειδί για την ανάπτυξη και επιτυχία σε όλους τους τομείς (Γκόβαρης και Ρουσάκης, 2008).

Στον ελλαδικό χώρο δε φαίνεται να ακολουθείται ανάλογη κατεύθυνση, αφού δεν φαίνεται να υφίσταται οργανωμένος σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση στελεχών εκπαίδευσης, ούτε μέσα από πανεπιστημιακά ιδρύματα, στα οποία ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους οι εκπαιδευτικοί, ούτε από την πλευρά επίσημων φορέων επιμόρφωσης. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά την πρώτη ανάληψη των διοικητικών τους καθηκόντων δεν διέθεταν διοικητική επάρκεια ούτε

αισθάνονταν έτοιμοι να διοικήσουν, αφού δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Μαστροθανάσης και Τσαπούρη, 2011· Μαστροθανάσης, Τσαπούρη και Στρατή, 2011· Γεωργογιάννης, Μπομπαρίδου και Λάμπρη, 2005) με αποτέλεσμα να μην νιώθουν έτοιμοι να ανταπεξέλθουν επαρκώς στα καθήκοντά τους. Αυτό οφειλόταν στο ότι οι διευθυντές των σχολείων ήταν απόφοιτοι είτε των παιδαγωγικών ακαδημιών, στις οποίες δεν διδασκόνταν τα αντικείμενα που θεωρούνται ως προϋπόθεση για την απόκτηση επάρκειας, είτε είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων, όπου μόνο τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκαν ορισμένα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, Λάγιος και Κουνέλη 2005). Παράλληλα η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης για την κατάληψη θέσεων ευθύνης στα πλαίσια της εργασίας τους συνέβαλλε προς αυτή την κατεύθυνση καταλογίζοντας την έλλειψη μέριμνας για την κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης στην κεντρική εξουσία και στις ελλείψεις των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας, ειδικά κατά το παρελθόν (Σαΐτη και Μιχαλοπούλου, 2005· Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001).

Οι διευθυντές δεν είναι ευχαριστημένοι από την επιμόρφωση τους τόσο σε επίπεδο περιεχομένου της επιμόρφωσης, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης και μεθοδολογίας. Η συγκεκριμένη, βέβαια, εικόνα των διευθυντών συνδέεται άρρηκτα με τη μη ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών που με τη σειρά της αποτελεί μία διαδικασία απαραίτητη για τον ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφού ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων και η σύνδεσή τους με τους στόχους του προγράμματος εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά του (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2004).

Για τη ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου αναγκαία είναι η συγκέντρωση των κύριων γνωρισμάτων του, μια διαδικασία που περιλαμβάνει δημογραφικές πληροφορίες, εκπαιδευτικά και μορφωτικά γνωρίσματα (επίπεδο εκπαίδευσης, ύπαρξη προηγούμενης επιμόρφωσης), επαγγελματική εμπειρία (χρονική διάρκεια), μορφή εργασιακής σχέσης (θέση). Επιπλέον, είναι βασική η ανάλυση του πλαισίου αναφοράς που επιβάλλεται να περιλαμβάνει την σκιαγράφηση της οργανωτικής δομής και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως την οριοθέτηση των στόχων και του περιεχομένου των βασικών δραστηριοτήτων τους, τον προσδιορισμό και την περιγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία και την οργάνωση των σχολείων, την καταγραφή του περιεχομένου και των πρακτικών των καθιερωμένων δραστηριοτήτων επιμόρφωσης που αναφέρονται στους διευθυντές και την παρατήρηση και την καταγραφή των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι αναγκαίες για την υλοποίηση των διοικητικών εργασιών τους (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2004).

Ο προβληματισμός που σχετίζεται με την κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών θα πρέπει να σχετίζεται με τις απαιτήσεις για διεύρυνση της αυτονομίας των

σχολικών μονάδων, για επέκταση της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών, για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για καίρια διοίκηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, για προσαρμοσμένες μορφές διοίκησης για τη μετάβαση από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management και φυσικά με τη διερεύνηση των διαθέσιμων πόρων, οικονομικών και όχι μόνο. Κατά συνέπεια η στήριξη του διευθυντή για επαγγελματική πρόοδο επιβάλλεται να είναι δεδομένη, για να απαγκιστρωθεί από το ρόλο του διευθυντή-γραφειοκράτη που ασχολείται μόνο με την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των οδηγιών και να μεταμορφωθεί σε διευθυντή-ηγέτη που ασχολείται με την συνεχή αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, οδηγεί στην εισαγωγή καινοτομιών, ενδιαφέρεται για την αλλαγή, διοικεί ανθρώπινα το προσωπικό και λειτουργεί ευρύτερα ως εμπνευστής και εμπνευστής όλων.

Η βελτίωση της κατάρτισης των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η ανάλυση του θέματος βασίζεται στην αρχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του διοικητικού τους έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα στελέχη της εκπαίδευσης μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των διευθυντών με τις γνώσεις, τις παιδαγωγικές, διοικητικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα.

2. Η ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα μελέτη θα επιδιωχθεί μια προσέγγιση του θέματος της ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ανάδειξη των στάσεων τους απέναντι στις ποικίλες μορφές επιμόρφωσης, τις θεματικές ενότητες ενδιαφερόντων και τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης.

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος πενήντα οχτώ διευθυντές δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας είναι η αποτελεσματικότερη και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος επιλογής δείγματος καθώς εξασφαλίζει γρήγορη συλλογή δεδομένων.

2.2. Μεθοδολογία

Το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική με την τεχνική του ερωτηματολογίου. Το θέμα της έρευνας καθώς και ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμασταν ήταν από την αρχή ένα σημείο που συνιστούσε ιδιαίτερη προσοχή στη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Για αυτό το λόγο, φροντίσαμε οι ερωτήσεις να είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να είναι κατανοητές από όλους τους διευθυντές των σχολικών

μονάδων. Το ερωτηματολόγιο αφού τέθηκε σε πιλοτική δοκιμασία για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του, διανεμήθηκε για συμπλήρωση, με την παρακάτω μορφή.

Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε, ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο, στο πρώτο μέρος, αποτελείται από ερωτήσεις σχετικές για τη συλλογή πληροφοριών προσωπικών στοιχείων των διευθυντών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει είκοσι ένα ερωτήσεις και περιλαμβάνουν απαντήσεις του τύπου «5 – Πάρα πολύ», «4 - Πολύ», «3 - Αρκετά», «2 - Ελάχιστα», «1 - Καθόλου». Οι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζονται με τη μορφή της επιμόρφωσης, τις θεματικές ενότητες ενός προγράμματος επιμόρφωσης και τα κίνητρα για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στα στατιστικά προγράμματα Statistical Package for Social Science (S.P.S.S., Version 14.0) και αναλύθηκαν ποσοτικά.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Μορφή Επιμόρφωσης

Οι διευθυντές δηλώνουν σε ποσοστό 50% ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε κάποιο σχετικό αντικείμενο με τη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ενώ θεωρούν ότι η εξειδικευμένη επιμόρφωση πάνω σε θέματα διοίκησης κρίνεται αναγκαία (92,86%). Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το δύσκολο ρόλο που επιτελούν, επιζητούν την επιμόρφωση και τάσσονται υπέρ ενός υποχρεωτικού χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχει (78,57%). Αντίθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 7,14% κρίνει ότι δεν είναι αναγκαία η εξειδικευμένη επιμόρφωση των διευθυντών και ένα 21,43% φρονεί υπέρ της εθελοντικής συμμετοχής σε αυτά.

Αναφορικά με τη μορφή της επιμόρφωσης οι ερωτηθέντες διευθυντές στο μεγαλύτερο ποσοστό θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή ημερίδας και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 14,29% δηλώνει τελείως αρνητικό σε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση. Σε κάθε περίπτωση, η τάση είναι θετική.

Ακολουθως, συντριπτικό ποσοστό των διευθυντών είναι υπέρ της διεξαγωγής ενός προγράμματος επιμόρφωσης με τη μορφή ταχύρρυθμου σεμιναρίου. Ένα μικρό ποσοστό μόλις 14,29% είναι αρνητικό στη διεξαγωγή τέτοιας μορφής επιμόρφωσης.

Σχετικά με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, στην ασύγχρονη μορφή της, οι απαντήσεις ως ένα βαθμό είναι μοιρασμένες καθώς ένα ποσοστό της τάξης του 35,71% είναι πολύ θετικό στην επιμόρφωση εξ αποστάσεως με συμβατικά μέσα και ένα ποσοστό της τάξης του 14,28% συνολικά δεν θα προτιμούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αντίθετα, η τηλεδιάσκεψη ως μορφή επιμόρφωσης με επικοινωνία πραγματικού χρόνου, υποστηρίζεται από τους διευθυντές αφού το 71,43% συμφωνεί με αυτή τη μορφή επιμόρφωσης. Επίσης υποστηρίζονται μορφές επιμόρφωσης μικτού συστήματος, με το 85% περίπου των διευθυντών να το υποστηρίζουν, αφού πρόκειται για

μία "ασφαλή" επιλογή παλιών και σύγχρονων μεθόδων επιμόρφωσης (Πίνακας 1):

Μορφή Επιμόρφωσης	5	4	3	2	1
Ημερίδα	35,7	42,9	0,0	7,1	14,3
Ταχύρρυθμο σεμινάριο	35,7	42,9	7,1	0,0	14,3
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση (ασύγχρονη)	35,7	14,3	35,7	7,1	7,1
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση (τηλεδιάσκεψη)	71,4	0,0	14,3	7,1	7,1
Μεικτό σύστημα	50,0	21,4	14,3	14,3	0,0
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	64,3	21,4	14,3	0,0	0,0

Πίνακας 3. Ποσοστιαίες τιμές μορφών επιμόρφωσης

Η ανάγκη της πρακτικής εφαρμογής όλων όσων θεωρητικών θεμάτων αναλύονται σε προγράμματα επιμόρφωσης βρίσκει σύμφωνο το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα (≈85%).

3.2. Θεματικές ενότητες ενδιαφέροντος

Σχετικά με τις θεματικές ενότητες ενδιαφέροντος είναι εμφανές από τα στοιχεία πόσο μεγάλη ανάγκη υπάρχει για επιμορφώσεις σχετικές με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση και την εκπαίδευση. Σε μια εποχή που όλα γίνονται πλέον ηλεκτρονικά και η τεχνολογία έχει εισβάλει στο σχολείο οι διευθυντές σε ποσοστό σχεδόν 100% νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν στην αξιοποίηση της.

Σε ποσοστό 64,29% οι διευθυντές συμφωνούν απόλυτα με την ένταξη της θεματικής ενότητας οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις τους. Η θεματολογία σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, δεν μπορεί να διαφανεί πόσο αρεστή είναι από τα αποτελέσματα, καθώς το 35,71% είναι πολύ θετικό στην εισαγωγή της θεματικής ενότητας αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και ένα ποσοστό 28,57% θα το επιθυμούσε ελάχιστα. Αντίστοιχη εικόνα υπάρχει και στη θεματική της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, με το 35,71% να επιθυμεί πάρα πολύ την επιμόρφωση σε αυτό το ζήτημα, ενώ το 14,29% καθόλου.

Το 50% ενδιαφέρεται πάρα πολύ για την εισαγωγή μίας θεματικής ενότητας αναφορικά με τη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης, ενώ αντίστοιχα το 57,14% συμφωνεί πάρα πολύ στην εισαγωγή θεματολογίας σχετική με την προώθηση και υποστήριξη των καινοτόμων δράσεων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, μία θεματική ενότητα που δεν παρουσιάζει τόσο έντονο ενδιαφέρον για τους διευθυντές και τις ανάγκες τους, είναι αυτή της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, αφού οι απαντήσεις διασκορπίζονται στην κλίμακα, διαμορφώνοντας μεγάλες τυπικές αποκλίσεις. Οι διευθυντές σε ποσοστό 28,57%

συμφωνούν πάρα πολύ με την εισαγωγή μίας θεματικής ενότητας για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς και επίσης ένα ποσοστό 35,71% συμφωνεί πολύ.

Θεματικές ενότητες ενδιαφέροντος	5	4	3	2	1
Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών	71,4	21,4	7,1	0,0	0,0
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	64,3	21,4	14,3	0,0	0,0
Αξιολόγηση Μαθητών	35,7	14,3	21,4	28,6	0,0
Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας	35,7	28,6	7,1	14,3	14,3
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης	50,0	0,0	35,7	14,3	0,0
Προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων	57,1	21,4	21,4	0,0	0,0
Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός	21,4	21,4	21,4	28,6	7,1
Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς	28,6	35,7	28,6	7,1	0,0
Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών	35,7	57,1	7,1	0,0	0,0

Πίνακας 2. Ποσοστιαίες τιμές θεματικών ενότητων ενδιαφέροντος

Τέλος εκφράζεται η ανάγκη για διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών, αφού το 35,71% συμφωνεί πάρα πολύ, το 57,14% συμφωνεί πολύ και το 7,14% αρκετά με τη δήλωση αυτή.

3.3. Κίνητρα για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης

Αναφορικά με τη μοριοδότηση της επιμόρφωσης το 57,14% των ερωτηθέντων διευθυντών συμφωνεί πάρα πολύ με αυτή τη θέση, σε αντίθεση με το 7,14% που θεωρεί που δεν χρειάζεται καθόλου κάτι τέτοιο.

Σε συντριπτικό ποσοστό οι διευθυντές της έρευνας μας θεωρούν ως βασικό κίνητρο την ύπαρξη πιστοποίησης για την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Τα συνολικά ποσοστά του πάρα πολύ και του πολύ αγγίζουν το 85% καταδεικνύοντας την ανάγκη των διευθυντών για αύξηση των επαγγελματικών τους προσόντων.

Κίνητρα	5	4	3	2	1
Μοριοδότηση	57,1	7,1	21,4	7,1	7,1
Πιστοποίηση της επιμόρφωσης	64,3	21,4	7,1	7,1	0,0
Οικονομική ενίσχυση	50,0	0,0	21,4	7,1	21,4

Πίνακας 3. Ποσοστιαίες τιμές κινήτρων επιμόρφωσης

Τέλος, η μεγαλύτερη μερίδα των διευθυντών (≈72%) επιθυμεί να υπάρχει οικονομική ενίσχυση των συμμετεχόντων σε προγράμματα επιμόρφωσης, ενώ μόλις το 28,57% δηλώνει ότι δεν τον ενδιαφέρει κάτι τέτοιο.

3.4. Χρόνος πραγματοποίησης επιμόρφωσης

Αναφορικά με το χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, καταγράφεται η έντονη διάσταση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με την πραγματοποίηση προγράμματος επιμόρφωσης εκτός σχολικού ωραρίου. Το 28,57% είναι θετικό πάρα πολύ με αυτή την άποψη, ενώ το 21,43% δεν το επιθυμεί καθόλου.

Επίσης το 64,29% συμφωνεί πάρα πολύ στην πραγματοποίηση των επιμορφώσεων εντός του σχολικού ωραρίου, σε αντίθεση με το 14,29% που διαφωνεί πλήρως.

Χρόνος πραγματοποίησης επιμόρφωσης	5	4	3	2	1
Διεξαγωγή εκτός σχολικού ωραρίου	28,6	14,3	14,3	21,4	21,4
Διεξαγωγή εντός σχολικού ωραρίου	64,3	14,3	7,1	0,0	14,3
Διεξαγωγή πριν την έναρξη ή μετά τη λήξη του σχολικού έτους	7,1	21,4	28,6	14,3	28,6

Πίνακας 4. Ποσοστιαίες τιμές χρόνου πραγματοποίησης επιμόρφωσης

Στον πίνακα 4 καταγράφεται η διαφωνία σχετικά με την πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του σχολικού έτους. Μόλις το 7,14% συμφωνεί πλήρως με μία τέτοια πρόταση. Το 28,57% συμφωνεί με τη δήλωση ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να γίνονται πριν ή μετά την λήξη του σχολικού έτους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι διευθυντές δηλώνουν, ότι κατά τη διάρκεια της καριέρας τους δεν έχουν επιμορφωθεί σε κάποιο σχετικό αντικείμενο με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ θεωρούν ότι η εξειδικευμένη επιμόρφωση πάνω σε θέματα διοίκησης κρίνεται αναγκαία.

Αναφορικά με τη μορφή της επιμόρφωσης οι ερωτηθέντες διευθυντές στο μεγαλύτερο ποσοστό θα συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή ημερίδων και ταχύρρυθμων προγραμμάτων. Είναι προφανές πως λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής καθώς και των ραγδαίων εξελίξεων ταχύρρυθμα προγράμματα είναι ιδιαίτερα αρεστά. Επίσης μορφές επιμόρφωσης υπό την μορφή εξ αποστάσεως προγραμμάτων ή προγραμμάτων δράσης και σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη κρίνονται θετικά. Οι εποχές έχουν αλλάξει, τα παλαιωμένα μοντέλα πλέον δεν έχουν θέση κάτι που φαίνεται να ενστερνίζονται και οι διευθυντές.

Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες ενδιαφέροντος είναι εμφανές από τα στοιχεία πόσο μεγάλη ανάγκη

υπάρχει για επιμορφώσεις σχετικές με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση και την εκπαίδευση, την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, την προώθηση και υποστήριξη των καινοτόμων δράσεων, τις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς και τέλος τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα κίνητρα, η μοριοδότηση, η πιστοποίηση των προγραμμάτων και η οικονομική ενίσχυση των συμμετεχόντων σε αυτά φαίνεται να αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, αναφορικά με το χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, σημειώνεται η ανάγκη για πραγματοποίηση των δράσεων που περιλαμβάνουν εντός του σχολικού ωραρίου.

5. ΠΗΓΕΣ

- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision mission, and goals in school leadership and improvement. In: K.Leithwood & P.Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. (pp. 9-40). Netherlands: Kluwer.
- Hart, A., & Ogawa, R. (1987). The influence of superintendents on the academic achievement of school districts. *The Journal of Educational Administration*, 25(1), 72-84.
- Hopkins, D, Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Huber, S. G. (2002). Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In Wissinger J., & Huber S. G. (Eds.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (pp.215-233). Opladen: Leske και Budrich.
- Rosenbach, W.E., & Taylor, R.L. (1984). *Contemporary issues in leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. E. (1998). A new vision of leadership. In: W.E.Rosenbach & R.L.Taylor (Eds.). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. και Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π.Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σ.σ 19-32), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Γεωργογιάννης, Π., Μπομπαρίδου, Χ., και Λάμπρη, Ε. (2005). Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης: Κριτήρια Επιλογής, έργο και καθήκοντα. Στο Π.Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σ.σ.46-55), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Γκόβαρης, Χ. και Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καψάλης, Α. και Παπασταμάτης, Α. (2004). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μαστροθανάσης, Κ., Τσαπούρη, Ε., και Στρατή, Ε. (2011). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη διοικητική επάρκεια και τη διοικητική ετοιμότητα της σχολικής διεύθυνσης (σ.σ. 25-39). Στο: Γ.Γουρναρόπουλος και Α.Ταγκάλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Μαστροθανάσης, Κ. και Τσαπούρη, Φ. (2011). Διοικητική ικανότητα και κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης: Μια ποιοτική έρευνα σε διευθυντές σχολικών μονάδων (σ.σ.390-400) Στο: Π.Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς συνεδρίου, Τόμος Β. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σαΐτη, Α. και Μιχαλοπούλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής-Πρώην Σχολείο και Ζωή*, 4, 43-56.
- Σαΐτης, Χ. και Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.

Η ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Μαρία Σ. Μαθιουδάκη
20^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης

Περίληψη

Η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τους παράγοντες της παρώθησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και τη σημαντικότητα αυτών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και ειδικότερα την ύπαρξη καλού κλίματος. Διερευνήθηκαν ο βαθμός σημαντικότητας των παραγόντων της παρώθησης για εκπαιδευτικούς και διευθυντές και η συνάφεια φύλου και ηλικίας σχετικά με την παρώθηση. Ως παράγοντες παρώθησης θεωρήθηκαν η επικοινωνία, η αναγνώριση, η αυτονομία, η δημιουργία καλού κλίματος, η παροχή οδηγιών, η βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα, η συμμετοχική διοίκηση και η διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ότι οι παράγοντες της παρώθησης από το διευθυντή είναι πολύ σημαντικοί. Σε κάθε περίπτωση αυτή η μικρή έκτασης έρευνα μπορεί να γίνει η αφορμή να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς αλλά ιδιαίτερα τους διευθυντές για την ανάγκη στήριξης, ενδυνάμωσης και παρώθησης των εκπαιδευτικών που χωρίς αμφιβολία διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα στην επίτευξη του καλού κλίματος και της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Παρώθηση, εκπαιδευτικοί, αποτελεσματικότητα, σχολική μονάδα.

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΩΘΗΣΗ

Η σχολική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία του να εργάζεται ο διευθυντής με άλλους και μέσα από άλλους, ώστε να επιτύχει τους στόχους που θέτει το σχολείο του όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης του 20ου αιώνα εφαρμόζει θεωρίες και πρακτικές της οργανωτικής επιστήμης όπως η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή εξουσίας και ευθύνης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Σαΐτης, 2002: 24).

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

Ένα από τα βασικά εφόδια του ηγετικού στελέχους ενός οργανισμού είναι η ικανότητα του να παρωθεί και να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί έτσι ώστε να αναλαμβάνουν δράση και πρωτοβουλίες που προσανατολίζονται στους στόχους που έχουν τεθεί. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα «ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα» (Cohen, 1990:215)

Ο Καμπουρίδης (2002), στο βιβλίο του σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση σχολικών μονάδων, σκιαγραφεί το ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο και υποστηρίζει ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι αναγκαίο να σχεδιάζει, να οργανώνει και να ελέγχει τους διαθέσιμους πόρους τους του αλλά και το πιο σημαντικό είναι αναμφίβολα η ανάπτυξη και η υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Όπως η Fennell (1999) υποστηρίζει, ένας/μία αποτελεσματικός/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει την εμπλοκή των μελών του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων σε αντιδιαστολή με την ατομική λήψη όλων των αποφάσεων και την αποκλειστική διαχείριση των στόχων του σχολείου (Glover κ.α., 1996). Παράλληλα, ένας/μία αποτελεσματικός/η ηγέτης/τιδα πρέπει να παρακινεί τους/τις δασκάλους/ες ώστε να προσπαθούν για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Webb, 2005). Θα πρέπει να νοιάζεται για τον κόσμο των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των μαθητών/τριών του/της (Bodycott, et.al., 2001) και να αναγνωρίζει ταυτόχρονα τη διαφορετικότητα τους χωρίς να κάνει διακρίσεις (Jamieson και Wikeley, 2002). Οι προσπάθειες ενός/μιας αποτελεσματικού/ης διευθυντή/τριας στρέφονται στη συμπερίληψη των συνηθειών και των εμπειριών των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα διδασκαλίας (LaPointe και Stephen, 2006), ενώ παράλληλα, δίνεται έμφαση σε κοινωνικές αξίες, όπως η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αμοιβαιότητας και της αρμονικής ομαδικής εργασίας (Sergiovanni, 1998).

1.1. Έννοια της παρώθησης

Ως παρώθηση θεωρείται η υποθετική διαδικασία ή η σειρά υποθετικών διαδικασιών, κατά την οποία μια ακολουθία συμπεριφοράς του ανθρώπου, που είναι προσανατολισμένη σε συγκεκριμένο στόχο, εμφανίζει τα

στοιχεία της ενεργοποίησης, της διάρκειας, της κατεύθυνσης και της λήξης με την επίτευξη του στόχου.

Η υποκίνηση/ παρακίνηση, αν προσπαθήσουμε να δώσουμε έναν ορισμό, είναι η εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το κάνει να συμπεριφέρεται με τρόπο που διασφαλίζει την επίτευξη κάποιου στόχου (Μ.Κουτούζης, 1999). Όμως από μόνη της δεν αρκεί για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος αφού κυρίως βοηθάει στο να βελτιωθεί η απόδοση κάποιου εργαζόμενου. Για την επίτευξη του στόχου απαιτούνται επίσης ικανότητες και γνώσεις από την πλευρά των εργαζομένων όπως επίσης και η ικανότητα του manager.

Η ικανότητα του manager να υποκινεί το προσωπικό, κρίνεται θεωρητικά και πρακτικά ως η πλέον απαραίτητη στο management (Βελισσαρίου κ.α., 2000). Και αυτό γιατί λόγω της ιδιομορφίας της εργασίας, συχνά τους ζητά να υπερβούν τα όρια των συμβατικών υποχρεώσεων ειδικά σε περιόδους αιχμής. Ταυτόχρονα οι εργαζόμενοι πρέπει να εμπιστεύονται τον manager για τις αποφάσεις που λαμβάνει αλλά και να μην αμφισβητούν τις ικανότητές του, για να αποφευχθούν προβλήματα συνεργασίας που τελικά θα έχουν αντίκτυπο στις παρεχόμενες προς. Δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε όμως τη δυσκολία που εμπεριέχει η διαδικασία της υποκίνησης και που δεν είναι άλλη από το να διαγνώσει ο manager τις ανάγκες και τα κίνητρα που κινητοποιούν τον κάθε εργαζόμενο, γιατί η μορφή της παρακίνησης διαφέρει ανάλογα με το τι αποτελεί κίνητρο για κάθε εργαζόμενο. Μέσω της υποκίνησης οι εργαζόμενοι ενεργούν με τη δική τους βούληση. Έτσι, θα ικανοποιηθούν για ό,τι κάνουν, αλλά πρέπει να υπάρχουν κίνητρα και όπως υποστηρίζεται, τα κίνητρα αυτά πρέπει να πηγάζουν από τον εσωτερικό τους κόσμο.

Η υποκίνηση είναι ένα από τα πιο απλά, αλλά και από τα πιο σύνθετα αντικείμενα της Διοικητικής. Υποκινώντας κάποιον είναι μάλλον εύκολο και απλό να βρεθεί τι επιθυμεί το άτομο και να του προσφερθεί σαν ανταμοιβή ή σαν κίνητρο. Όμως, μια ανταμοιβή που θεωρεί ένα άτομο ενδιαφέρονσα, είναι πιθανό να μην είναι αποδεκτή από κάποιο άλλο, και στο σημείο αυτό η υποκίνηση γίνεται σύνθετη. Και αν ακόμη προσφερθεί μια ανταμοιβή που είναι σπουδαία για κάποιον, δεν υπάρχει εγγύηση ότι αυτή θα τον υποκινήσει. Ο λόγος είναι ότι η ανταμοιβή καθεαυτή δεν θα τον υποκινήσει, παρά μόνο όταν υπάρχει άμεση σύνδεση προσπάθειας - ανταμοιβής και ταυτόχρονα η ζήτηση από την πλευρά του εργαζόμενου για την ανταμοιβή αυτή. Οι άνθρωποι διαφέρουν πάρα πολύ στον τρόπο που εκτιμούν τις ευκαιρίες.

Η μορφή της υποκίνησης όπως αναφέραμε προηγουμένως εξαρτάται από το στυλ διοίκησης που εφαρμόζει ένας manager. Εάν υποθέσουμε ότι τα όσα αναφέρουμε αφορούν μία μεγάλη και καλά οργανωμένη επιχείρηση, το στυλ διοίκησης που συνήθως έχει τα καλύτερα αποτελέσματα, είναι το συμμετοχικό.

Αλλά, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η υποκίνηση, δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι αποτελεί τη σπονδυλική στήλη της Διοικητικής. Η υποκίνηση πραγματοποιείται, όταν ένα κίνητρο ή μια ανταμοιβή μπορούν να ικανοποιήσουν μια δημιουργημένη ανάγκη.

Αποτυχία μπορεί να προκύψει όταν παρεμβάλλεται ένα εμπόδιο μεταξύ του ατόμου και του κινήτρου ή της ανταμοιβής.

Η υποκίνηση είναι απαραίτητη, ιδίως εάν ένας manager αντιληφθεί ότι κάποιος υφιστάμενός του έχει τις ικανότητες για να ολοκληρώσει μία συγκεκριμένη εργασία αλλά διστάζει. Ο λόγος που διστάζει ο υπάλληλος έχει να κάνει συνήθως με τον φόβο που υπάρχει, ότι εάν η εργασία δεν ολοκληρωθεί επιτυχώς θα χάσει την εκτίμηση του διευθυντή του.

Ακόμη, μέσω της υποκίνησης μπορεί ένας manager να μεταμορφώσει και τον πλέον αδιάφορο υπάλληλο, σε ένα παραγωγικό εργαζόμενο με μεγάλη διάθεση. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να βρει τι αποτελεί κίνητρο για τον συγκεκριμένο εργαζόμενο και να του το προσφέρει εφόσον περνάει από το χέρι του ή εάν εξαρτάται η υλοποίηση του από κάποιον άλλο να δεσμευτεί ότι θα υποστηρίξει την απαίτηση του υφισταμένου του.

Συμπερασματικά η υποκίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του επιπέδου απόδοσης των εργαζομένων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την αποτελεσματικότητα με την οποία θα αντιμετωπιστούν οι στόχοι της εργασιακής μονάδας. Είναι ευνόητο, ότι το άτομο είναι πιθανό να υποκινηθεί αν υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα (ηθικά, ψυχολογικά, υλικά), τα οποία θα βοηθήσουν το άτομο για να επιδιώξει και να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα, υψηλότερες αποδόσεις, που συνήθως είναι για το καλό όλων.

2.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στο σύγχρονο απαιτητικό και πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό συγκείμενο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους. Με τον όρο «αποτελεσματικότητα του σχολείου» εννοούμε την επίδραση που έχουν παράγοντες του σχολείου όπως είναι η ηγεσία, το σχολικό κλίμα και η πολιτική που ακολουθεί το σχολείο επί της γνωστικής και συναισθηματικής επίδοσης των μαθητών (Cambpell κ.α., 2004). Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. (Παμούκσogλου, 2001). Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια.

Για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

- i) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.

- ii) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- iii) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπνευστής.
- iv) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- v) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών (Παμούκσογλου, 2001).

Ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα. Η μορφή και η δομή του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται σε κάθε σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδή, 2001). Ενδεικτικοί παράμετροι είναι οι παρακάτω:

- i) Ο ρόλος της διοίκησης και ειδικότερα της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο θα ευνοεί πρωτοβουλίες, συνεργασίες και επικοινωνία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 1993:6).
- ii) Σο σχολικό κλίμα που επικρατεί γενικότερα στο σχολείο και ειδικότερα η ατμόσφαιρα της τάξης (Πασιαρδή, 2001:35).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο συχνά ορισμός για τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέεται με βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό, παρόλο που η έμφαση δίνεται στα πρώτα επίπεδο (Young, 1999).

2.1. Σχέση παρώθησης και αποτελεσματικότητας του σχολείου

Φαίνεται ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απορρέει από την εργασία τους επιδρά στον τρόπο που εργάζονται και επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχολείου. Ταυτόχρονα, το σχολικό κλίμα είναι μια παράμετρος ευρέως αποδεκτή ως μία που επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η ποιότητα της ζωής των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους και ό,τι την καθορίζει είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα ισχυρό δείκτη ενός υγιούς και γι' αυτό αποτελεσματικού σχολείου.

Ο όρος «υγιές σχολικό κλίμα» περιγράφει ένα σχολείο που διαφυλάσσει την ακεραιότητα του στα ακαδημαϊκά του προγράμματα και προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από αδικαιολόγητη εξωτερική πίεση. Οι διευθυντές στα υγιή σχολεία κερδίζουν το σεβασμό των εκπαιδευτικών και των ανωτέρων τους και είναι σε θέση να ασκούν επιρροή (Hoy και Tarter, 1997:9). Επίσης, αναπτύσσουν

ανεξάρτητη σκέψη και δράση και αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην οργάνωση, διοίκηση και διδασκαλία, αφήνοντας αρκετά περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς τους οποίους αντιμετωπίζουν ως συναδέλφους και διασφαλίζουν γι' αυτούς ικανοποιητικούς πόρους για αποτελεσματική διδασκαλία.

Αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, επικρατεί αλληλοσεβασμός, συναδελφικότητα και συνεργασία, αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις και υψηλές προσδοκίες τόσο για τους ίδιους τους όσο και για τους μαθητές τους. Κατά τη Young (1999), τα υγιή σχολεία μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος να πετυχαίνουν στόχους - ενώ διατηρούν τη συνοχή τους - και να επιβιώνουν (Young, 1999:160). Οι προσπάθειες που γίνονται για καθορισμό προγραμμάτων και δράσης σε ένα μεγάλο μέρος χάνονται ή αποτυγχάνουν, εκτός αν τα άτομα και οι ομάδες εκδηλώσουν προθυμία να αγωνιστούν για τους σκοπούς του οργανισμού. (Everard και Morris, 1995).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Barnard (1938): «αν όλοι εκείνοι που μπορεί να θεωρηθεί ότι συνεισφέρουν σε μια οργάνωση καταταχθούν βάσει της προθυμίας τους να την υπηρετήσουν, η κλίμακα ακολουθεί βαθμιαία καθοδική πορεία ξεκινώντας από την πιθανώς έντονη προθυμία, περνώντας στην ουδετερότητα, για να καταλήξει σε έντονη απροθυμία ή εναντίωση ή εχθρότητα. Στη σύγχρονη κοινωνία υπερτερούν αυτοί που παίρνουν αρνητική θέση και αυτό ισχύει για κάθε υπάρχουσα ή μέλλουσα οργάνωση».

Είναι σημαντική η αναφορά στην εξίσωση απόδοσης (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011' Vroom και Deci, 1974' Χυτήρης, 1994' Μιχόπουλος, 1998). Η εξίσωση αυτή περιγράφεται ως εξής: $A = I \times \Pi \times O.Y.$ Όπου:

A = Απόδοση ατόμου

I = Ικανότητες του ατόμου

Π = Παρακίνηση του ατόμου

$O.Y.$ = Οργανωσιακή Υποστήριξη

Με βάση την παραπάνω σχέση ένα πρόσωπο για να αποδώσει αποτελεσματικό και σημαντικό έργο θα πρέπει να έχει:

- Τις γνώσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση του έργου.
- Την εργασιακή προσπάθεια ή παρακίνηση που περιλαμβάνει τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάθεση του ατόμου να αποδώσει. Βέβαια δεν είναι πάντα αναλογική η σχέση βαθμού παρακίνησης και αποδοτικότητας, αφού η μεγάλη παρακίνηση δεν οδηγεί απαραίτητα στην αύξηση της αποδοτικότητας της εργασίας, όταν η εργασία είναι περίπλοκη και δύσκολη (Σαΐτης, 2011).
- Την οργανωσιακή υποστήριξη, δηλαδή την υποστήριξη που παρέχει στον εργαζόμενο ο οργανισμός (Σαΐτης, 2008), η οποία μπορεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εργασίας επειδή ο εκπαιδευτικός μπορεί να βιώσει ματαίωση μη έχοντας τα κατάλληλα μέσα να υποστηρίξει τη διδακτική διαδικασία.

3. ΈΡΕΥΝΑ

Η έρευνα διεξήχθη σε έξι (6) Σχολεία της Αττικής, στα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί καθώς και σε σχολεία της Κρήτης. Συνολικά απάντησαν 61 εκπαιδευτικοί και 22 διευθυντές σχολείων. Πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος 2013 - Μάιος 2013. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα παρακάτω:

Οι παράγοντες της παρώθησης είναι σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς;

Το φύλο και η ηλικία έχουν συνάφεια με τους παράγοντες παρώθησης;

Οι διευθυντές θεωρούν την παρώθηση προς τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό παράγοντα;

3.1 Μεθοδολογία

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο παρώθησης του διευθυντή. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Πασιαρδή και Ορφανού (1999). Οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν και προστέθηκαν αυτοσχέδιες ερωτήσεις για να εξυπηρετήσουν το στόχο της έρευνας. Το ίδιο ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στο ρόλο των διευθυντών δόθηκε και στους διευθυντές των Σχολικών Μονάδων. Τα δύο ερωτηματολόγια περιέχουν ερωτήσεις με κλίμακα Likert. Κάθε πρόταση αποδίδει έναν παράγοντα της παρώθησης και ο εκπαιδευτικός απαντά κατά πόσο επιθυμεί ή όχι να έχει τη συγκεκριμένη αυτή συμπεριφορά από το διευθυντή του. Η παρώθηση εξετάζεται με αναφορά στους παρακάτω παράγοντες:

- i. Επικοινωνία και υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς.
- ii. Αναγνώριση στην επίτευξη των στόχων κάθε εκπαιδευτικού.
- iii. Η δυνατότητα αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς ώστε να οργανώνουν το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο
- iv. Δημιουργία ενός καλού και δημιουργικού κλίματος στο σχολείο.
- v. Παροχή οδηγιών και υλικών στους εκπαιδευτικούς ώστε να τους διευκολύνει να πετύχουν τους στόχους τους.
- vi. Δημιουργία και χρήση καλών πρακτικών και εκπαιδευτικών μεθόδων ώστε να υπάρχει συνεχή βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα.
- vii. Έγερση συμμετοχικής διοίκησης-δημοκρατική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα.
- viii. Διερεύνηση αναγκών και ταλέντων των εκπαιδευτικών
- ix. Η τελευταία πρόταση αναφέρεται στο βαθμό που η παρώθηση και η αναγνώριση του διευθυντή ενισχύει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού.

3.2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 61 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Αθήνας και της Κρήτης και 22 διευθυντές σχολείων από την Αττική. Σύμφωνα με τα περιγραφικά

χαρακτηριστικά του πληθυσμού το δείγμα αποτελείται από 17 άνδρες και 44 γυναίκες. Οι ηλικιακές ομάδες του δείγματος είναι από 22-35 (Ομάδα 1) και 36-57 (Ομάδα 2) με συχνότητες 14 και 47 αντίστοιχα. Τέλος το δείγμα διαφοροποιείται σε σχέση με το φορέα εργασίας Από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συμμετείχαν στην έρευνα 52 εκπαιδευτικοί και από τη Δευτεροβάθμια 9 εκπαιδευτικοί. Τα σχολεία στα οποία έγινε η έρευνα είναι τα παρακάτω

1. 20^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης
2. 5^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης
3. 16^ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα
4. 9^ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα
5. 55^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
6. 1^ο Λύκειο Σαλαμίνας

Οι διευθυντές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προέρχονταν από σχολεία του Ρεθύμνου και του Ν. Αττικής.

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα έγινε σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών. Όμως μπορεί να γίνει μια πρώτη εκτίμηση αναφορικά με το σημαντικό θέμα της παρώθησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή. Σε όλους τους παράγοντες της παρώθησης οι εκπαιδευτικοί έδωσαν πολύ μεγάλα ποσοστά συμφωνίας (85% έως 97%).

Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται η τάση να επιδιώκουν την παρώθηση από το διευθυντή και είναι χαρακτηριστικό ότι ένα ποσοστό 82% από αυτούς συμφωνούν ή συμφωνούν πολύ ότι η παρώθηση του διευθυντή ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους διευθυντές, οι οποίοι επίσης φαίνεται να συμφωνούν σε πολύ μεγάλα ποσοστά ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της παρώθησης για το αυτοσυναισθήμα των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερες συνάψεις δεν υπήρξαν.

Πιο συγκεκριμένα οι συνάψεις που αξίζει να αναφερθούν είναι σχετικά με τους εκπαιδευτικούς η συσχέτιση του κλίματος μάθησης, της παροχής οδηγιών, της προώθησης ποιότητας και της αυτοεκτίμησης. Σε αυτούς τους παράγοντες οι γυναίκες φαίνεται να δίνουν υψηλότερα ποσοστά από τους άνδρες τονίζοντας την ανάγκη να υπάρχουν στη σχολική μονάδα αυτά τα στοιχεία. Θα μπορούσαμε ίσως να θεωρήσουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λόγω του φύλου τους αναζητούν την αναγνώριση και την παροχή οδηγιών για να νιώθουν ασφαλείς. Όμως το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μικρό και δεν μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Σημείο προβληματισμού αποτέλεσαν τα ποσοστά των διευθυντών στις διάφορες μορφές παρώθησης, οι οποίες αποτυπώθηκαν στις διάφορες προτάσεις. Σε πολλές από αυτές ήταν χαμηλά και αναφέρουμε χαρακτηριστικά τη συμμετοχικότητα στην οποία οι διευθυντές φαίνεται να παρουσιάζουν αμφιθυμία, δίνοντας ένα ποσοστό 36,4% στο «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που αφορούσε τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, όπου επίσης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν

έχουν την αυτονομία και τη δυνατότητα συμμετοχής στη διοίκηση της σχολικής μονάδας όπως θα επιθυμούσαν (Μεριχωβίτης, 2012)

Σε μεγαλύτερο βαθμό παρουσιάζεται το φαινόμενο στην πρόταση για τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Εκεί οι μισοί περίπου διευθυντές (ποσοστό 45,5%) δηλώνουν ότι «ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν».

Σύμφωνα με τις θεωρίες της παρώθησης η ευκαιρία των εκπαιδευτικών για ουσιαστική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στις διοικητικές διεργασίες θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές παρωθητικές ενέργειες. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σημαντικοί και συμμετέχοντες στη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται.

Επίσης η ανίχνευση των αναγκών και των ταλέντων των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σημαντική ενέργεια για την ικανοποίηση τους και λειτουργεί πάντα ενισχυτικά.

Το ερώτημα, το οποίο προκύπτει είναι για ποιο λόγο οι διευθυντές ενώ αναγνωρίζουν την ανάγκη της παρώθησης των εκπαιδευτικών, τείνουν να αμφισβητούν τη σημαντικότητα των δύο αυτών ενεργειών. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι διευθυντές δεν έχουν ακόμα την απαιτούμενη γνώση ώστε να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που θα επιφέρουν οι ενέργειες αυτές στην αποτελεσματικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Αλλά ακόμα και οι διευθυντές που έχουν το γνωστικό υπόβαθρο, ίσως αντιμετωπίζουν μια δυστοκία να εφαρμόσουν στην πράξη όσα πιστεύουν και διδάχθηκαν.

Εδώ κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα παρώθησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ίσως η συγκεκριμένη παράμετρος να έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο μιας και η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού συντελεί στην καλή διάθεση και στη μείωση του εργασιακού στρες.

Μεταξύ των χαρακτηριστικών των διευθυντών και των παραγόντων της παρώθησης δεν παρουσιάστηκε συνάφεια. Αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος αλλά και λόγω της ομοιογένειας του συγκεκριμένου δείγματος.

Οι διευθυντές ηλικιακά ανήκουν στην ίδια ομάδα αλλά και λόγω του ρόλου τους τείνουν να διαμορφώνουν ένα κοινό πλαίσιο απόψεων. Θα ήταν ενδιαφέρον σε μια επόμενη ερευνητική προσπάθεια να εξετάσουμε τη συνάφεια των αντιλήψεων των διευθυντών για την παρώθηση με το μορφωτικό επίπεδο που έχουν. Αν δηλαδή διαφοροποιούνται οι απόψεις τους στην περίπτωση που έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το ίδιο θα μπορούσε να διερευνηθεί και για τους εκπαιδευτικούς.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αναφορά στο ρόλο του διευθυντή και η ανάλυση του πολύπλευρου ρόλου του στο σύγχρονο σχολείο δεν είναι τυχαία γιατί όπως αναφέρει ο Μπάκας (2006) «αν

δεν αλλάξει αυτός, αν δεν αναθεωρήσει το ρόλο του και δεν αναλάβει την ευθύνη του, υπάρχει ο κίνδυνος τα πράγματα να παραμείνουν και πιθανόν να χαθούν σημαντικές ευκαιρίες τη δεδομένη χρονικά στιγμή»

Σε σχέση με την παρώθηση, πολύ σημαντική είναι η άποψη του Elmore (2000), ο οποίος αναφέρει ότι «αυτό που έχουν να φέρουν εις πέρας οι ηγέτες είναι πρωτίστως να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τη γνώση των ανθρώπων στον οργανισμό, δημιουργώντας έναν κοινό κλίμα κουλτούρας των υψηλών προσδοκιών γύρω από την εφαρμογή εκείνων των δεξιοτήτων και εκείνης της γνώσης, κρατώντας συνδεδεμένα τα διάφορα μέρη του οργανισμού σε μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους και ταυτόχρονα καθιστώντας τα άτομα υπεύθυνα για τις συνεισφορές τους στο συλλογικό αποτέλεσμα»

Σε κάθε περίπτωση αυτή η μικρής έκτασης έρευνα μπορεί να γίνει η αφορμή να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς αλλά ιδιαίτερα τους διευθυντές για την ανάγκη στήριξης, ενδυνάμωσης και παρώθησης των εκπαιδευτικών που χωρίς αμφιβολία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα παρά το μειονέκτημα του μικρού δείγματος είναι σημαντική γιατί κατέδειξε με τα υψηλά ποσοστά αποδοχής τη σπουδαιότητα της παρώθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και του διευθυντή. Σε μια περαιτέρω διερεύνηση με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, θα ήταν σκόπιμο να εμπλουτιστεί το ερωτηματολόγιο με προτάσεις όπου θα αναλύονται όλες οι παράμετροι παρώθησης και θα είναι δυνατός ο συσχετισμός μεταξύ τους. Καλό θα ήταν επίσης το δείγμα να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από πολλές γεωγραφικές περιοχές και να εξεταστεί ο παράγοντας μορφωτικό επίπεδο για τυχόν διαφοροποιήσεις στην έννοια της παρώθησης.

7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον ομότιμο Καθηγητή Κ. Αθανάσιο Τριλιανό για τη στήριξη του κατά τη διάρκεια της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο μάθημα του, στο μεταπτυχιακό τμήμα «Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων».

8. ΠΗΓΕΣ

- Bernard, Ch. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. E., & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationship: Causes and consequences*. New York: Holt.
- Conger, J., & Kanungo, N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Sage Publication.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shaker Institute.

- Everard, K., & Morris, G. (1999) (Μτφ.Δ.Κικιζας). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fennel, H. (1999). *Encouraging teacher leadership*. American Research Association. Montreal, Canada.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Secondary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Καμπουρίδης (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- King, A. J., & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Μεριχωβίτης, Ι. (2012). *Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και πράξη*, 1.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Γ. και Πασιαρδή, Π. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)*, Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτική Νομοθεσία και Ερμηνεία – Ανάλυση Περιπτώσεων)* Τόμος Β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.
- Τριλιανός, Θ.Α. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α & Β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός Θ. (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
διαφωνώ	1	1,6	1,6	1,6
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	7	11,3	11,5	13,1
συμφωνώ	31	50,0	50,8	63,9
συμφωνώ πολύ	22	35,5	36,1	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 1. Συχνότητες Επικοινωνίας εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid			
ούτε συμφωνώ ,ούτε διαφωνώ	1	1,6	1,6
συμφωνώ	20	32,3	32,8
συμφωνώ πολύ	40	64,5	65,6
Total	61	98,4	100,0
Missing System	1	1,6	
Total	62	100,0	

Πίνακας 2. Συχνότητες αυτονομίας εκπαιδευτικών.

Παράγοντες	Ποσοστά
Επικοινωνία	85.5 %
Αναγνώριση	93 %
Αυτονομία	97%
Κλίμα μάθησης	95 %
Παροχή οδηγιών	92 %
Ποιότητα	88%
Συμμετοχικότητα	97%
Διερεύνηση Αναγκών	92%
Αυτοεκτίμηση	80.6%

Πίνακας 3. Συχνότητες παραγόντων παρώθησης στους εκπαιδευτικούς
(Συμφωνώ-Συμφωνώ πολύ)

Παράγοντες	Ποσοστά
Επικοινωνία	91%
Αναγνώριση	100 %
Αυτονομία	72%
Κλίμα μάθησης	95 %
Παροχή οδηγιών	90 %
Ποιότητα	99%
Συμμετοχικότητα	63.7%
Διερεύνηση Αναγκών	54,6%
Αυτοεκτίμηση	99%

Πίνακας 4. Συχνότητες παραγόντων παρώθησης στους διευθυντές
(Συμφωνώ –Συμφωνώ πολύ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	2	3,2	3,3	3,3
συμφωνώ	25	40,3	41,0	44,3
συμφωνώ πολύ	34	54,8	55,7	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 5. Συχνότητες κλίματος μάθησης στους εκπαιδευτικούς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	4	6,5	6,6	6,6
συμφωνώ	24	38,7	39,3	45,9
συμφωνώ πολύ	33	53,2	54,1	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 6. Συχνότητες παροχής οδηγιών στους εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
διαφωνώ	2	3,2	3,3	3,3
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	4,8	5,0	8,3
συμφωνώ	22	35,5	36,7	45,0
συμφωνώ πολύ	33	53,2	55,0	100,0
Total	60	96,8	100,0	
Total	2	3,2		
Total	62	100,0		

Πίνακας 7. Συχνότητες προώθησης ποιότητας στους εκπαιδευτικούς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	5	8,1	8,2	8,2
συμφωνώ	27	43,5	44,3	52,5
συμφωνώ πολύ	29	46,8	47,5	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 8. Συχνότητες διερεύνησης αναγκών εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	11	17,7	18,0	18,0
συμφωνώ	25	40,3	41,0	59,0
συμφωνώ πολύ	25	40,3	41,0	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 9. Συχνότητες Αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Διαφωνώ	1	1,6	1,6	1,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	2	3,2	3,3	4,9
Συμφωνώ	19	30,6	31,1	36,1
συμφωνώ πολύ	39	62,9	63,9	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 10. Συχνότητες Αναγνώρισης εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	1	1,6	1,6	1,6
Συμφωνώ	23	37,1	37,7	39,3
συμφωνώ πολύ	37	59,7	60,7	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Total	62	100,0		

Πίνακας 11. Συχνότητες Συμμετοχικότητας εκπαιδευτικών

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ

Παρασκευή Κόντα
17^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας

Περίληψη

Η σχολική διοίκηση, σύμφωνα με τις έρευνες των τελευταίων ετών, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και τούτο διότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με την συμπεριφορά και την δράση του μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον τέτοιο που οι εκπαιδευτικοί να δραστηριοποιούνται στα διδακτικά τους καθήκοντα με αναμενόμενο το ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Για να συμβεί αυτό, ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να έχει τις απαραίτητες ικανότητες/δεξιότητες. Η παρούσα εργασία επιχειρήσε να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών/ντριών, υποδιευθυντών/ντριών) σχολικών μονάδων για την αναγκαιότητα της διοικητικής τους κατάρτισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη στερούνται συστηματικής διοικητικής κατάρτισης και ότι λειτουργούν στηριζόμενοι στην εμπειρία τους για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά αναδυόμενα προβλήματα των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, θεωρούνται απαραίτητα: η θέσπιση Προγράμματος Ανάπτυξης Διοικητικών Στελεχών της Εκπαίδευσης και η καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων σε θέματα σχολικής διοίκησης.

Λέξεις κλειδιά: Αποτελεσματικό σχολείο, Διευθυντικό στέλεχος, Διοικητική κατάρτιση, Σχολική διεύθυνση.

1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η κινητήρια δύναμη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου είναι σύμφωνα με την ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία ο διευθυντής. (Edmonds, 1979· Mortimore, κ.ά., 1988· Lezotte, 1992· Fullan, 2004· Ingersoll, 2001· Σαΐτη και Σαΐτης 2012:83).

Πραγματικά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αναγκαίο να διοικήσει το σχολείο του με τέτοιο τρόπο, ώστε να πραγμάτωνονται κάθε φορά οι σκοποί της

εκπαίδευσης και επιφορτίζεται με ένα ιδιαίτερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο στην προώθηση της αποτελεσματικότητας. Για να πετύχει στον κρίσιμο αυτό ρόλο του, χρειάζεται να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα: α) να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου, β) να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, γ) να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δ) να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, ε) να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο και στ) να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα (Φασούλης, 2002· Σαΐτης, 2008α:306). Παρά τη μεγάλη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, ο θεσμός αυτός στην Ελλάδα δεν έτυχε της πρέπουσας υποστήριξης από την πολιτεία αφού σχετικές έρευνες έδειξαν ότι:

- i) Το 88% των διευθυντών σχολικών μονάδων δε διδάχτηκε ποτέ οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ούτε στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών ούτε κατά την διάρκεια της μετέπειτα επαγγελματικής σταδιοδρομίας, (Σαΐτης, 1996). Σε νεότερη έρευνα των Αγγελόπουλου, Καραγιάννη και Φωκά, 2002), διαπιστώνεται το ίδιο για το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών.
- ii) Τα στελέχη εκπαίδευσης γενικότερα, και οι διευθυντές ειδικότερα, ανεξάρτητα από σχολική βαθμίδα, είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες, έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, στερούνται ειδικών σπουδών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003:268).
- iii) Οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων «εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι πρωτίστως στην εμπειρία τους και αυτό, γιατί απουσιάζει παντελώς το σύστημα διοικητικής κατάρτισης για το ανθρώπινο δυναμικό, το 60% δηλώνουν τη δυσανεμία τους για την έλλειψη επιμόρφωσης και αναδεικνύεται η σημαντικότητα της συστηματικής εκπαίδευσης των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα του έργου τους» (Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005:54).
- iv) Στην Ελλάδα το θέμα της επιμόρφωσης συγκαταλέγεται ανάμεσα στα αρνητικά σημεία της σχολικής διεύθυνσης. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε

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

συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Τα προγράμματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική διοίκηση είναι ελάχιστα, δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και περιορίζονται σε διαλέξεις (Αλεξογιαννοπούλου, 2006:110).

- ν) Μόλις το 3,5% επί του συνόλου των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών των νομών Αττικής και Κορινθίας έχει εξειδικευθεί σε θέματα σχολικής διοίκησης (Παπαδάτου, 2013:70).

Από τα προαναφερθέντα, γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Πειραιά και στο νομό Αιτωλοακαρνανίας έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης έτσι ώστε να μπορούν με επιτυχία να ανταποκριθούν στα διευθυντικά τους καθήκοντα και στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων τους, θα μας οδηγήσει σε μια σειρά στοιχείων κατά την μελέτη του θέματος.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη καλείται:

- i) Να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πειραιά και του νομού Αιτωλοακαρνανίας σε θέματα επιμόρφωσης της σύγχρονης διοίκησης.
- ii) Να καταλήξει σε τεκμηριωμένες προτάσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τονίζοντας τη σημασία της διοικητικής κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων τους.

3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υ1: Οι διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται διοικητικής επιμόρφωσης.

Υ2: Η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης επιδρά αρνητικά στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Υ3: Οι διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν αναγκαία την παρακολούθηση ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε διοικητικά θέματα.

Υ4: Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι κατά κανόνα βραχυπρόθεσμα.

Υ5: Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν τα διευθυντικά στελέχη είναι κατά κανόνα αναποτελεσματικά.

Υ6: Η επαγγελματική πληρότητα των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων επηρεάζει θετικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η τυπική εκπαίδευση παρέχεται (Σαϊτή, 2000:56-57) σε οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες, δημοσίου ή ιδιωτικού τύπου που καλούνται «σχολεία».

Μολονότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός από τους επιστήμονες για το τι είναι «σχολείο» ωστόσο στην παρούσα εργασία το θεωρούμε ως ένα κοινωνικό οργανισμό ή ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο, και που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.α.) καθένα από τα οποία επιτελεί ένα δικό του επιμέρους έργο, όλα δε συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012α:177).

Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών μια σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012:81-82). Καταρχήν πρέπει να σημειώσουμε ότι το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως, διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες.» (Παπαναούμ, 1995:40).

Η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο των σχολικών μονάδων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως τα επιτεύγματα των μαθητών, η συνολική εικόνα του σχολείου κ.ά., δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της (Hoy και Ferguson 1989:260· Edmonds 1979) ούτε μερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, όπως είναι η «διαμόρφωση αντιλήψεων», τα «πιστεύω», η «διάπλωση συνειδήσεων» των μαθητών κ.ά., μπορούν να μετρηθούν. Εξάλλου, από τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών (Edmonds 1979· Lezotte, 1992 κ.ά.), αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, δεν προέκυψε συγκεκριμένη θεωρία, η οποία να εξηγεί τι είναι αυτό που διακρίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012β:82).

Παρά τις εννοιολογικές δυσκολίες του όρου «αποτελεσματικό σχολείο», στη σχετική βιβλιογραφία (Edmonds 1979· Purkey και Smith 1983:443· Παπαναούμ, 1995:42-43· Stall και Mortimore, 1997· Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000· Καψάλης, 2005· Θεριανός, 2006) αναφέρονται παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς είναι η *σχολική ηγεσία*.

Ο διευθυντής/ντρία σχολείου, εκτός του γραφειοκρατικού έργου, ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά του και τη δράση του/της εμπνέει, εμπνύχώνει τους συναδέλφους του/της και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρόθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του/της. Πιο συγκεκριμένα η προσωπικότητα, η ικανότητα, η γνώση και γενικώς η ποιότητα του διευθυντή επηρεάζει το επίπεδο της εκπαίδευσης και συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τα διευθυντικά στελέχη για τον λόγο αυτό χρειάζονται να κατέχουν γνώσεις διοίκησης και να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες, διότι το έργο των

διευθυντικών στελεχών, εκτός των άλλων διαφέρει «ειδικά από το διδακτικό παιδαγωγικό έργο και έχει ποικίλες απαιτήσεις» (Ιορδανίδης, 2005:155). Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια που να προσδιορίζουν τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών. Ωστόσο ο βαθμός απόδοσης ενός διευθυντικού στελέχους φαίνεται να είναι συνάρτηση των εξής ικανοτήτων-δεξιοτήτων (Μπουραντάς 2005· Ζαβλανός 1998· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α:53-55):

i) *Της ικανότητας του συνεργάζεσθαι*. Η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας είναι στοιχείο που δεν πρέπει να αφήσει αδιάφορο τον προϊστάμενο της ομάδας αυτής. Ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο, ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Ή όπως θα έλεγε ο E.Schein (1978), ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διαθέτει ικανότητα διαγνωστική, για να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις διαφορές σε ικανότητες και κίνητρα των υφισταμένων του. Η συγκεκριμένη ικανότητα έχει ιδιαίτερη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ομαδική προσπάθεια στοιχείο της οποίας είναι η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας.

ii) *Της επαγγελματικής ικανότητας*. Ένα διευθυντικό στέλεχος ανεξάρτητα από το επίπεδο διοίκησης, πρέπει να ρυθμίζει το έργο του έτσι, ώστε να μπορεί, πρώτο, να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, δεύτερο, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και τρίτο, να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Ας σημειωθεί ότι η επαγγελματική ικανότητα ενός προϊστάμενου, για να είναι θετική, πρέπει να είναι αποτέλεσμα δύο σημαντικών μεταβλητών: της διοικητικής πείρας που πρέπει να διαθέτει ένας προϊστάμενος και της άρτιας επισημοποιημένης κατάρτισης σε θέματα αρμοδιότητάς του.

iii) *Της αντιληπτικής ικανότητας*. Η δεξιότητα αυτή, που είναι περισσότερο αναγκαία στην ανώτατη ηγεσία, μας υποδεικνύει ότι ένας ηγέτης-προϊστάμενος δεν πρέπει να απασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα (θέματα ρουτίνας), δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο, αλλά και ως επιτελικός παράγοντας. Χρειάζεται να «συνοδεύεται» από παρατηρητικότητα και διοικητική φαντασία-ενεργητικότητα, ώστε μέσω παρατηρήσεων στο εργασιακό περιβάλλον να είναι ικανός να επισημαίνει τις τυχόν λειτουργικές αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάζει-εφαρμόζει σύγχρονες και προσφορότερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

iv) *Της συναισθηματικής ικανότητας*. Η συναισθηματική νοημοσύνη μας καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στα εξής στοιχεία της:

- την αυτοεπίγνωση, δηλαδή τη γνώση της εσωτερικής κατάστασης των προσωπικών αποθεμάτων και επαφή με τη διαίσθησή μας,

- την αυτορρύθμιση, δηλαδή την ικανότητα να χειριζόμαστε αποτελεσματικά την εσωτερική μας κατάσταση, τις παρορμήσεις και τα προσωπικά μας αποθέματα,
- την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα «να μπαίνει κανείς» στη θέση του άλλου, ώστε να τον κατανοήσει καλύτερα και όχι να συμπάσχει ή να συμφωνήσει αναγκαστικά,
- τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα κάποιου να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που ο ίδιος θέλει,
- στα κίνητρα συμπεριφοράς, δηλαδή τις συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν προς επίτευξη στόχων ή τη διευκολύνουν (Coleman, 2000· Μπουραντάς 2005).

Ας σημειωθεί ότι όλες αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό, μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών, με την ταυτόχρονη θέλησή τους και επιδιώξή τους για την επαγγελματική εξέλιξη. Η ανάπτυξη και η κατάρτιση ικανών ηγετικών στελεχών στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική και έχει τεράστια σημασία για την εκπαίδευση, γιατί όπως έχει ήδη αναφερθεί η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, είναι ανεπαρκής έως ανύπαρκτη, χωρίς να παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων σε διευθυντική θέση, επιπλέον τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων καλούνται:

- i) στο πλαίσιο ενός ρευστού και συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου να εκπληρώσουν «μια από τη φύση της δυσυπόστατη αποστολή: ανταπόκριση αφενός στις διοικητικά προσδιορισμένες εντολές της πολιτείας και αφετέρου σε αυτό που επιτάσσει η καταρχήν αυτόνομη παιδαγωγική λειτουργία» (Ξωχέλης, 2005:96)
- ii) να ασκήσουν καθήκοντα, τα οποία είναι τελείως διαφορετικά από τα διδακτικά/παιδαγωγικά καθήκοντα του απλού εκπαιδευτικού.

Για την άρτια διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται η εφαρμογή ενός ανάλογου προγράμματος για την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή του οποίου πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως:

Η έρευνα της υφιστάμενης κατάστασης, με συλλογή στοιχείων που θα αναδεικνύουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των αναγκών των διευθυντικών στελεχών, έτσι ώστε να υπάρχει η ανάλογη προσαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος (Σαΐτης, 1997:37).

Ο καθορισμός του επιμορφωτικού σκοπού, που απορρέει από τον προσδιορισμό των διοικητικών αναγκών των διευθυντικών στελεχών. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη των δασκάλων από βασικές αρχές εκπαιδευτικού management (Σαΐτης, 1997:37) τότε το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα πρέπει να αποβλέπει: i) στη μετάδοση σχετικών γνώσεων πάνω στην οργάνωση και διοίκηση σχολείων, ii) στη βελτίωση των διαπροσωπικών ικανοτήτων και γ) στην ανάπτυξη της ικανότητας

προσαρμογής τους στις συνεχείς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Η επιλογή του περιεχομένου της επιμόρφωσης, ο εμπλουτισμός της θεωρητικής ενημέρωσης με μελέτη και ανάλυση ουσιαστικών, πραγματικών ζητημάτων που ανακύπτουν από την καθημερινότητα (Noye και Pineteau 1999:105) κρίνεται σημαντικός όπως και η εφαρμογή των θεωρητικών συμπερασμάτων στη σχολική πραγματικότητα (Σαϊτης, 1997:37· Κωστίκας, 2004:45).

Η εφαρμογή του προγράμματος, ως αποτέλεσμα των προηγούμενων σταδίων. Η αποτελεσματική απόδοση του προγράμματος όμως σχετίζεται με τους εξής παράγοντες (Σαϊτης, 1997:37): i) από τις ικανότητες και τη διάθεση των επιμορφωτών, τα άτομα που θα αναλάβουν τη διοικητική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρέπει να είναι ειδικοί επιστήμονες, άριστοι γνώστες των θεματικών πεδίων, ii) τα διδακτικά μέσα iii) το διαθέσιμο χρόνο εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του προγράμματος, μετά το τέλος του, ο κάθε υλοποιητικός φορέας οφείλει να προβαίνει στην εκτίμηση του βαθμού ολοκλήρωσης των ορισθέντων στόχων και σε αρνητική περίπτωση να λαμβάνει μέτρα για την βελτίωση των επιτευχθέντων (Σαϊτης, 1997:37).

Ανακεφαλαιωτικά ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου έχει να φέρει εις πέρας ένα δύσκολο και περίπλοκο έργο. Για τον λόγο αυτό πρέπει να διαθέτει εμπειρία σε δρώμενα της σχολικής μονάδας, γνωστική νοημοσύνη και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή δεδομένων έγινε περίπου σε δύο μήνες, με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου το οποίο διακινήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Λάβαμε συνολικά 231 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας αποσκοπεί να καταγράψει τις Στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας και της εκπαιδευτικής περιοχής Πειραιά για την διοικητική τους κατάρτιση (μια εμπειρική έρευνα).

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS και ακολουθήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές: i) Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών, ii) Πίνακες συνάφειας (πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών, iii) Έλεγχος ανεξαρτησίας με το Pearson Chi-Square Test.

6. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το 51,5% (119) των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετούν σε σχολεία της περιοχής Πειραιά και το 48,5% (112) σε σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Το 51,7% των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα στην περιοχή Πειραιά και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι άνδρες και το 48,3%, είναι γυναίκες, ενώ στον νομό Αιτωλοακαρνανίας τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 66,1% και 33,9%.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση η έρευνα έδειξε ότι στην περιοχή Πειραιά, η πλειονοψηφία, το 65,5% των στελεχών αυτών είναι έγγαμοι, το 15,1% άγαμοι και το 10,4% «άλλο». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 77,7%, 12,7% και το 4,6%.

Ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών η έρευνά μας έδειξε ότι η συντριπτική πλειονοψηφία των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων των δύο περιοχών (Πειραιά 99,1%, Αιτωλοακαρνανίας 80,4%) είναι πάνω από 41 ετών.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας η έρευνά μας έδειξε ότι η πλειονοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της περιοχής Πειραιά (74,8%) και του νομού Αιτωλοακαρνανίας (61,6%) έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι (20) ετών.

Ως προς τον χρόνο παραμονής στο ίδιο σχολείο, η έρευνα έδειξε ότι το 46,2% των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά υπηρετεί στο ίδιο σχολείο έως τέσσερα έτη. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 66,2%.

Σχετικά με τα συνολικά χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας, η έρευνά μας έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό, 28,6% των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά, υπηρετεί σε διευθυντική θέση από 1 έως 4 χρόνια. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 32,1%.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο ήταν η διερεύνηση των απόψεων και η καταγραφή των στάσεων των διευθυντικών στελεχών των νομών Αιτωλοακαρνανίας και της περιοχής Πειραιά, σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί μας έδωσαν την υφιστάμενη εικόνα και φανέρωσαν τον βαθμό της ελλειπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών των συγκεκριμένων περιοχών. Το γεγονός αυτό, το έλλειμμα δηλαδή της διοικητικής επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών, τους αναγκάζει να ασκούν τα καθήκοντα τους εμπειρικά και όχι επιστημονικά, ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας εργασίας, έχουν ως εξής:

Ως προς την οργανικότητα των διευθυντικών στελεχών, η έρευνα μας έδειξε ότι στην περιοχή Πειραιά υπηρετούν σε σχολεία μεγάλα, 9/θέσια και πάνω, το 72,2% των ερωτηθέντων, σε 5/θέσια έως 8/θέσια το 25,9% και μόλις το 1,9% σε μικρά σχολεία, διθέσια έως 4/θέσια, ενώ στο νομό Αιτωλοακαρνανίας τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 35,9%, 39,8% και 24,3%.

Ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούν, από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, η έρευνα έδειξε ότι στην περιοχή Πειραιά το 98,3%

υπηρετεί σε αστικές και ημιαστικές περιοχές και μόλις το 1,7% σε αγροτικές περιοχές. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 65,2% και 34,8%.

Ως προς τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων, τα ερευνητικά μας δεδομένα έδειξαν ότι το 51,7% των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα στην περιοχή Πειραιά και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι άνδρες και το 48,3% είναι γυναίκες, ενώ στον νομό Αιτωλοακαρνανίας το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 66,1% και το ποσοστό των γυναικών είναι 33,9%. Με βάση το εύρημα αυτό και δεδομένου ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αποτελούν το 67,8% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων (Υπουργείο Παιδείας, 2013), θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η διοίκηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο ασκείται από άνδρες εκπαιδευτικούς. Η ασύμμετρη αυτή παρουσία των γυναικών στην ηγεσία του σχολείου ίσως να οφείλεται είτε σε λόγους «οικογενειακών υποχρεώσεων» (Σαϊτή και Μιχόπουλος, 2005) είτε πιθανόν στον περιορισμένο αριθμό γυναικών προτύπων στην ανώτερη διοίκηση εξαιτίας μιας παγιωμένης κυριαρχίας του ανδρικού φύλου στη διοίκηση (Κελαϊδίτου, 2012· Χατζηδιάκου, 2011· Δαράκη, 2007), είτε, τέλος, όπως αναφέρουν έρευνες (Παπαναούμ, 1995· Σαϊτής κ.α., 1997· Kyriakoyssis και Saiti, 2006· Coleman, 2000) οι λόγοι που επηρεάζουν τις αποφάσεις των γυναικών, αναφορικά με τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκοι. Ωστόσο, ως κύριες αιτίες της χαμηλής γυναικείας εκπροσώπησης στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, ίσως, μπορούμε να ορίσουμε τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, την αποφυγή των διευθυντικών ευθυνών, καθώς και την έλλειψη κινήτρων από την ελληνική πολιτεία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στην περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας, η μεγάλη διαφορά, που υπάρχει μεταξύ του ποσοστού των ανδρών διευθυντικών στελεχών (66,1%) και εκείνων (33,9%) των γυναικών συνάδελφών τους, μπορεί να αποδοθεί ως ένα βαθμό, στο ότι στα μικρά σχολεία (1/θέσια-4/θέσια, n=25) μόνο οκτώ (8) γυναίκες εκπαιδευτικοί ασκούν διευθυντικά καθήκοντα.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της περιοχής Πειραιά, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία, το 65,5% των στελεχών αυτών είναι έγγαμοι, το 15,1% άγαμοι και το 10,4% «άλλο». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 77,7%, 12,7% και το 4,6%. Καταρχήν, το εύρημα αυτό δε φαίνεται να παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ασκούν διαφορετικό επάγγελμα από εκείνο των συζύγων τους, επίσης και με το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν τοποθετείται σε σχολικές μονάδες με βάση την πρώτη προτίμησή τους (Saiti, 2005), αναδεικνύει το πρόβλημα των συχνών μεταθέσεων ή αποσπάσεων των εκπαιδευτικών και επισημαίνει το ζήτημα της συνυπηρέτησης αυτών.

Ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών η έρευνά μας έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων των δύο περιοχών (Πειραιά 99,1%, Αιτωλοακαρνανίας 80,4%) είναι πάνω από 41 ετών. Το εύρημα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη αφού ο Νόμος 3848/2010 ευνοεί την αρχαιότητα στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών.

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές των υποκειμένων της έρευνας ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο το 5,9% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά έχει μεταπτυχιακό τίτλο στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 5,4%. Από το αποτέλεσμα αυτό και δεδομένου ότι στη χώρα μας δεν υπάρχουν ολοκληρωμένα προγράμματα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, μπορούμε να συμπεράνουμε έλλειψη διοικητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων, που έχουν αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση των διευθυντών/τριών στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων, αφού οι περισσότεροι δουλεύουν εμπειρικά χωρίς επιστημονικές γνώσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σαϊτής κ.α. 1997· Σαϊτή και Μιχόπουλος 2005· Δάρρα κ.α., 2010) και μπορεί να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης όσο και στην έλλειψη κινήτρων παρακολούθησης τους από εκπαιδευτικούς, αφού το ισχύον σύστημα επιλογής διευθυντικών στελεχών δίνει αυξημένη βαρύτητα στη συνέντευξη και στην αρχαιότητα.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας η έρευνά μας έδειξε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της περιοχής Πειραιά (74,8%) και του νομού Αιτωλοακαρνανίας (61,6%) έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι (20) ετών. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι ευνοούνται από το σύστημα επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με τα χρόνια ως προϊστάμενοι Γραφείου ή διευθυντές Εκπαίδευσης η έρευνα έδειξε ότι μόλις το 0,8% (n=1) των ερωτηθέντων διευθυντών στελεχών της περιοχής Πειραιά έχει διατελέσει προϊστάμενος Γραφείου ή διευθυντής Εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 8,0% (n=9). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην κατάργηση του Γραφείου Εκπαίδευσης (ν. 4027/2011, άρθρο 32).

Ως προς τον χρόνο παραμονής στο ίδιο σχολείο, η έρευνα έδειξε ότι το 46,2% των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά υπηρετεί στο ίδιο σχολείο έως τέσσερα έτη. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 66,2%. Η ολιγόχρονη παραμονή των διευθυντικών στελεχών στο ίδιο σχολείο οφείλεται στο ισχύον σύστημα επιλογής (Νόμος 3848/2010) αφού σύμφωνα με αυτό οι διευθυντές/ντριες τοποθετούνται στα σχολεία με τετραετή θητεία. Ο έλληνας νομοθέτης φαίνεται να αγνοεί ότι οργανισμοί, όπως τα σχολεία, εξαρτώνται από την αφοσίωση, τη συνέχεια και τη συνέπεια του προσωπικού τους (Beam, 2009).

Πραγματικά η τακτική αλλαγή των διευθυντών/ντριων επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας προβλήματα ασυνέχειας, αναστάτωση, διάσπαση συνοχής και του οράματος για την επίτευξη στόχων και ακόμη δεν ευνοείται η καλλιέργεια συναισθήματος ευθύνης από την πλευρά του διευθυντή/ντριας (Προκοπιάδου, 2009· Τόζιου, 2012).

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής το 47,1% των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων της περιοχής Πειραιά δήλωσε ότι δεν έχει διατελέσει τα προηγούμενα χρόνια ως υποδιευθυντής/ντρια. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 73,2%. Από το εύρημα αυτό θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα στα σχολεία των συγκεκριμένων περιοχών δεν έχουν τη σχετική διοικητική εμπειρία ούτε, όπως έχει ήδη αναφερθεί και την κατάλληλη διοικητική επιμόρφωση.

Σχετικά με τα συνολικά χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας, η έρευνά μας έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό, 28,6% των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά, υπηρετεί σε διευθυντική θέση από 1 έως 4 χρόνια. Το αντίστοιχο ποσοστό για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι 32,1%. Από το εύρημα αυτό γίνεται σαφές ότι ένα σημαντικό ποσοστό είναι νέοι διευθυντές, αφού ασκούν καθήκοντα διευθυντή για πρώτη φορά. Αυτό μπορούμε να το αποδώσουμε στο ισχύον σύστημα επιλογής που είναι «επί θητεία».

Ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, η έρευνα μας έδειξε ότι έξι στα δέκα διευθυντικά στελέχη και των δύο περιοχών δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα που άπτονται της σχολικής διοίκησης κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών.

Σχετικά με τη διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων το δείγμα της έρευνάς μας, έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 47,1% των διευθυντών/ντριων που υπηρετούν στην περιοχή Πειραιά και το 38,4% του νομού Αιτωλοακαρνανίας δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης. Είναι προφανές, ότι το αποτέλεσμα αυτό, το οποίο επαληθεύει την Υ1 ερευνητική μας υπόθεση, ταυτίζεται με πορίσματα προηγούμενων ερευνητικών μελετών (Zavlanos, 1981· Σαϊτής, 1997· Σαϊτή και Μιχόπουλος 2000· Αγγελοπούλου, 2010) στις οποίες φαίνεται ότι η πλειονότητα διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται διοικητικής επιμόρφωσης γιατί δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντικών στελεχών (ερώτηση 3) του νομού Αιτωλοακαρνανίας, η έρευνα έδειξε ότι τα διευθυντικά στελέχη με μεγαλύτερη ηλικία δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικής διοίκησης πριν ή κατά τη διάρκεια άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων τους σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στη μακρά θητεία τους η οποία τους έδωσε την ευκαιρία για διοικητική

επιμόρφωση (π.χ. Π.Ε.Κ., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) σε αντίθεση με νεότερους συναδέλφους τους, άλλωστε σήμερα δε λειτουργούν οι παραπάνω φορείς επιμόρφωσης.

Αναφορικά με τους φορείς διοικητικής επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά το δείγμα της έρευνας έδειξε ως πρώτο φορέα επιμόρφωσης το Διδασκαλείο (30,3%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης «άλλοι φορείς» (18,5%), το ΠΕΚ (16,0%), το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα (8,4%) και ΣΕΛΔΕ (4,2%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι: 30,4%, 17,0%, 29,5%, 9,8% και 2,7%. Από τα στοιχεία αυτά θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι στην Ελλάδα οι διευθυντές σχολικών μονάδων επιμορφώνονται κατάλληλα σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη ότι:

i) η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων στα Διδασκαλεία είναι ένας θεσμός γενικού περιεχομένου, καλύπτοντας παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες χωρίς να υπάρχει εξειδίκευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης,

ii) στα Π.Ε.Κ. παρατηρήθηκε έλλειψη ολοκληρωμένων προγραμμάτων για τη δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία περιορίζονται στην παροχή «εισαγωγικής» επιμόρφωσης,

iii) η μονοετής επιμόρφωση στη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. ήταν κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι εξειδικευμένη για διευθυντές σχολικών μονάδων, μπορούμε να συμπεράνουμε έλλειψη διοικητικής επιμόρφωσης και διοικητικών δεξιοτήτων για την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, που έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση του σχολείου. Η όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε η «έλλειψη βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη διοικητικού ρόλου αλλά και η έλλειψη συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή» (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης 2002).

Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα, που επιβεβαιώνει την Υ2 ερευνητική μας υπόθεση έρχεται σε συμφωνία με πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Σαϊτής, κ.ά., 1997· Σαϊτής, κ.ά., 2001· Σαϊτή και Μιχόπουλος, 2005· Αγγελοπούλου, 2010· Παπαδάτου, 2013) στις οποίες φαίνεται ότι η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών δεν είχαν παρακολουθήσει πλήρες επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα σχολικής διοίκησης.

Σύμφωνα με το εύρημα μας, η χρονική διάρκεια επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά, κατά σειρά κατάταξης ήταν: εξάμηνη (20,2%), ετήσια (8,4%), τρίμηνη (7,6%), ένας μήνας (3,4%), μια εβδομάδα (2,5%) και «άλλη» (7,6%). Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας ήταν: 11,6%, 8,9%, 19,6%, 7,1%, 5,4%, και 7,1%. Το αποτέλεσμα αυτό που επαληθεύει την Υ4 ερευνητική μας υπόθεση, δεν καταδεικνύει μόνο πληθώρα φορέων που εμπλέκονται στην επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, αλλά επισημαίνει και απουσία ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής για τους διευθυντές σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα η άσκηση των καθηκόντων τους να γίνεται κατά εμπειρικό τρόπο.

Όσον αφορά σε ποιο στάδιο της σταδιοδρομίας οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μετεκπαίδευση σε θέματα

διοίκησης της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία (περιοχή Πειραιά 56,3% και νομού Αιτωλοακαρνανίας 68,8%) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών αναφέρει πριν την επιλογή τους ως προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων ώστε να είναι ήδη εφοδιασμένοι όταν αναλαμβάνουν καθήκοντα. Το εύρημα αυτό που επαληθεύει την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση, φαίνεται λογικό αφού όπως υποστηρίζεται η έλλειψη «βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη διοικητικού ρόλου επηρεάζει δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή» (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης 2002:153).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο ένα στα πέντε ερωτηθέντα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά και ένα στα τέσσερα ερωτηθέντα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας δηλώνει ότι βοηθήθηκαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν για την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους. Από το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα προκύπτει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν αναποτελεσματικά και απαιτείται βελτίωση, ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην άσκηση του έργου του διευθυντή. Το εύρημα αυτό, που δεν επιβεβαιώνει την Υ5 ερευνητική μας υπόθεση, έρχεται σε συμφωνία με πορίσματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες «οι υποδιευθυντές που παρακολούθησαν πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης βραχείας χρονικής διάρκειας δηλώνουν κατά το ήμισυ και πλέον ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στα καθήκοντά τους σε θέση υποδιευθυντή σχολείου» (Σαΐτης και Μιχόπουλος, 2005:56) και «συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών/ντριων δεν είναι ικανοποιημένη από την επιμόρφωση που τους παρέχει η πολιτεία τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και κατά την διάρκεια άσκησης του έργου τους (Αγγελοπούλου, 2010:109). Σε συνδυασμό με την ηλικία των διευθυντικών στελεχών διαπιστώνεται ότι τα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά με μεγαλύτερη ηλικία δηλώνουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν τους βοήθησε περισσότερο για την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανότατα μπορεί να αποδοθεί στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και όχι απαραίτητα σε διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες.

Περαιτέρω τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την τοποθεσία των σχολείων των διευθυντικών στελεχών στην περιοχή Πειραιά αποκαλύπτουν ότι περισσότερο σε αστικές και ημιαστικές περιοχές παρά σε αγροτικές τα διευθυντικά στελέχη δηλώνουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν τους βοήθησε για την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται σε παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων όπως είναι: το περιεχόμενο του προγράμματος, η χρονική διάρκεια, η μέθοδος διδασκαλίας και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στον νομό της Αιτωλοακαρνανίας τα ανωτέρω

ευρήματα σε συνδυασμό πάλι με την περιοχή των σχολείων των διευθυντικών στελεχών αποκαλύπτουν ότι περισσότερο σε αστικές και ημιαστικές περιοχές παρά σε αγροτικές τα διευθυντικά στελέχη δηλώνουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν τους βοήθησε για την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους. Ίσως, η εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή να είναι πάλι η ίδια, όπως προηγουμένως αρκεί να δεχθούμε ότι επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται και σε αγροτικές περιοχές.

Σε ότι αφορά τους λόγους μη συμβολής της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά, ή έρευνα έδειξε ως πρώτο παράγοντα το περιεχόμενο του προγράμματος (9,2%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: η μικρή χρονική διάρκεια (7,6%), η μέθοδος διδασκαλίας (2,5%), και η ελλιπής κατάρτιση των επιμορφωτών (1,7%). Τα αντίστοιχα στοιχεία για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι: 7,1%, 10,7%, 3,6% και 4,5%. Από το αποτέλεσμα αυτό γίνεται σαφές ότι τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος έχουν εντοπίσει αδυναμίες στην παρεχόμενη επιμόρφωση που σχετίζονται με το περιεχόμενο τη χρονική διάρκεια και τη μέθοδο διδασκαλίας. Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες καθώς και το ότι δεν υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης. Εξάλλου στην Ελλάδα δεν λειτουργούν σε συστηματική βάση προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, κ.α. 2001· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β) ενώ από σχετική έρευνα έχουν επισημανθεί ως αρνητικά σημεία των επιμορφωτικών προγραμμάτων η «αδυναμία συνδυασμού θεωρίας-πράξης είναι ένα από τα κύρια μειονεκτήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων» (Κουρουτσίδου, Λέφας και Φώκιαλη, 2005).

Ως προς την επίδραση της επαγγελματικής πληρότητας των διευθυντικών στελεχών στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων η έρευνά μας έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά (84,9%) και του νομού Αιτωλοακαρνανίας (87,5%), δηλώνει πως η επαγγελματική πληρότητα του διευθυντή επηρεάζει «Πολύ/Πάρα Πολύ» την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό, που επιβεβαιώνει την Υ6 ερευνητική μας υπόθεση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του χρειάζεται απαραίτητα παιδαγωγική, επιστημονική και διοικητική κατάρτιση. Ο/η διευθυντής/ντρια είναι συγχρόνως και το άτομο εκείνο το οποίο καλείται από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να επιλύσει παιδαγωγικά προβλήματα, να διευθετήσει συγκρούσεις, να παρακινήσει και να καθοδηγήσει. Με άλλα λόγια το σύγχρονο σχολείο για να είναι αποτελεσματικό, χρειάζεται εξειδικευμένα στελέχη με γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά και

επαγγελματική πληρότητα. Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολείων των διευθυντικών στελεχών στην περιοχή Πειραιά αποκαλύπτουν ότι περισσότερο σε μεγαλύτερα σχολεία τα διευθυντικά στελέχη δηλώνουν ότι η επαγγελματική πληρότητα του διευθυντή επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε μικρότερα σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι παράξενο αφού στα μεγάλα σχολεία με περισσότερους εκπαιδευτικούς και μαθητές λογικό είναι να δημιουργούνται περισσότερες δυσάρεστες καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και κατ' επέκταση δυσκολεύουν το έργο του/της διευθυντή/ντριας.

Αναφορικά με τους λόγους, οι οποίοι απέτρεψαν τα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, κατά σειρά κατάταξης είναι: η απουσία ανάλογου προγράμματος (34,5%) η μη σύνδεση των διοικητικών γνώσεων με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών (30,5%), η κατοχή των απαραίτητων διοικητικών γνώσεων (3,4%) και η απόρριψη της αίτησης συμμετοχής τους (3,6%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι: 39,3%, 7,1%, 3,6%, και 0,9%. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι υπάρχει έλλειψη ολοκληρωμένων προγραμμάτων για τη δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης, κι αυτό γιατί τα επιμορφωτικά προγράμματα τόσο στα Π.Ε.Κ. όσο και σε άλλους φορείς του δημοσίου τομέα περιορίζονται κατά κανόνα στην κάλυψη των παιδαγωγικών και διδακτικών αναγκών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερευνητικό αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών των δυο περιοχών (Πειραιάς 62,3%) και (Αιτωλοακαρνανίας 72,3%) δηλώνει ότι οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων πρέπει να προέρχεται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι τα ερωτηθέντα στελέχη γνωρίζουν πολύ καλά τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ του έργου ενός απλού εκπαιδευτικού και ενός διευθυντή σχολείου καθώς και τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζει ο δεύτερος σε θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση καθώς και το συντονισμό των διοικητικών δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια ενός ειδικού Προγράμματος Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι το 30,3% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά δηλώνει ότι πρέπει να έχει διάρκεια ένα εξάμηνο, το 21,0% ένα έτος και το 7,6% ένα μήνα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον νομό Αιτωλοακαρνανίας είναι: 43,8%, 18,8% και 7,1%. Το ερευνητικό αυτό δεδομένο έρχεται σε συμφωνία με πόρισμα προηγούμενης έρευνας (Κωστίκα, 2004:197) σύμφωνα με την οποία τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης «προτιμούν τα μακράς διάρκειας επιμορφωτικά

προγράμματα, θεωρώντας τα ως καταλληλότερα τόσο για την ποιότητα όσο και το μεγάλο αριθμό προβλημάτων που έχουν να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί»

Ως προς τη συμμετοχή σε ειδικό Πρόγραμμα ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης, το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά (79,0%) και Αιτωλοακαρνανίας (83,9%) θέλει να παρακολουθήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών που υπηρετούν στις παραπάνω περιοχές αισθάνεται την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση των διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων τους, προφανώς για να ασκούν καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα.

Σχετικά με τα επιστημονικά πεδία που θα σας ενδιέφεραν να συμμετέχετε σε μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα, το δείγμα της έρευνάς μας για τα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά έδειξε ως πρώτο πεδίο τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: η σχολική ηγεσία-συναισθηματική νοημοσύνη, τα διοικητικά θέματα, η εκπαιδευτική νομοθεσία και τα οργανωτικά θέματα. Τα αντίστοιχα ευρήματα για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι: η σχολική ηγεσία-συναισθηματική νοημοσύνη, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τα διοικητικά θέματα και τα οργανωτικά θέματα. Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι τα ενδιαφέροντα-επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται μεταξύ των διευθυντικών στελεχών των συγκεκριμένων περιοχών. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί πρωτίστως στον παράγοντα «οργανικότητα» αφού τα δημοτικά σχολεία της περιοχής Πειραιά είναι πιο μεγάλη σε διδακτικό προσωπικό και μαθητές σε σύγκριση με εκείνα του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η σπουδαιότητα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σε μια μεγάλη μονάδα είναι δύσκολο διοικητικό έργο, αφού όπως υποστηρίζεται (Σαΐτης, 2007) «ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος».

Ως προς τις γνώσεις/δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικός, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της περιοχής Πειραιά κατά σειρά κατάταξης είναι οι εξής: Επικοινωνιακές δεξιότητες, 82,4%, συναισθηματική νοημοσύνη 80,7%, επαγγελματική ικανότητα, 78,2% και εξειδίκευση στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων 68,9%.

Οι αντίστοιχες απαντήσεις από τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι: 70,5%, 79,5%, 82,1% και 67,9%. Από τα στοιχεία αυτά διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών πιστεύει ότι ένα διευθυντής σχολείου για να ανταπεξέλθει στο έργο του, πρέπει να έχει διοικητικές αλλά και ηγετικές γνώσεις/δεξιότητες. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή/ντριας εξασφαλίζουν τη συνοχή των μελών της σχολικής ομάδας και οδηγούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούν το κλειδί για τη διαμόρφωση θετικού

κλίματος στη σχολική μονάδα. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τα βιβλιογραφικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελεί παράγοντα μείζονος σημασίας και σπουδαιότητας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού μέσω αυτής υποστηρίζονται και πραγματοποιούνται όλες οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2002:210).

Αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των διευθυντικών στελεχών από την άσκηση των καθηκόντων τους η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνάς μας και για τις δύο περιοχές, Πειραιά (74,8%) και Αιτωλοακαρνανίας (72,6%) δηλώνει «πολύ» έως «πάρα πολύ» ότι νιώθουν ικανοποιημένα από την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων στο σχολείο τους. Παράλληλα, τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την ερώτηση 9, που αφορά στην παρακολούθηση επιμόρφωσης πριν ή κατά τη διάρκεια άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, αποκαλύπτουν ότι στην περιοχή Πειραιά περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη που παρακολούθησαν επιμόρφωση δηλώνουν ότι νιώθουν ικανοποιημένα από την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων στο σχολείο τους σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν παρακολούθησαν σχετική επιμόρφωση. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αφού όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο η διοικητική επιμόρφωση συμβάλλει στην καλύτερη άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων και κατά επέκταση τα άτομα, δηλαδή οι διευθυντές/ντρίες σχολείων, νιώθουν ικανοποιημένα από την εργασία τους.

Σχετικά με το ερώτημα «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το τωρινό επίπεδο διοικητικής κατάρτισης σας, συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» η έρευνα έδειξε ότι έξι στα δέκα διευθυντικά στελέχη της περιοχής Πειραιά και τέσσερα στα δέκα του νομού Αιτωλοακαρνανίας δηλώνουν ότι το τωρινό επίπεδο διοικητικής κατάρτισης συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στη χρονική διάρκεια και στην ποιότητα της παρεχόμενης διοικητικής επιμόρφωσης στα διευθυντικά στελέχη του δείγματός μας.

Σε ότι αφορά τις προτάσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών των δύο περιοχών, Πειραιά και Αιτωλοακαρνανίας για τη βελτίωση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων τους, η έρευνα μας έδειξε:

- ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 14,3% των διευθυντών/ντριων της περιοχής Πειραιά και το 5,4% του νομού Αιτωλοακαρνανίας αναφέρει τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- ως προς τη μέθοδο επιμόρφωσης το 20,2% των διευθυντών/ντριων της περιοχής Πειραιά και το 9,8% του νομού Αιτωλοακαρνανίας προτείνει μεθόδους βιωματικού χαρακτήρα και μελέτης περιπτώσεων.
- ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων το 10,9% των διευθυντών/ντριων της περιοχής Πειραιά και το 7,1% του νομού Αιτωλοακαρνανίας αναφέρουν εξάμηνη διάρκεια ανά τριετία και

- ως προς τον φορέα επιμόρφωσης το 24,4% των διευθυντών/ντριων της περιοχής Πειραιά και το 14,3% του νομού Αιτωλοακαρνανίας προτείνουν ΕΚΔΑ και ΥΠΑΙΘ και Σχολικούς Συμβούλους αντίστοιχα.

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Το υφιστάμενο σύστημα επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ευνοεί τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή, δηλαδή, των διευθυντικών στελεχών δεν γίνεται με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση της σχολικής διεύθυνσης αλλά από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας.
- Η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών της έρευνας στερούνται της κατάλληλης διοικητικής επιμόρφωσης γιατί δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης.
- Η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών του δείγματός μας δηλώνει ότι: i) δε βοηθήθηκε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησε για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων του σχολείου τους, ii) δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που τους παρέχει η πολιτεία τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους.

Έχοντας κατά νου την ανάλυση που προηγήθηκε και λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τρόπος άσκησης των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή/ντρια σχολείου επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, εκτιμούμε ότι οι διαπιστώσεις αυτές πρέπει να μελετηθούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο, ύστερα από διάλογο με όλους τους αρμόδιους φορείς, στο οποίο να ορίζονται θέματα που έχουν σχέση με την αναβάθμιση του θεσμού του διευθυντή σχολείου.

8. ΠΗΓΕΣ

- Αγγελοπούλου, Α.(2010). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. και Φωκάς, Ε. (2002). *Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Αλεξογιαννακοπούλου, Β, (2006). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και την Μεγάλη Βρετανία*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Δαράκη, Ε.(2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Επίκεντρο.

- 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. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδ.Ελλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικό σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Εκδ.Κριτική
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παν. Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α.Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ.σ.3-30). Θεσσαλονίκη: Εκδ.Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλλο στην διοίκηση σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης. Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου..
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών - Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε., και Φώκιαλη, Π., (2005). Ζήτηση για Επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδ.Κριτική.
- Ξωχέλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο - Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδότου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η Βελτίωση της Διοικητικής λειτουργίας του Σχολείου μέσα από τη Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνιών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτικά*.
- Σαΐτη, Α. και Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012 β). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1996). Δυσλειτουργίες στις Σχολικές Οργανώσεις: Το Οργανωτικό Πλαίσιο και ο βαθμός Οργανωσιακής Υποστήριξης σε Σχέση με τις Συγκρούσεις. *Νέα παιδεία*, 79, 126-142.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας*, 127.
- Σαΐτης, Χ. και κ.ά. (2001). Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002,2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Τόζιου, Σ. (2012). *Η συμβουλή του διευθυντή /ντριας σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διεύθυνση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χατζηϊδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και στο Καναδά*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Φασούλης, Κ., (2002). Ο συμπληρωματικός ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης στο έργο της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής σημείο αναφοράς στο σύγχρονο σχολείο. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1.
- Beam, C.P. (2009). *Investigation of needs/concerns of teachers within an induction year program*. Dissertation. Faculty of College of Education, Ohio University.
- Coleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Μτφ.Φ.Μεγαλούδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1),15-24.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. San Francisc, CA: Jossey-Bass
- Hoy, W., & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. In: J.L.Burdin (Ed.), *School Leadership*. London: Sage.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 3.
- Kyriakoyis, A., & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Woman in Public Primary school Administration: The experience of Greece. In: M.Zavlanos (1981), *Analysis of Perceptions of Leadership of Greek secondary School Administrations*. Dissertation. Vanderbilt University.

- Lezotte, L. (1992). *Effective schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective School Products Ltd.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior Years*. Open Books.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (Μτφ.Ε.Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Purkey S., & Smith M. (1983). Effectives Schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Schein, Ed., H. (1985;1989;1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stall L., & Mortimore P. (1977). School effectiveness and school improvement. In: J.White & M.Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement* (p.p.9-24). London.

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ (POSTERS)

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΙΣΤΟΤΟΠΩΝ ΤΩΝ Τ.Ε.Ε. ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΩΣ ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Αναστασία Βασιλοπανάγου

Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αικατερίνη Κατσανδρή

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στο δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον της Κοινωνίας της Πληροφορίας, το σύγχρονο σχολείο ως ζωντανός οργανισμός καλείται να αφομοιώσει τις τεχνολογικές εξελίξεις, να προετοιμάσει τους μαθητές για την ένταξή τους σε αυτό, να τους παρωθήσει να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού αλφαριθμητισμού αλλά και να ανταποκριθεί στις επιταγές της εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο Σχολικός Ιστότοπος (Σ.Ι.) αποτελεί θεμελιώδες μέσο ως προς την επίτευξη των παραπάνω. Στην παρούσα μελέτη αξιολογούνται πιλοτικά οι σχολικοί ιστότοποι των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας. Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, ως προς την αυτοαξιολόγηση. Το πλαίσιο αξιολόγησης των Σ.Ι. αποτέλεσαν περιγραφικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ποιότητα των ενεργών Σ.Ι. είναι ικανοποιητική, ωστόσο η συνολική προσπάθεια βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο. Εντούτοις, σε μελλοντική διερεύνηση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη επιπλέον στοιχεία που ενδέχεται να επηρεάζουν την ποιότητα των Σ.Ι.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικοί Ιστότοποι, Δευτεροβάθμια, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι προκειμένου να ισχυροποιηθεί η οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο η τεχνολογία χρησιμοποιείται ως κινητήρια δύναμη και μέσο για την

υλοποίηση μιας σειράς ειδικών στόχων που αφορούν την παιδεία, τον πολιτισμό, την ποιότητα ζωής, την εξυπηρέτηση του πολίτη, την αύξηση της απασχόλησης υπό το πρίσμα της άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού (Κουντζέρης, 2011· Προκοπιάδου, 2009).

Δικαίως λοιπόν η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται ως «Κοινωνία της Πληροφορίας» αφού μέσα από τη θέσπιση συγκεκριμένων θεσμών και αρχών υλοποιούνται καινοτόμες δράσεις με την ευρεία χρήση και υιοθέτηση προηγμένων υπηρεσιών (Προκοπιάδου, 2009).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα ενεργής συμμετοχής των χωρών-μελών στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» ανέπτυξε ένα ευρύ φάσμα ανάλογων πρωτοβουλιών (Κουντζέρης, 2011). Στον πυρήνα αυτών των πρωτοβουλιών σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων αποτελούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Οι τεχνολογικές δυνατότητες που παρέχει η ευρεία χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ οδηγούν στη δόμηση της αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας, και συνδεσιμότητας της δημόσιας διοίκησης, τόσο σε επίπεδο εσωτερικής οργάνωσης, όσο και σε επίπεδο υπηρεσιών προς τους πολίτες (Προκοπιάδου, Μοσχόπουλος και Παπαθεοδώρου, 2002). Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη μείωση των ωρών εργασίας, στην αμεσότερη και πλήρη ενημέρωση καθώς και στη διοχέτευση της παραγόμενης γνώσης (Προκοπιάδου, 2009). Παράλληλα, διευρύνουν τόσο το πεδίο των επιχειρηματικών ευκαιριών όσο και των κοινωνικών, τονώνοντας έτσι την οικονομία, τη συλλογικότητα και την κοινωνική συνοχή (Κουντζέρης, 2011· Προκοπιάδου, 2009).

Το σχολείο ως οργανικό μέλος της Κοινωνίας της Πληροφορίας καλείται να εφοδιάσει τους μαθητές-τριες με την απόκτηση δεξιοτήτων πληροφοριακού αλφαριθμητισμού δηλαδή με τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για τη ψηφιακή τους επάρκεια, ώστε να αποκτήσουν μελλοντικά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας και επιπλέον να αναβαθμίσει τις υπηρεσίες του σε επίπεδο διοίκησης (Παπαχρήστου, 2013· Προκοπιάδου, 2009).

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. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ

Η ελληνική εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα, όλα αυτά τα χρόνια επικεντρώθηκε στη μελέτη της παιδαγωγικής και διδακτικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση (Αλιβίζος και Σωτηρίου, 2012· Κοβάνογλου, 2011· Νέζη, Σεφερλή, και Τσενόγλου, 2009· Ντρενογιάννη, 2010· Χλαπάνης και Δημητρακοπούλου, 2001). Η δυναμική των ΤΠΕ όσο αφορά την αλλαγή των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών και την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων έχει ευρύτατα αναγνωριστεί (Τζιμογιάννης, 2001) αφού εδραιώνει νέους ρόλους αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη (Ντρενογιάννη, 2010), ακολουθώντας τις αρχές της συνεργατικής και εποικοδομιστικής μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στο γνωστικό και κοινωνικό δομισμό (Καράμηνas, 2001· Παπαχρήστου, 2013· Τζιμογιάννης, 2001).

Οι πολυεπίπεδες δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ οδήγησαν το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε μια σειρά συντονισμένων ενεργειών στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Δημητριάδης και Μανιαδάκης, 2006· Παπαχρήστου, 2013· Τζιμογιάννης, 2001). Έτσι, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει πλέον στη δημιουργία του Νέου Σχολείου όπου το Ψηφιακό Σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του (Αλιβίζος και Σωτηρίου, 2012).

Η μετάβαση στη Ψηφιακή Τάξη χρησιμοποιεί ως αναπόσπαστο εργαλείο το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.), ένα τεχνολογικά σύγχρονο ενδοδίκτυο του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο προσφέρει προηγμένες δικτυακές και τηλεματικές υπηρεσίες (Κουντζέρης και Κωνσταντάτος, 2009· Λυμπερίης, 2005). Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η λειτουργία του ΠΣΔ με την υφιστάμενη μορφή ξεκίνησε το έτος 1999 με το έργο «Ασκοί του Αιόλου» και συνεχίστηκε το 2000-2001 με το έργο «Πανελλήνιο Δίκτυο για την Εκπαίδευση-Edunet» (Δημητριάδης και Μανιαδάκης, 2006).

Όπως αναφέρεται στη *Μελέτη για την μέτρηση των δεικτών του σχεδίου δράσης i2010 για το έτος 2008* (2008), που πραγματοποίησε το Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, το Π.Σ.Δ στις εκπαιδευτικές και διοικητικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνέδεε συνολικά 14.319 σχολεία, καλύπτοντας το 100% των δύο βαθμίδων και το 78% των νηπιαγωγείων (η μέτρηση αφορά την 17.9.2009).

Η δυνατότητα που παρέχει το Π.Σ.Δ σε όλες τις σχολικές μονάδες ώστε να κατασκευάσουν το δικό τους ιστότοπο δωρεάν σε συνδυασμό και με άλλες προηγμένες υπηρεσίες του, δημιουργεί μια νέα γενιά εκπαιδευτικών κοινοτήτων που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ (Λυμπερίης, 2005) με αποτελεσματικότητα. Ο λόγος αυτός είναι που βραβεύτηκε ως βέλτιστη πρακτική υλοποίησης έργου (best practice), από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

3. ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

3.1. Οι σχολικοί ιστότοποι και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι αδιαμφισβήτητο επομένως, ότι οι Σχολικοί Ιστότοποι (Σ.Ι.) μπορούν να επιτελέσουν πολλαπλό ρόλο τόσο σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, ενημερωτικό (Δαπόντες, Σχίζα και Σαλονικίδης, 2007) όσο και σε διοικητικό επίπεδο και να λειτουργήσουν ως εικονικά περιβάλλοντα όπου θα υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (Πανάου, 2008).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Ποιότητας Διαδικτυακών Κόμβων των Πολιτιστικών Οργανισμών (2005), ο διαδικτυακός κόμβος είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο σελίδων που συνθέτουν την ταυτότητα ενός οργανισμού: «αποτελεί ένα εύρηστο μέσο επικοινωνίας του οργανισμού με το κοινό ή με τις ομάδες ενδιαφερομένων που συναποτελούν το κοινό του, και μέσω του οποίου διοχετεύονται πληροφορίες για την ταυτότητα του οργανισμού, παρέχεται ενημέρωση για τις δραστηριότητες του, οργανώνεται η πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό, διευκολύνεται η αναζήτηση ψηφιακού περιεχομένου, υποστηρίζεται η επικοινωνία με τον οργανισμό καθώς και η προώθηση προϊόντων ψηφιακού υλικού».

Από τον παραπάνω ορισμό, ήδη, διαφαίνονται αρκετά από τα οφέλη που η Σχολική Μονάδα (Σ.Μ.) μπορεί να αποκομίσει, διατηρώντας το δικό της ιστότοπο. Η Σ.Μ. στο σύνολό της, μέσω του Σ.Ι. επικοινωνεί με άλλα υποσυστήματα, προσλαμβάνει, παρέχει πληροφορίες και καλλιεργεί ψηφιακές δεξιότητες (Ζακόπουλος κ.ά., 2009). Επιπλέον, προβάλλει το έργο της, αυξάνει το κύρος της και συνεισφέρει ώστε η ελληνική εκπαίδευση να καταστεί ανταγωνιστική σε σχέση με την εκπαίδευση άλλων χωρών (Ρώϊμπα, 2011).

Πρόσφατα η Σ.Μ καλείται να αυτοαξιολογηθεί για το εκπαιδευτικό της έργο. Όπως αναφέρεται από το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τόμος Ι* (2012), «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του». Τίθεται επομένως ένα καίριο ζήτημα για τη δυναμική συμβολή των Σ.Ι. στη συγκεκριμένη διαδικασία.

3.2. Η υφιστάμενη κατάσταση

Από τη μελέτη της Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για τις δύο τελευταίες δεκαετίες σχετικά με τον αριθμό των σχολείων που διαθέτουν ενεργούς Δ.Ι. και επιπλέον εάν η λειτουργία και διατήρηση των Δ.Ι. είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά προσωπικής πρωτοβουλίας ή βασίζεται σε

υποστηρικτικές δομές ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας. Γίνεται έτσι μια αρχική προσπάθεια αποτίμησης της επικρατούσας κατάστασης ώστε να διαφανεί εάν οι δυνατότητες που παρέχουν οι Σ.Ι. στο εκπαιδευτικό έργο αξιοποιούνται έστω εν μέρει.

Σημειώνεται, ότι δε γίνεται προσπάθεια διεξαγωγής συμπερασμάτων ως προς το εάν οι Σ.Μ. επιλέγουν τους Δ.Ι. ως μέσο προβολής του εκπαιδευτικού έργου τους. Το συγκεκριμένο ζήτημα ενδέχεται να διερευνηθεί μελλοντικά.

Στην Ελλάδα η πρώτη παρουσία Σ.Ι. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συναντάται το 1997, από το 13^ο και 21^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατσινίου και το 7^ο και 11^ο Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας (Καράμηνας, 2001). Αντίστοιχη είναι αυτή για τη Δευτεροβάθμια του 6^{ου} Γυμνασίου Σερρών (Δαπόντες κ.ά., 2007). Έκτοτε, με τη μεγιστοποίηση της δράσης του Π.Σ.Δ. σημειώθηκε σημαντική αύξηση των Σ.Ι. Το Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας στη *Μελέτη για την μέτρηση των δεικτών του σχεδίου δράσης i2010 για το έτος 2008* (2008), ανέφερε ότι 1 στα 3 σχολεία διαθέτει Σ.Ι. Ωστόσο, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 13.978 Σ.Μ. κατά την περίοδο 12/2009-1/2009 παρουσιάζει ότι στο Π.Σ.Δ., 4.328 Σ.Ι. αναφέρονται ως ενεργοί, ενώ μόνο οι 398 ήταν πραγματικά (Ζακόπουλος κ.ά., 2009), δηλαδή το 9,40%. Επιπλέον, το 42,5% από αυτούς δεν ενημερωνόταν τακτικά. Σήμερα στο Π.Σ.Δ. παρουσιάζονται 15.915 ενεργοί Σ.Ι., εντούτοις η πραγματική εικόνα ενδέχεται να είναι εντελώς διαφορετική. Όπως προκύπτει τόσο στην περίπτωση της Ελλάδας όσο και της Κύπρου οι Σ.Ι. δημιουργούνται και διατηρούνται αποκλειστικά με προσωπική πρωτοβουλία και ευθύνη των εκπαιδευτικών (Αμπράζη κ.ά., 2006· Δαπόντες κ.ά., 2007· Καράμηνας, 2001· Πανάου, 2008).

Στην Κύπρο αντίστοιχα την περίοδο 2008-2009 μόνο το 29% των Δημοτικών Σχολείων διαθέτει Σ.Ι. (Πανάου, 2008). Στη Γαλλία ο αριθμός το 2006 Σ.Ι. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ιδιαίτερα χαμηλός σε σχέση με το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αντίθεση με την Αγγλία (Αμπράζη κ.ά., 2006) που από το 2003 παρουσιάζει υψηλά ποσοστά.

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας ως προς την αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τους Σ.Ι. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκε αν: i) Τα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας Αττικής διαθέτουν Σ.Ι., ii) Οι Σ.Ι. είναι πραγματικά ενεργοί. 3. Το είδος του περιεχομένου των Σ.Ι. αποτελείται από συστατικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην προβολή του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του τρίτου ερωτήματος πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές τόσο στην Ελλάδα, όσο και Διεθνώς. Αναζητήθηκαν πηγές που αφορούν τον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου πλαισίου ποιότητας των Σ.Ι., τα κριτήρια και τα εργαλεία

αξιολόγησης της. Τα ευρήματα που προέκυψαν αφορούν την ποιότητα γενικότερα του δικτυακού κόμβου σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα και τα κριτήρια αξιολόγησής της. Επιπλέον προέκυψαν ευρήματα ειδικά για τους Σ.Ι. τα οποία αναφέρονται στην ποιότητα του περιεχομένου των Σ.Ι. καθώς και στα κριτήρια αξιολόγησης ως προς τη δομή και το περιεχόμενο τους. Καταληκτικά αναφέρεται η μελέτη των Αλιβίζου και Αλεξοπούλου (2010), η οποία καθορίζει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας για το σύνολο του Σ.Ι. όπου εμπεριέχονται δέκα συνολικά αρχές. Ορίζει έναν πίνακα κριτηρίων για κάθε αρχή μαζί με τα συστατικά της στοιχεία. Η δεύτερη αρχή ποιότητας η οποία και μας αφορά αναφέρεται στο είδος, την οργάνωση και την παρουσίαση του περιεχομένου.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε η βιβλιογραφία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής σχετικά με την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή κυρίως ως προς το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης και τα εργαλεία διερεύνησης των δεικτών ποιότητας που προτείνονται.

Ακολούθως, δημιουργήθηκε ένας πίνακας αξιολόγησης που αναφέρεται στο είδος του περιεχομένου ενός Σ.Ι. Ο πίνακας αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες - κριτήρια: Α. περιεχόμενο που αφορά τους επισκέπτες, Β. περιεχόμενο που αφορά τους γονείς, Γ. περιεχόμενο που αφορά τους εκπαιδευτικούς Δ. περιεχόμενο που αφορά τους μαθητέ-τριες. Κάθε κατηγορία – κριτήριο απαρτίζεται από επιμέρους στοιχεία. Η ύπαρξη ενός στοιχείου βαθμολογείται με 1 και η απουσία του ή η μη ενημέρωσή του (για διάστημα πέραν του 3 μηνών), όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με 0. Τα επιμέρους στοιχεία του πίνακα προέκυψαν αφού συνυπολογίστηκε το θεματικό πλαίσιο της Α. Ε. Ε. Δημιουργήθηκε μία λίστα βαθμολογίας για κάθε κατηγορία – κριτήριο. Ανάλογα με τη συγκεντρωτική βαθμολογία το περιεχόμενο του κριτηρίου χαρακτηρίζεται ως: Ανύπαρκτο, Ελλιπές, Επαρκές, Αρκετά επαρκές, Εξαιρετικό. Επιπλέον η συνολική αξιολόγηση του είδους του περιεχομένου γίνεται ως εξής: Ανύπαρκτο 0-18, Ελλιπές 19-36, Επαρκές 37-54, Αρκετά επαρκές 55-72, Εξαιρετικού επιπέδου 73-90. Μικρό μέρος από την κατηγορία - κριτήριο Β παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Συστατικά στοιχεία κριτηρίου

Πληροφορίες για εξειδικευμένα κέντρα
συμβουλευτικής και υποστήριξης
Ενημέρωση για ενισχυτικά-υποστηρικτικά
προγράμματα φορέων
Πληροφορίες για ΚΕΔΔΥ

Πίνακας 4. Περιεχόμενο που αφορά τους γονείς

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν τα 7 ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας Αττικής. Την αξιολόγηση πραγματοποίησαν τέσσερις συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αφού τους δόθηκαν σαφείς οδηγίες. Τα

αποτελέσματα των αξιολογητών δεν παρουσίασαν αποκλίσεις.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι το έναυσμα της έρευνας μας δεν ήταν να αξιολογήσουμε τους Σ.Ι στο σύνολο της ποιότητάς τους αφού τα τεχνικής φύσεως κριτήρια αυτής της αξιολόγησης αποτελούν γνωστικό πεδίο άλλων ειδικοτήτων.

Επιπλέον, επειδή το μέγεθος του δείγματος κρίνεται μη ικανοποιητικό, δεν μπορούμε να προβούμε σε έγκυρα αποτελέσματα και ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο θα επιχειρηθεί μια γενική αποτίμηση.

Αναφορικά, με το 1^ο και 2^ο ερώτημα διαπιστώθηκε ότι 3 από τα 7 σχολεία διαθέτουν Σ.Ι. και μάλιστα ενεργό. Στις 2 από τις 3, το είδος του περιεχομένου κρίθηκε επαρκές, ενώ στην τρίτη ελλιπές. Η εικόνα κρίνεται ικανοποιητική αν συνυπολογιστεί ότι το ένα σχολείο από αυτά που ανήκουν στην κατηγορία «χωρίς ιστότοπο» ξεκίνησε πρόσφατα τη λειτουργία του. Σχετικά με το 3^ο ερώτημα αν δηλαδή το είδος του περιεχομένου των Σ.Ι. αποτελείται από συστατικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην προβολή του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησής, τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι θετικά. Ωστόσο, θεωρείται απαραίτητο να διεξαχθεί μελλοντική έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων. Επιπλέον θα πρέπει να επανεξεταστεί το ενδεχόμενο πιθανών βελτιώσεων στο εργαλείο αξιολόγησης που κατασκευάστηκε. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντόπισε αντίστοιχες έρευνες στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής.

Συμπερασματικά, οι Σ.Ι. φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μέσο για τη διευκόλυνση της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στα Τ. Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας και εν γένει στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

6. ΠΗΓΕΣ

6.1 Ελληνόγλωσσες

Αγγέλης, Γ., Βλάση, Α., Κουτσογιάννης, Χ., Κριλής, Σ., Λαγουδιανάκη, Μ., Μηλάκης, Γ., Μόσχος, Δ., Ξένος, Μ., Παπαγεωργίου, Χ., Παπαδόπουλος, Α., και Παυλάκης Π. (2006). *Μεθοδολογία Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Λογισμικού και Προοπτικές Εφαρμογής στο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΕΑΠ* (Technical Report). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αλιβίζος, Σ. (2013). Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 62-74. Ανακτήθηκε στις 8.6.2014 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/171/109>

Αλιβίζος, Σ. και Σωτηρίου, Ι. (2012). Ψηφιακό σχολείο: Η περίπτωση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ψηφιακού σχολείου του ΥΠΔΒΜΘ. *i-Teacher.gr*, 5, 8-29. Ανακτήθηκε στις 10.7.2014

από http://i-teacher.gr/files/5o_teyxos_i-teacher_11_2012.pdf

Αλιβίζος, Σ. και Αλεξοπούλου, Α. (2010). Κριτήρια Αξιολόγησης Σχολικών Δικτυακών Τόπων-Προσδιορισμός Πλαισίου Ποιότητας. Στο: Β.Κολτσάκης, Γ.Σαλονικίδης και Μ.Δοδοντσή (Επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (σ.σ.1758-1771), Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, 23-25 Απριλίου 2010, Νάουσα. Ανακτήθηκε στις 22.3.2013

από http://hmathia10.ekped.gr/?page_id=893

Αμπράζη, Ζ., Δαπόντες, Ν., Ζακόπουλος, Β., Σαλονικίδης, Ι, Τερζίδης, Σ., και Φιλιππιάδης, Γ. (2008). Μελέτη των σχολικών ιστοτόπων ευρωπαϊκών χωρών και η ελληνική περίπτωση: Το περιεχόμενο και η δομή τους, θεσμικό πλαίσιο και κανόνες λειτουργίας. Στο: Β.Κολτσάκης και Ι.Σαλονικίδης (Επιμ.), *Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών* (σ.σ.1-13), Πρακτικά εργασιών 1^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, 9-11 Μαΐου 2008, Νάουσα. Ανακτήθηκε στις 14.6.2014 από http://naousa08.ekped.gr/?page_id=21

Ασκητή, Β. (2006). *Αξιολόγηση ψηφιακής δημοσίευσης: Κριτήρια και Μέθοδοι αξιολόγησης ιστοσελίδων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Αρχαιονομίας και Βιβλιοθηκονομίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

Γεωργιάδου, Ε. και Οικονομίδης Α. (2001). Όργανο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, (σ.σ.1-15), 11-13 Μαΐου 2001, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 2.8.2014 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe491.pdf>

Δαπόντες, Ν. (2001). Η κοινωνία της πληροφορίας: η εκπαιδευτική διάσταση. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, (σ.σ.41-47), 11-13 Μαΐου 2001, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe335.pdf>

Δαπόντες, Ν., Σχίζα, Ε., και Σαλονικίδης, Γ. (2007). Σχολικές Ιστοσελίδες: Η περίπτωση των Ελληνικών Γυμνασίων. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.59-67), 4-6 Μαΐου 2007 Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/websites/208-sch-sites>

Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας (ΕΠΕ) (2006). Εκπαίδευση. Στο: Σ.Δημητριάδης και Μ.Μανιαδάκης (Επιμ.). *Μελέτη επισκόπησης της πληροφορικής στην Ελλάδα* (σ.σ.1-11). Αθήνα: ΕΠΕ. Ζακόπουλος, Β., Τερζίδης, Σ., Σαλονικίδης, Γ. και Φιλιππιάδης, Γ. (2009). Σχολικοί διαδικτυακοί τόποι: Ελλάδα. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου

- Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.1-5), 8-10 Μαΐου 2009, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/diadictyo.htm
- Ζαφειροπούλου, Α. (2009). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στη σχολική Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Βρετανίας μια συγκριτική θεώρηση. Στο: Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*. Πρακτικά εργασιών 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, μέρος Α, (σ.σ.181- 194). 27-29 Νοεμβρίου, 2009. Αθήνα-Πειραιάς: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη. (2005). *Οδηγός Ποιότητας Διαδικτυακών Κόμβων των Πολιτιστικών Οργανισμών* (Μελέτη για την διαμόρφωση και Διάδοση Προτύπων και Διαδικασιών Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαδικτυακών Κόμβων των Πολιτιστικών Οργανισμών). Αθήνα: Ίδρυμα Λαμπράκη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Βασικό Πλαίσιο. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Α. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασία Αξιολόγησης. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Β. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Καλές Πρακτικές των Σχολείων. Σχέδια Δράσης των Σχολείων. 9^ο Δημοτικό Σχολείο Καστοριάς. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Δ. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Γ. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Δ. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Σχέδια Εκθέσεων. Στο Γ.Πασιάς και Κ.Λάμνιαν (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμ.Ε. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α.
- Καράμηνας, Ι. (2001). Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για την διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120-121, 76-84.
- Καράμηνας, Ι. (2001). Ιστοσελίδες Δημοτικών Σχολείων στο διαδίκτυο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 119-128.
- Κοβάνογλου, Ε. (2011). Έρευνα της Χρηστικότητας των Σχολικών Δικτυακών Τόπων Γυμνασίων για τους Μαθητές ως προς την Ανεύρεση Πληροφοριών. Στο Κ.Γλέζου και Ν.Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*. Πρακτικά εργασιών 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.1-5), 6-8 Μαΐου 2011. Σύρος.
- Κουντζέρης, Α. (2011). *Διαδικτυακός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα και στην ΕΕ27 2007-2010*. Ελληνικό Παρατηρητήριο για την Ψηφιακή Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από www.observatory.gr/.../INCL_Διαδικτυακός_Αλφαριθμητισμός_Ελλάδα_ΕΕ
- Κουντζέρης, Α. και Κωνσταντάτος, Μ. (2009). *Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση και Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα*. Ελληνικό Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.observatory.gr/page/default.asp?la=1&id=2101&pk=431&return=183>
- Λυμπερής, Α. (2005). *Καταγραφή και αποτίμηση της χρήσης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., και Κουλουμπάρη, Χ. Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ..Π.Α. – ΙΕΠ.
- Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., και Τσενόγλου, Ε. (2009). Για μια συντροφιά ανάμεσά μας: Η αξιοποίηση του Διαδικτύου (Web2.0) σε άτυπες μορφές γραμματισμού. Σχεδιασμός δικτύου αναγνώσεων σε περιβάλλον wiki. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.1-10), 8-10 Μαΐου 2009, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/web2.htm
- Ντρενογιάννη, Ε. (2010). Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Α.Τζιμογιάννη (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά εργασιών 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, τεύχος ΙΙΙ (σ.σ.593-600), 23-26 Σεπτεμβρίου, 2010. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Euricon Ε.Π.Ε.
- Πανάου, Μ. (2008). Η χρήση των σχολικών ιστοσελίδων από τα σχολεία της Δημοτικής εκπαίδευσης Κύπρου. Στο Ε.Φτιάκα, Σ.Συμεωνίδου και Μ.Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία*. Πρακτικά εργασιών 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ.σ. 904-915), 6-7 Ιουνίου 2008. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Παπαχρήστου, Ε. (2013). *Στάσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις απέναντι στις ΤΠΕ: η περίπτωση των καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας, των μαθητών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσπρωτίας*. Αθήνα: www.24grammata.com
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. (2008). *Μελέτη για την μέτρηση των δεικτών του σχεδίου δράσης i2010 για το έτος 2008*. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από http://www.observatory.gr/files/meletes/i2010_EA_Σχολεία2008.pdf
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας Σεπτέμβριος, (2009). *Έκθεση αναφοράς αποτελεσμάτων των Νέων Τεχνολογιών στα Σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από http://www.observatory.gr/.../Y14_EM_TX_EL_TΠΕ%20στα%20Σχολεία.pdf
- Προκοσιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Προκοσιάδου, Γ., Μοσχόπουλος, Δ., και Παπαθεοδώρου, Χ. (2002). Κέντρα κυβερνητικής πληροφόρησης συνεργασία Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Δημόσιων Βιβλιοθηκών και Περιφερειακών Αρχών. Στο Πρακτικά του 11^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (σ.σ.291-310), 6-8 Νοεμβρίου 2002, Λάρισα. Ανακτήθηκε στις 22.7.2014 από <http://eprints.rclis.org/9702/>
- Ρώϊμπα, Β. (2011). *Ο ανταγωνισμός και το εκπαιδευτικό marketing στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Τζιμογιάννης, Α. (2001). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και προοπτικές*. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.29-40), 11-13 Μαΐου 2001, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.etpe.eu/new/conferences/list>
- Τζιμόπουλος, Ν. (2001). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Η περίπτωση των Κυκλάδων*. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.15-20), 11-13 Μαΐου 2001, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.etpe.eu/new/conferences/list>
- Χαϊτόγλου, Ό. (2012). *Αξιολόγηση ιστοσελίδων και βαθμός ικανοποίησης χρηστών των ιστοσελίδων. Νέες προοπτικές βάσει ερευνητικών διαπιστώσεων* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χλαπάνης, Γ. Ε. και Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Η χρήση του διαδικτύου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Αξιοποίηση ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (σ.σ.15-20), 11-13 Μαΐου 2001, Σύρος. Ανακτήθηκε στις 10.8.2014 από <http://www.etpe.eu/new/conferences/list>

6.2 Ξενόγλωσσες

- Alivizos, S., & Alexopoulou, A. (2010). Defining Quality. Hellenic Evalyation tool for School Internet Sites. *eLearning Papers*, special edition, 1-17. Ανακτήθηκε στις 8.7.2014 από <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Defining-Quality.-Hellenic-Evaluation-tool-for-School-Internet-Sites>
- Alivizos, S., & Kostas, A. (2009). Pedagogically-Oriented Evaluation Criteria For Educational Web Resources. *eLearning Papers*, 17, 1-9. Ανακτήθηκε στις 8.7.2014 από http://www.researchgate.net/publication/41181519_Pedagogically_Oriented_Evaluation_Criteria_for_Educational_Web_Resources

6.3 Ιστοχώροι

- Anderson, N. A., Grove, S., & Hill, S. (2014). Web Site Evaluation Checklist. Ανακτήθηκε στις 10.7.2014 από <http://www-personal.umich.edu/~pfa/pro/courses/WebEvalNew.pdf>
- Christie, A. (2007). Rubrics for Evaluating School WebSites. Ανακτήθηκε στις 8.7.2014 από http://www.alicechristie.org/edtech/webeval/r2_k-12_d.html
- Οδηγός Αρχών Ποιότητας Βρυξελλών (2002). Πρόγραμμα Minerva. Ανακτήθηκε στις 10.6.2014 από http://www.minervaeurope.org/publications/qualitycommentary/qualitycommentary_el0504.pdf

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΕΝΑ ΒΗΜΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ Ή ΔΙΟΛΙΣΘΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ;

Γεώργιος Ν.Βοζαΐτης
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Ένα από τα σταθερά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία χρόνια αποτελεί η απουσία Αξιολόγησης δομών, υπηρεσιών και διαδικασιών, με εξαίρεση, ίσως, τις κατά περίπτωση αξιολογήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης. Από το σχολικό έτος 2013-2014 εισάγεται, πλέον, θεσμικά η Αυτοαξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας Αυτοαξιολόγησης και την εμπέδωση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης σε αυτήν. Η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά το τρέχον σχολικό έτος, μέσω της ανάλυσης των σχετικών εγκυκλίων που εκδόθηκαν για το υπό εξέταση θέμα και να αποτυπώσει τον αντίκτυπο αυτής στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Από την ανάλυση των σχετικών ρυθμιστικών εγκυκλίων του Υπουργείου αλλά και τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν αναδείχθηκαν εγγενείς αγκυλώσεις, παραλείψεις, καθυστερήσεις, αναδιπλώσεις στην εφαρμοζόμενη πολιτική, που, εκτός των άλλων, προβλημάτισαν ή δίχασαν την εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, η σχετική διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δε φαίνεται να επιτέλεσε τον αρχικό της στόχο, αλλά τελικά διολίσθησε-μέσα και από τις αλυσιδωτές αντιδράσεις που προξένησε-σε μια τυπική, διεκπεραιωτική πρακτική, ανάλογη του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, Υπουργείο Παιδείας, Εκπαιδευτική πολιτική.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβάλλεται επιτακτικά ως ζήτημα υψηλής προτεραιότητας, με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hopkins, 1987). Μάλιστα, οι κυβερνητικές πολιτικές για την εκπαίδευση χρησιμοποιούν συχνά τη ρητορική της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, παραβλέποντας συχνά ότι η Αξιολόγηση αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο,

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

προσδιορίζεται, εκτός των άλλων, από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, καθορίζοντας το περιεχόμενο, τα κριτήρια και τους σκοπούς της. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με μια μακρά παράδοση απουσίας αξιολογικών δομών, εισάγεται θεσμικά από το σχολικό έτος 2013-2014 η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως καινοτόμος πρακτική αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της εργασίας αυτής αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, παρουσιάζοντας και αναλύοντας τις σχετικές κανονιστικές πράξεις που εκδόθηκαν για το υπό εξέταση ζήτημα (εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις), σε μια προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που αναδύθηκαν κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το κύριο ερώτημα της εργασίας περιστρέφεται στο αν και κατά πόσον η πρόσφατη θεσμική αλλαγή συνέβαλε στην εκπλήρωση του αρχικού της στόχου και στη γενικότερη ενδυνάμωση του σχολείου, μετασχηματίζοντας, ταυτόχρονα, το μηχανιστικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας του. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζή, 2004· Verma και Mallick, 2004). Ως τύπος ανάλυσης επιλέχθηκε η ποιοτική και ως ενότητα ανάλυσης η χρονολογική. Ακολουθεί η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου και η ανάλυσή του.

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2012-2014

Στις αρχές του 2012 και με ασφυκτικά χρονικά περιθώρια, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε σχετική εγκύκλιο στην οποία περιγράφονταν οι δράσεις του σχετικά με την προετοιμασία γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κατά το επόμενο σχολικό έτος 2012-2013, στην οποία, μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε για πρώτη φορά μνεία και στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των ιδίων των Σχολικών Συμβούλων (Γ1/14841/13-2-2012). Οι δράσεις αυτές επιμερίζονταν χρονικά σε δυο περιόδους, η πρώτη Φεβρουάριος-Μάρτιος 2012 και η δεύτερη από τον Απρίλιο μέχρι και τη λήξη του διδακτικού έτους. Αυτές αφορούσαν κυρίως σε επιμορφωτικά σεμινάρια επιλεγμένων για αυτό το σκοπό Σχολικών Συμβούλων στην εφαρμογή του έργου της Α.Ε.Ε. (πλαίσιο, εκπαιδευτικό, υλικό, Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε.), ώστε στη συνέχεια οι Σχολικοί Σύμβουλοι να επιμορφώσουν με τη σειρά τους και τους υπόλοιπους Σχολικούς Συμβούλους σε περιφερειακό επίπεδο αλλά με

διαφοροποιημένο περιεχόμενο. Η δεύτερη αυτή φάση, στην οποία θα συμμετείχαν όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, αφορούσε στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην Αξιολόγηση σχεδίων δράσης, καθώς και στο πρόγραμμα «Αυτοαξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων». Στα σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία θα υλοποιούνταν από την Επιστημονική Ομάδα Έργου της Α.Ε.Ε., δυνητικά θα συμμετείχαν τόσο οι Διευθυντές σχολικών μονάδων όσο και οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν πιλοτικά το θεσμό της Α.Ε.Ε. (2010-2012), με στόχο να μεταφέρουν τη γνώση και την εμπειρία τους στους συμμετέχοντες. Απώτερος στόχος όλης αυτής της προσπάθειας ήταν να ακολουθηθεί ευρεία και εκτεταμένη επιμόρφωση του συνόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών της επικράτειας, χωρίς βέβαια να προσδιορίζεται ούτε το πότε, ούτε το πώς. Οι ημερομηνίες υλοποίησης όλων αυτών των επιμορφωτικών δράσεων δεν έγιναν γνωστές ή πάντως-παρά τη σχετική πρόθεση του Υπουργείου-δεν αφορούσαν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην πορεία, βέβαια, ξεχάστηκε και η σχετική διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης του έργου των Σχολικών Συμβούλων, αφού δεν προσδιορίστηκε ποτέ επακριβώς, με το ενδιαφέρον να στέφεται αποκλειστικά και μόνο στην Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, την επόμενη ακριβώς ημέρα, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε σχετικό Δελτίο Τύπου με τίτλο αντίστοιχο της προηγούμενης εγκυκλίου.

Στις αρχές του επόμενου σχολικού έτους 2012-2013, το Υπουργείο Παιδείας προφανώς αναμόρφωσε τη σχετική πολιτική υλοποίησης του θεσμού, αφού στόχος του, πλέον, ήταν να αποσπάσει όχι μόνο τη συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και να διαμορφώσει κλίμα ενεργούς συμμετοχής στις σχετικές διαδικασίες, πλην ανεπιτυχώς. Επικαλούμενο τη σχετική ρητορική περί «*βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» και αξιοποιώντας την τεχνική της διαβούλευσης, κοινοποιήθηκαν στα σχολεία δυο έγγραφα, ένα από το Γραφείο του Υπουργού και το δεύτερο από το Γραφείο του Ειδικού Γραμματέα, μέσω των οποίων καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια αυτά θα κατέγραφαν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την επικείμενη εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να ανατροφοδοτηθεί το Υπουργείο από τα αποτελέσματά τους. Είναι χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρονταν: «*Το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. πιστεύει ότι για τη θεσμοθέτηση του καλύτερου δυνατού πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η γνώμη και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτόν τους καλεί να καταθέσουν τις απόψεις τους και να συνεισφέρουν ενεργά με τη συμμετοχή τους, απαντώντας σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο*» (8239/01-10-2012, Διαμόρφωση πλαισίου για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών). Δεν μπορεί κανείς να μην αντιληφθεί ότι η ρητορική αδυνατούσε να αποκρύψει την πραγματικότητα, όταν το ίδιο το Υπουργείο

απερίφραστα δήλωνε ότι «*ήδη έχει συγκροτηθεί και επιτροπή ειδικών για τη διατύπωση βασικών αρχών και πλαισίου για την αξιολόγηση*» (ό.π.). Επομένως, η εκπαιδευτική κοινότητα σε τι θα μπορούσε να συμβάλει σε ένα πλαίσιο προεπιλεγμένων αποφάσεων; Μέσω της συμπλήρωσης ενός και μόνο ερωτηματολογίου θα διασφαλιζόταν η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας; Στοιχεία για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών δεν εκδόθηκαν ποτέ και το Υπουργείο δεν προχώρησε σε ενημέρωση ούτε για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ούτε πολύ περισσότερο για τις προτάσεις που κατετέθησαν. Ωστόσο, το νομοθετικό έργο προχώρησε σταθερά.

Το Μάρτιο του 2013 ψηφίστηκε η Υπουργική Απόφαση Γ1/30972/05-03-2013 (Φ.Ε.Κ. 614Β/15-3-2013), με την οποία ορίστηκαν τα εξής: «*Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Α.Ε.Ε.) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου*» (άρθρο 1).

Είναι προφανές ότι η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέθηκε αρχικά -θεωρητικά τουλάχιστον- με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και την απαίτηση παροχής ποιοτικότερου έργου στις σχολικές μονάδες, ενεργοποιώντας τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μια προσπάθεια κοινής στόχευσης. Αν δε μείνει κανείς στη σχεδόν μαξιμαλιστική στοχοθεσία της Υπουργικής Απόφασης, διαφαίνεται ότι στόχος του Υπουργείου ήταν να προλειάνει το έδαφος, ώστε να αρχίσει να εμπεδώνεται η κουλτούρα Αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο, χωρίς ουσιαστικά να λαμβάνονται άλλα μέτρα υποστήριξής της. Έτσι, το Υπουργείο μέχρι και τη λήξη του σχολικού έτους δεν προχώρησε σε καμιά άλλη ενέργεια, επιδεικνύοντας περισσότερο ενδιαφέρον για την προοπτική εφαρμογής της όλης διαδικασίας «από πάνω προς τα κάτω», έχοντας ως σημείο εκκίνησης τους «δείκτες» ποιότητας του σχολείου, όπως αυτοί δημοσιοποιήθηκαν ταυτόχρονα με την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης. Εκτός τούτου, το κανονιστικό πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίστηκε από ένα σχεδόν «πληθωρισμό» δεικτών και κριτηρίων, καθιστώντας τη σχετική διαδικασία Αξιολόγησης πολύπλοκη, σύνθετη και επομένως, δυσλειτουργική και μη ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δεν προσδιορίστηκε με σαφήνεια ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης, και κυρίως των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι, και την ανάλογη επιμόρφωση είχαν δεχτεί αλλά και θεσμικά βρίσκονταν πιο κοντά στην όλη διαδικασία.

Στην αρχή του επόμενου σχολικού έτους 2013-2014 το Υπουργείο Παιδείας διακήρυξε ότι η Αξιολόγηση του

Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα εφαρμοζόταν σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας (Γ1/157723/23-10-2013). Είναι η περίοδος, όχι πλέον των ρυθμιστικών εγκυκλίων και των κανονιστικών πράξεων αλλά της εφαρμογής. Παρόλα αυτά, η σχετική διαδικασία ξεκίνησε ξανά, σύμφωνα και με τη γνωστή εγκύκλιο του Υπουργείου, με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης, για να ολοκληρωθεί και αυτός ο κύκλος με την επιμόρφωση όλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας. Κεντρικό ρόλο επρόκειτο να διαδραματίσει το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε., ως χώρος πληροφόρησης και διάχυσης των καλών πρακτικών και ως φόρουμ επικοινωνίας εκπαιδευτικών, Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων, συμβάλλοντας καθοριστικά στην υποστήριξη του θεσμού της Α.Ε.Ε. κατά το πρώτο έτος εφαρμογής του. Οι σχετικές επιμορφωτικές δράσεις ολοκληρώθηκαν με εξαιρετική καθυστέρηση, αφού το Υπουργείο έθεσε την έναρξη εφαρμογής του θεσμού παραμονές των διακοπών των Χριστουγέννων, χωρίς ουσιαστικά να έχει πραγματοποιηθεί ευρεία ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για αυτόν και, κυρίως, χωρίς να ενημερώσει για τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων όσο και για την ανατροφοδότηση που ενδεχομένως είχε παραχθεί από την παρουσίαση της αποτίμησης των δράσεων των σχολείων που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα της Α.Ε.Ε. (2010-2012).

Έτσι, η εφαρμογή της, χωρίς ουσιαστικά, τη σύμπραξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, απέκτησε έναν χαρακτήρα υποχρεωτικότητας και ισοπεδωτικής ομοιομορφίας προς όλες τις σχολικές μονάδες. Κυρίως, χωρίς την αίσθηση της δέσμευσης ότι «ανήκει» σε αυτούς που κλήθηκαν να την υλοποιήσουν. Είναι ενδεικτικό το εδάφιο από τη σχετική εγκύκλιο: *«Η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχολικών Συμβούλων και τη διοικητική των Διευθυντών Διευθύνσεων»*. Υποτίθεται ότι η έναρξη εφαρμογής της θα συνοδεύονταν από ευρεία επιμόρφωση και υποστήριξη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία, επιφορτίστηκαν με την υποχρέωση διερεύνησης δεδομένων των σχολείων, πολλά από τα οποία προϋπέθεταν μια στοιχειώδη εξοικείωση στη χρήση κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων ή ήγειραν αμφισβητήσεις για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους (π.χ. κλίμα και σχέσεις στο σχολείο). Σημαντικό βάρος στην όλη προσπάθεια θα αναλάμβαναν εκτός από τους Διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι *«εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών»* και οι Σχολικοί Σύμβουλοι παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων οι οποίοι *«μεριμνούν για την ενημέρωση των σχολικών μονάδων, καθώς και την υποστήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες εφαρμογής του*

θεσμού». Η έναρξη της σχετικής διαδικασίας περιελάμβανε τη συγκρότηση ομάδων εργασίας ανάμεσα στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων, την πραγματοποίηση κοινών συνεδριάσεων - ακόμη και εκτός ωραρίου εργασίας - και θα ολοκληρώνονταν με την Ετήσια Έκθεση της Αυτοαξιολόγησης, η οποία θα περιείχε στοιχεία της εκτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου.

Στην αμέσως επόμενη περίοδο (Ιανουάριος-Μάρτιος 2014) εκφράστηκαν πλήθος αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού η σχετική διαδικασία μετατρεπόταν από αυτόνομη και ουσιαστική πρακτική της σχολικής μονάδας σε μια ακόμα γραφειοκρατικού τύπου, προσιωνίζοντας, ενδεχομένως, μια ακόμη παράμετρο στην τελική ατομική Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (προβλεπόμενη εξάλλου από το Π.Δ. 152/2013) και μετακυλίνοντας ένα μεγάλο ποσοστό ευθύνης της λειτουργίας του σχολείου στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, για παράδειγμα, υποστηριζόταν ότι *«η διαμόρφωση των δεικτών, με τον τρόπο που έχει γίνει, υποκρύπτει τον κίνδυνο να ενοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και η σχολική κοινότητα για ζητήματα, τα οποία έχουν μηδενική ή ελάχιστη ευθύνη, καθώς το Κράτος μετακυλίζει τις ευθύνες του σε αυτούς. Είναι προφανές ότι ο στόχος του μηχανισμού Αυτοαξιολόγησης-αξιολόγησης είναι η νομιμοποίηση και η εφαρμογή της πολιτικής της κατηγοριοποίησης σχολείων και εκπαιδευτικών, της χειραγώγησης και του ανταγωνισμού των εκπαιδευτικών, της καθήλωσης-μείωσης μισθών και βαθμών και τελικά των απολύσεων, καταργώντας στην πράξη την αυτενέργεια και την παιδαγωγική ελευθερία του συλλόγου διδασκόντων»* (ανακοίνωση της Α' Ε.Λ.Μ.Ε. Αχαΐας, 26-5-2014).

Ατέρμονες συνεδριάσεις των μελών των συλλόγων διδασκόντων της χώρας, κατηγοριοποιήσεις μεταξύ υπέρμαχων και αρνητών, νομικές γνωμοδοτήσεις των πρωτοβάθμιων συνδικαλιστικών σωματείων (Δ.Ο.Ε.-Ο.Λ.Μ.Ε.) για την υποχρεωτικότητα ή μη της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης, συγκλήσεις Γενικών Συνελεύσεων των τοπικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, έκτακτες ενημερώσεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων από συνδικαλιστικούς φορείς, απειλές διαγραφών στελεχών της εκπαίδευσης κυριάρχησαν για περίπου ένα τρίμηνο σε μεγάλο μέρος των σχολικών μονάδων, διαμορφώνοντας ένα κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών αν όχι συγκρουσιακό, πάντως διχαστικό. Παράλληλα, η κυκλοφορία Σχεδίων Πρακτικών για την Α.Ε.Ε. κυρίως από συνδικαλιστικούς φορείς δίχασε τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων ανάμεσα στη διεκπεραίωση μιας υπηρεσιακού τύπου πρακτικής και στην αμφισβήτηση-άρνηση της σχετικής διαδικασίας, όπως αποτυπώθηκε κατωτέρω: *«Καλούμε τους διευθυντές σχολείων μαζί με τους Συλλ. Διδασκόντων και όλο τον κλάδο, να μην υλοποιήσουν την εντολή της τελευταίας εγκυκλίου του ΥΠΑΙΘ για υποχρεωτική ανάθεση καθηκόντων στις ομάδες εργασίας. Οι συνάδελφοι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν εγγράφως τη διαφωνία τους προς την εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ και την επιφύλαξη για τη νομιμότητά της, σύμφωνα με την εξώδικη αναφορά της ΟΛΜΕ προς το ΥΠΑΙΘ. Σαν τελικό μέτρο, οι συνάδελφοι διευθυντές*

καλούνται να υποβάλουν την παραίτησή τους, όπως ήδη έχουν κάνει διευθυντές σε όλη τη χώρα» (ανακοίνωση Ο.Λ.Μ.Ε, 02/04/2014). Στην πραγματικότητα, δηλαδή, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων παρέμεναν αβοήθητοι, διατηρώντας ανάμεσα στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων ισορροπίες, αμβλύνοντας αντιθέσεις, γεφυρώνοντας διαφορετικές ερμηνείες και εκτιμήσεις για τους επιδιωκόμενους σκοπούς της Αξιολόγησης, χωρίς την υποστήριξη ακόμη και των Σχολικών Συμβούλων παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων. Οι τελευταίοι, παρακολουθώντας αμήχανοι τις σχετικές διαδικασίες στις σχολικές μονάδες, τελούσαν εν αναμονή, διαφυλάσσοντας την αυτονομία τους απέναντι τόσο στους συλλόγους διδασκόντων όσο και στους συνδικαλιστικούς χώρους των εκπαιδευτικών. Έτσι, όταν αρνούνταν τη σύγκρουση μαζί τους, είτε ακύρωναν και ματαίωναν τις προγραμματισμένες επιμορφωτικές συναντήσεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, είτε κατέφευγαν στην αποστολή οδηγιών μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας, εφοδιάζοντας συχνά τα σχολεία με έναν τεράστιο όγκο επιμορφωτικού υλικού, η μελέτη και επεξεργασία του οποίου, απαιτούσε την αποδέσμευση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων από κάθε άλλη υπηρεσιακή δραστηριότητα, πράγμα φυσικά αδύνατο. Δεν είναι ήσσονος σημασίας για το κλίμα που επικράτησε και το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι στοχοποιούνταν ή και λοιδορούνταν για την επικείμενη σύμπτωσή τους στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, αφυπνίζοντας κατά κάποιον τρόπο τα αντανάκλαστα των συνδικαλιστικών ηγεσιών μπροστά στο φόβο επαναφοράς ενός νέου τύπου Επιθεωρητισμού. Μάλιστα, η Ο.Λ.Μ.Ε. σε προγενέστερη ανακοίνωσή της (8-1-2014) δε δίστασε να διακηρύξει ότι «είναι επιτακτική ανάγκη να διαμορφωθεί ρεύμα αντίθεσης και αντίστασης κατά της αξιολόγησης, με αιχμή αυτή την περίοδο την επιβολή της Αυτοαξιολόγησης και τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας που προβλέπει η σχετική εγκύκλιος. Καλούμε τους συλλόγους των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν συλλογικά να μη συμμετάσχουν στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, όπως είχαν πράξει και το 2010, στην πιλοτική της εφαρμογή, και να μη συγκροτήσουν καμία ομάδα εργασίας.....Διαγραφή από τις Ε.Λ.Μ.Ε. των Περιφερειακών Διευθυντών, των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Σχολικών Συμβούλων που θα εμπλακούν στην αξιολόγηση».

Η στασιμότητα, η αδράνεια αλλά κυρίως οι παρελκόμενες αντιδράσεις στην εφαρμογή της ήταν οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους, το Υπουργείο Παιδείας προέβη σε αποστολή διευκρινιστικών οδηγιών προς τις σχολικές μονάδες και μάλιστα σε διάστημα λίγων ημερών.

Έτσι, το Υπουργείο, διαβλέποντας μια διαρκώς διευρυνόμενη άρνηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης, διευκρίνισε και όρισε για δεύτερη φορά με κατηγορηματικό τρόπο (Εγκύκλιος Γ1/32773/06-03-2014) ότι η εφαρμογή της ενείχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, αναθέτοντας ξανά στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων να σηκώσουν το βάρος της υλοποίησής της εν μέσω μιας ογκούμενης

αμφισβήτησης, η οποία εκφράστηκε αυτή τη φορά όχι μόνο από συνδικαλιστικούς κύκλους, αλλά και από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (για παράδειγμα μπορεί να δει κανείς το κείμενο του καθηγητή Χ. Κωνσταντίνου, καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που δημοσιεύτηκε αυτήν την περίοδο). Αλλά και η ίδια η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) με παρέμβασή της στον Τύπο φάνηκε να προσπαθούσε να αμβλύνει τις οξύτητες που εκφράστηκαν αυτήν την περίοδο, αποστασιοποιούμενη από την αντιπαράθεση Κυβέρνησης-εκπαιδευτικών, όταν αισθανόταν να δέχεται τα πυρά της πολιτικής και συνδικαλιστικής ηγεσίας, αναθέτοντας στο σώμα των Σχολικών Συμβούλων τη διοικητική ευθύνη υλοποίησης του θεσμού. Είναι ενδεικτικά τα όσα σημειώνονταν: «*Με αφορμή μεμονωμένα αλλά ευδιάκριτα περιστατικά το τελευταίο διάστημα, που αφορούν στην άσκηση ποικίλων πιέσεων, απειλές διαγραφών και διαγραφές κατά Σχολικών Συμβούλων καθώς επίσης και σε εντολές προϊσταμένων προς Σχολικούς Συμβούλους για άσκηση διοικητικών καθηκόντων, η ΠΕΣΣ επισημαίνει προς κάθε κατεύθυνση τα εξής: Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, διαχρονικά πράττουν και θα συνεχίσουν να πράττουν το οφειλόμενο καθήκον τους, ασκώντας τις θεσμικά προβλεπόμενες αρμοδιότητές τους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν ασκούν πιέσεις και απειλές σε κανένα, αλλά και δεν δέχονται πιέσεις και απειλές από κανένα..... Τονίζουμε επίσης... ότι ο ιδρυτικός νόμος 1304/1982.... προσδιόρισε το έργο των Σχολικών Συμβούλων ως Επιστημονικό και Παιδαγωγικό και κανένας ενδιάμεσος νόμος μέχρι σήμερα δεν το αμφισβήτησε. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσπαθούν να υπηρετούν την Εκπαίδευση, να στηρίζουν και να συνεπικουρούν τους Εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους κι αυτό θα συνεχίσουν να κάνουν με αίσθημα ευθύνης απέναντι στους Εκπαιδευτικούς και τους Θεσμούς, μακριά από οποιοσδήποτε σκοπιμότητες».*

Η αδυναμία συγκρότησης ομάδων εργασίας για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης, οι ζυμώσεις στους συλλόγους διδασκόντων αλλά και η παρέλευση χρονικών ορίων χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, ώθησε το Υπουργείο σε διάστημα λιγότερο των 20 ημερών να επανέλθει με νέα διευκρινιστική Εγκύκλιο (Γ1 44375/24-03-2014). Στην τελευταία όριζε υποχρεωτικά και πάλι το Διευθυντή του σχολείου να προχωρήσει μόνος του στη συγκρότηση των ομάδων εργασίας, παρακάμπτοντας δυστοκίες του συλλόγου διδασκόντων για τη σύνθεση ή την κατανομή των αρμοδιοτήτων, ορίζοντας ασφυκτικά σχεδόν χρονικά περιθώρια υλοποίησης των σχετικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα αναφέρονταν: «*Σε περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων δεν μπορεί να καταλήξει σε απόφαση συγκρότησης επαρκούς αριθμού ομάδων εργασίας ή συγκεκριμένης σύνθεσης ή κατανομής αρμοδιοτήτων (π.χ. τους δείκτες που θα επεξεργαστεί κάθε ομάδα), τότε ο Διευθυντής του σχολείου, σύμφωνα με το άρθρο 39, παρ. 15, Φ.Ε.Κ. 1340/2002, υποχρεούται να ορίσει τον αριθμό, τη σύνθεση και τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες κάθε ομάδας. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία συγκρότησης των ομάδων μέχρι 4-4-2014. Στη συνέχεια*

και μέχρι 31-5-2014, ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να συνεδριάσει και αφού λάβει υπόψη του τις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας, μέσα από ανοικτό διάλογο, να προβεί στη γενική εκτίμηση της σχολικής μονάδας με την αποτύπωση των 15 δεικτών καθώς επίσης να αποφασίσει για τα σχέδια δράσης που θα υλοποιηθούν το επόμενο έτος».

Φυσικά, το Υπουργείο αναδιπλώθηκε όσον αφορά στην υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης, όταν σιωπηρά, με νεώτερη Εγκύκλιο (Γ1/86578/03-06-2014), κάλεσε τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων να υποβάλλουν ηλεκτρονικά στο Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. την ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου, αλλά όχι και τα σχέδια δράσης.

Η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε στις περισσότερες σχολικές μονάδες με μια τυπική συνεδρίαση, με ή χωρίς αντεγκλήσεις ανάμεσα στους χιλιάδες εκπαιδευτικούς, με ή χωρίς ουσιαστικές διεργασίες και πάντως με το ενδιαφέρον της Πολιτείας στραμμένο όχι στο διάλογο αλλά στο τελικό προϊόν. Έτσι, δεν είναι παράδοξο που το όλο εγχείρημα αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες, λόγω και της έλλειψης εμπειρίας των εκπαιδευτικών της πράξης στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και της στείρας και αντिलειτουργικής προσκόλλησης στην εφαρμογή γραφειοκρατικών πολιτικών λογοδοσίας. Και τα ερωτήματα αναδύονται επίμονα και βασανιστικά: Ποια κουλτούρα ειλικρινούς συζήτησης, αναστοχασμού και συμμετοχής αναπτύχθηκε στα σχολεία; Πόσο κινητοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν το περιβάλλον τους, αλλά και να δράσουν για τη βελτίωσή του; Αποτέλεσε, πράγματι, η Αυτοαξιολόγηση ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας; Ίσως, είναι πολύ νωρίς για μια οριστική αποτίμηση της όλης διαδικασίας, όμως, κάποια πρώτα συμπεράσματα μπορούν αβίαστα να εξαχθούν.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την παρουσίαση της θεσμικής εισαγωγής της Αυτοαξιολόγησης κατά το τρέχον σχολικό έτος, καταρχήν, πρέπει να σημειωθεί ότι η Πολιτεία, ως ασκούσα την εκπαιδευτική πολιτική, δεν επέδειξε καμιά διάθεση πρωτοτυπίας, αφού εφάρμοσε για άλλη μια φορά τη μέθοδο της ιεραρχικά κάθετης εισαγωγής των μεταρρυθμιστικών αλλαγών στις σχολικές μονάδες (Υφαντή και Βοζαίτης, 2005· Υφαντή, 1994· Υφαντή, 2011). Προηγείται πάντα μια πιλοτική εφαρμογή, για να γενικευτεί στη συνέχεια, χωρίς επιμέρους διαφοροποιήσεις και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων-συμμετεχόντων τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και στο μακροεπίπεδο της ίδιας της κοινωνίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Φάνηκε ότι η όλη προσπάθεια κινδύνεψε να ακυρωθεί στην πράξη, όταν οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της (κυρίως οι εκπαιδευτικοί) έχοντας βιώσει την απουσία μιας διαρκούς ανατροφοδότησης στο έργο τους, δυσκολεύτηκαν να πειστούν για τη δυνατότητά τους να μετατρέψουν την Αυτοαξιολόγηση σε διαδικασία εσωτερικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της

σχολικής μονάδας. Εξαιτίας και των αλυσιδωτών αντιδράσεων που προξένησε η εφαρμογή της, ενδεχομένως να χάθηκε μια ακόμη ευκαιρία, να ανοίξει η συζήτηση και στη χώρα μας για την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, η οποία δε θα ασκείται από αυτήν, αλλά και θα διαμορφώνεται. Η σχολική μονάδα, στο πλαίσιο αυτό, θα καλείται ως οργανισμός να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών (Μαυρογιώργος, 1999· Υφαντή, 2001). Αυτό, εκτός, των άλλων, προϋποθέτει μια κοινή στόχευση, διαμορφωμένη μέσα από συλλογικές διαδικασίες, μια συνεκτική δομή συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των κατώτερων επιπέδων της σχολικής διοίκησης (Βοζαίτης, 2012), μια διαρκή υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από ποιοτικά στοχευμένες δράσεις (Υφαντή και Βοζαίτης, 2009), απογραφειοκρατικοποίηση και απλούστευση των σχολικών πρακτικών. Για παράδειγμα, ο περιορισμός των δεικτών Αξιολόγησης, ίσως καθιστούσε το συγκεκριμένο πλαίσιο πιο λειτουργικό στην εφαρμογή του και, ως εκ τούτου, περισσότερο ελκυστικό στους εκπαιδευτικούς. Αν η σχολική βελτίωση περιοριστεί εν τέλει στην υποβολή μιας ετήσιας έκθεσης αποτίμησης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τότε ο κίνδυνος επαναφοράς παρωχημένων πρακτικών, όταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνέτασσαν τις γνωστές ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης του έργου τους, χωρίς ουσιαστικά αποδέκτες, είναι κάτι περισσότερο από υπαρκτό. Η επίκληση στη σχολική βελτίωση και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακούγονται υπέροχοι ως στόχοι, αλλά μπορούν να αφυδατωθούν από άποψη στρατηγικής ή παιδαγωγικής πρακτικής. Η ευθύνη αποφυγής εκφυλισμού της Αυτοαξιολόγησης σε ένα γραφειοκρατικό-κανονιστικό πρότυπο βαρβαίνει αναντίρρητα τόσο τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, όσο και την ίδια την Πολιτεία, η οποία οφείλει να ορίσει με σαφήνεια τους στόχους, τους αποδέκτες, το πλαίσιο, τα κριτήρια, τη διαδικασία, τα εργαλεία, το παραγόμενο έργο της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 1999). Κυρίως, να δείξει έμπρακτα ότι αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, αμβλύνοντας την αίσθηση δυσπιστίας και καχυποψίας που διαχέεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξαιτίας της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων. Επομένως, η απάντηση στο βασικό ερώτημα δε φαίνεται ούτε εύκολη, ούτε μονοσήμαντη, γιατί, όπως έχει διατυπωθεί τα παραγόμενα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων μπορούν να έχουν κάποια αξία μόνον, όταν αποτελέσουν «πολύτιμη παρακαταθήκη εμπειρίας και τεχνογνωσίας για την εφαρμογή ενδεδειγμένων διαμορφωτικών πολιτικών προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού και της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κουλαϊδής και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005). Είναι,

άραγε, έτοιμη η Πολιτεία να ανταποκριθεί στην πρόκληση αυτή;

4. ΠΗΓΕΣ

- Βοζαΐτης, Γ. (2012). Προβλήματα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας μέσα από το οδοιπορικό ενός νεοεισερχόμενου διευθυντή. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3^ο Συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, 21-22 Σεπτεμβρίου 2012, Αθήνα. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Hopkins, D. (Επιμ.). *Improving the quality of schooling*. Lewes: Faimer Press.
- Κουλαϊδής, Β. και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014). *Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού*, Ανακτήθηκε στις 22.04.2014 από http://www.pee.gr/?page_id=2319.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα, Μ.Κουτούζη, Γ.Μαυρογιώργου, Β.Νιτσόπουλου, Δ.Χαλκιώτη (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2014). *Σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας*, 8.01.2014. Αθήνα.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2014). *Πρακτικά μέτρα υλοποίησης απόφασης της Ο.Λ.Μ.Ε. για την Αυτοαξιολόγηση*, 2.4.2014. Αθήνα.
- Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (2014). *Απειλές και πιέσεις προς Σχολικούς Συμβούλους*, 19.2.2014. Αθήνα.
- Σχέδιο Πρακτικού για την Α.Ε.Ε. (2014). Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Α΄ Ε.Λ.Μ.Ε. Αχαΐας, Πάτρα.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γ1/14841/13-02-2012, «Προετοιμασία-Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου-Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων».
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Δελτίο Τύπου, «Προετοιμασία-Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων», 14.2.2014.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Γραφείο Υπουργού, 8239/01-10-2012, «Διαμόρφωση πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Γραφείο Ειδικού Γραμματέα, 965/01-10-2012, «Οδηγίες σχετικά με τη διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Γ1/43952/01-04-2013, «Δημοσίευση Υπουργικής Απόφασης».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ1/157723/23-10-2013, «Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ1/190089/10-12-2013, «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ1/32773/06-03-2014, «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ1/44375/24-03-2014, «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ1/86578/03-06-2014, «Αποστολή της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2013-2014».
- Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/2013 (Φ.Ε.Κ. 614Β/15-3-2014), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».
- Υφαντή, Α. και Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α. και Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71, 106-117.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. (2011). Η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου. Στο Δ.Βεργίδης και Α.Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Verma, G. και Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΔΙΕΙΣΔΥΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κωνσταντίνος Ι. Δραγογιάννης
I.T.Y.E. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Ηλιάνα Παπαντώνη
1^ο 2/Θ Νηπιαγωγείο Ιτέας

Περίληψη

Νέα τάση για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί η λειτουργία Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ). Πρόταση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου αποτελεί το ΣΔΜ η-τάξη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συμβολή στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, όσον αφορά τη δημιουργία και λειτουργία συγκεκριμένου ΣΔΜ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και η διαισθητική εξέταση των αιτιών για την επικρατούσα κατάσταση. Πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων για ποσοτική κυρίως ανάλυση. Από την όλη ενεργηθείσα έρευνα προέκυψε, ότι πανελλαδικά, κατά το σχολικό έτος 2013-14, 122 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) λειτούργησαν 188 ηλεκτρονικά μαθήματα και 1072 σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτούργησαν 5608 ηλεκτρονικά μαθήματα. Αναφορικά με την Π.Ε., τις περισσότερες σχολικές μονάδες, που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα, διαθέτουν η Διεύθυνση Π.Ε. Κυκλάδων. Αναφορικά με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.), η Διεύθυνση Δ. Ε. Α΄ Αθήνας διαθέτει τις περισσότερες σχολικές μονάδες, που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα και η Διεύθυνση Δ.Ε. Εύβοιας το μεγαλύτερο αριθμό ηλεκτρονικών μαθημάτων. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι μεγαλύτερος αριθμός σχολείων Δ.Ε. λειτουργεί ηλεκτρονικά μαθήματα και μάλιστα ο αριθμός των μαθημάτων αυτών είναι αισθητά μεγαλύτερος από τα μαθήματα που προσφέρονται στην Π.Ε.

Λέξεις κλειδιά: Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης, ηλεκτρονική μάθηση, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) είναι ένα εκπαιδευτικό δίκτυο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο διασυνδέει σχολεία, εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοικητικές μονάδες

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

(Παρασκευάς, 2011). Το ΠΣΔ, μεταξύ άλλων, προσφέρει στους χρήστες του υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, μέσω των υπηρεσιών: α) της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη), που είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο <http://eclass.sch.gr/>, β) της τηλεδιάσκεψης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, που είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://rts.ach.sch.gr/clicktomeet> και γ) της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, που είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο <http://e-learning.sch.gr/>. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην υπηρεσία της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη).

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει με δύο τρόπους: 1) ως αυτοδύναμη και 2) ως συμπληρωματική (Λιοναράκης, 2011). Το σύστημα η-τάξη μπορεί αναμφισβήτητα να υποστηρίξει τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και υπό προϋποθέσεις, κυρίως θεσμικές, την αυτοδύναμη.

Η δομή του άρθρου είναι η ακόλουθη. Αρχικά καθορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας ορίζοντας την ηλεκτρονική μάθηση και περιγράφοντας σύντομα τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) η-τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της μελέτης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην παρούσα ενότητα γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηλεκτρονικής μάθησης, μέσα από ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί και, έπειτα, περιγράφεται η υπηρεσία ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) του ΠΣΔ.

2.1. Ορισμοί ηλεκτρονικής μάθησης

Η ηλεκτρονική μάθηση έχει οριστεί ως η χρήση τεχνολογιών διαδικτύου για την παροχή μιας ποικιλίας λύσεων, που ενισχύουν τη γνώση και την απόδοση (Rosenberg, 2001), ως η μάθηση που διευκολύνεται και υποστηρίζεται μέσω της χρήσης των ΤΠΕ (Beetham, 2004), ως η εφαρμογή των τεχνολογιών των υπολογιστών για την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Waterhouse, 2005), ως μία καινοτόμος προσέγγιση για τη διάδοση μαθητοκεντρικών, διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, που απευθύνονται σε όλους, ανεξάρτητα από τον χώρο και τον χρόνο που βρίσκονται και χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες παράλληλα με άλλου τύπου εκπαιδευτικό υλικό (Khan, 2005) ως ένας

διακριτός τύπος εκπαίδευσης, που ως βασικό μέσο στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικοί υπολογιστές, συνήθως δικτυωμένοι, με σκοπό την παραγωγή, προώθηση, παράδοση και διευκόλυνση εξατομικευμένης μάθησης οπουδήποτε και οποτεδήποτε, μέσα από ένα χρηστοκεντρικό περιβάλλον (Σολωμονίδου, 2006), ως η χρήση στην εκπαίδευση νέων τεχνολογικών εργαλείων, κυρίως μέσω δικτύων, τα οποία προσφέρουν κάποιας μορφής διάδραση (Nichols, 2008).

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι η ηλεκτρονική μάθηση συνδέεται στενά με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και συνεπώς τα πλεονεκτήματα των τεχνολογιών αυτών, όπως π.χ. ο υπέρμετρος αριθμός πηγών πληροφόρησης και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των χρηστών, αποτελούν και πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι για την επιτυχή συμβολή των εν λόγω τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται ο σχεδιασμός τους να γίνεται με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές και μαθησιακές θεωρίες (Κόμης, 2004).

2.2. Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης η-Τάξη

Στις υποενότητες που ακολουθούν δίνεται αρχικά η γενική περιγραφή του συστήματος και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες των μαθημάτων που υποστηρίζονται και τέλος παρουσιάζονται τα εργαλεία του κάθε μαθήματος.

2.2.1. Γενική περιγραφή συστήματος

Η υπηρεσία της ηλεκτρονικής μάθησης (η-τάξη) βασίζεται στο σύστημα ασύγχρονης εκπαίδευσης ανοικτού κώδικα Open eCLASS Course Management System (Σοφός και Σωτηρίου, 2012), η οποία, όπως έχει προαναφερθεί, είναι διαθέσιμη στο url <http://eclass.sch.gr/>. Το συγκεκριμένο ΣΔΜ αποτελεί την πρόταση του Ακαδημαϊκού Διαδικτύου (GUnet) στο χώρο της ασύγχρονης ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και αποτελεί προσαρμογή του Συστήματος Διαχείρισης Μαθημάτων Claroline (Παρασκευάς, 2011). Βασίζεται στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοιχτού κώδικα και διανέμεται ελεύθερα. Η πρόσβαση γίνεται με τη χρήση ενός απλού φυλλομετρητή (web browser). Έτσι, το σύστημα αυτό προσελκύει τον χρήστη εξαιτίας του λιτού σχεδιασμού και της ευκολίας χρήσης του (Κιργίνιας, 2011).

2.2.2. Κατηγορίες μαθημάτων

Το συγκεκριμένο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης υποστηρίζει τρεις (3) κατηγορίες μαθημάτων (Δραγογιάννης, 2011): 1) ανοικτά μαθήματα, στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι, ακόμη και αυτοί που δε διαθέτουν λογαριασμό στο ΠΣΔ, όπως π.χ. οι γονείς των μαθητών, 2) κλειστά μαθήματα, στα οποία ένας χρήστης του ΠΣΔ, είτε εκπαιδευτικός είτε μαθητής, έχει πρόσβαση, μόνο αν του επιτρέψει ο εκπαιδευτικός – διαχειριστής του μαθήματος και 3) μαθήματα που απαιτούν εγγραφή, τα οποία ένας χρήστης του ΠΣΔ έχει πρόσβαση, αρκεί να κάνει εγγραφή.

2.2.3. Εργαλεία συστήματος

Από το σχολικό έτος 2013-2014, για το κάθε ηλεκτρονικό μάθημα υπάρχουν δεκαεπτά εργαλεία, άλλα στατικού και άλλα διαδραστικού τύπου. Ως εργαλεία στατικού τύπου θεωρούνται εκείνα που το περιεχόμενό τους είναι σταθερό και δεν αλλάζει από τους μαθητές – χρήστες, αλλά μόνο από τον εκπαιδευτικό – διαχειριστή του μαθήματος και ως εργαλεία διαδραστικού τύπου θεωρούνται εκείνα που το περιεχόμενό τους αλλάζει και από τους μαθητές-χρήστες, και όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό-διαχειριστή του μαθήματος (Δραγογιάννης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο σύστημα αποτελείται από οκτώ (8) εργαλεία στατικού τύπου: 1) Ατζέντα, 2) Έγγραφα, 3) Ανακοινώσεις, 4) Σύνδεσμοι – χρήσιμες πηγές, 5) Περιγραφή Μαθήματος, 6) Γλωσσάριο, 7) Ηλεκτρονικό βιβλίο και 8) Πολυμέσα

Επιπρόσθετα, το εν λόγω σύστημα αποτελείται από εννέα (9) εργαλεία διαδραστικού τύπου: 1) Περιοχές Συζητήσεων, 2) Ομάδες Εργασίας, 3) Εργασίες Εκπαιδευόμενων, 4) Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, 5) Γραμμή μάθησης, 6) Τηλεσυνεργασία, 7) Ερωτηματολόγια, 8) Wiki και 9) Χώρος Ανταλλαγής Αρχείων.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην εργασία αυτή πραγματοποιείται η μελέτη μιας ορισμένης περίπτωσης (Cavaye, 1996). Πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων για ποσοτική κυρίως ανάλυση. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν αριθμητικά οι σχολικές μονάδες που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα καθώς και τα ηλεκτρονικά αυτά μαθήματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης και καταβλήθηκε προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων αυτών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται και ανά Περιφερειακή Διεύθυνση. Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2014.

3.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συμβολή στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, όσον αφορά τη δημιουργία και λειτουργία συγκεκριμένου Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και η διαισθητική εξέταση των αιτιών για την επικρατούσα κατάσταση. Αναλυτικότερα, σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ποσοτική καταγραφή των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διατηρούν ηλεκτρονικά μαθήματα, των ηλεκτρονικών μαθημάτων καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τα στοιχεία αυτά.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την όλη ενεργηθείσα έρευνα προέκυψε, ότι πανελλαδικά, κατά το σχολικό έτος 2013-14, χίλιες εκατόν ενενήντα τέσσερις (1194) σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

διαθέτουν συνολικά πέντε χιλιάδες επτακόσια ενενήντα έξι (5796) ηλεκτρονικά μαθήματα.

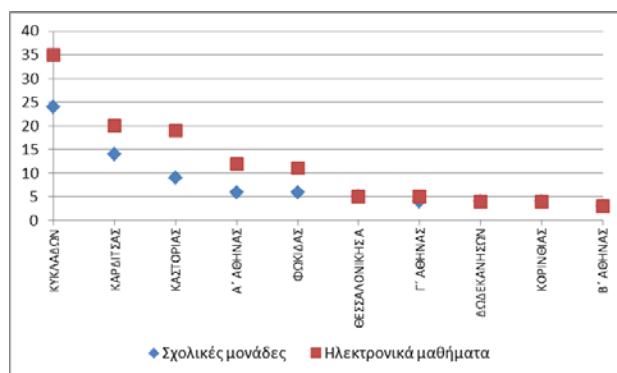
Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ξεχωριστά για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

4.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.), εκατόν είκοσι δύο (122) σχολικές μονάδες διαθέτουν εκατόν ογδόντα οκτώ (188) ηλεκτρονικά μαθήματα. Ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ο μέσος όρος των σχολείων, που διατηρούν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα, είναι 2,10 και ο μέσος όρος των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι 3,24.

Όσον αφορά τον αριθμό των σχολικών μονάδων που διαθέτουν ηλεκτρονικά μαθήματα, η Διεύθυνση Π.Ε. Κυκλάδων διαθέτει τις περισσότερες σχολικές μονάδες, και συγκεκριμένα είκοσι τέσσερις (24), που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα. Δεύτερη στην κατάταξη είναι η Διεύθυνση Π.Ε. Καρδίτσας που διαθέτει συνολικά δεκατέσσερις (14) σχολικές μονάδες και τρίτη η Διεύθυνση Π.Ε. Καστοριάς που διαθέτει συνολικά εννέα (9) σχολικές μονάδες.

Στο Γράφημα 1 που ακολουθεί απεικονίζεται ο αριθμός σχολικών μονάδων που διαθέτουν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα και ο αριθμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων για την Π.Ε., ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων. Στο Γράφημα 1 εμφανίζονται μόνο οι δέκα (10) πρώτες στην κατάταξη Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ως εξής:



Γράφημα 1. Αριθμός σχολικών μονάδων Π.Ε. και ο αριθμός ηλεκτρονικών μαθημάτων, ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 36,21% των Διευθύνσεων Π.Ε. δε διαθέτουν καμία σχολική μονάδα που να διατηρεί ηλεκτρονικό μάθημα και το 25,86% διαθέτουν μονάχα ένα.

Όσον αφορά τον αριθμό των ηλεκτρονικών μαθημάτων, η Διεύθυνση Π.Ε. Κυκλάδων διαθέτει τα περισσότερα ηλεκτρονικά μαθήματα, και συγκεκριμένα τριάντα πέντε (35). Δεύτερη στην κατάταξη είναι η Διεύθυνση Π.Ε. Καρδίτσας που διαθέτει συνολικά είκοσι (20) ηλεκτρονικά μαθήματα και τρίτη η Διεύθυνση Π.Ε.

Καστοριάς που διαθέτει συνολικά δεκαεννέα (19) ηλεκτρονικά μαθήματα.

Ομοίως με τον αριθμό των σχολικών μονάδων, το 36,21% των Διευθύνσεων Π.Ε. δε διαθέτουν κανένα ηλεκτρονικό μάθημα και το 25,86% διαθέτουν μονάχα ένα.

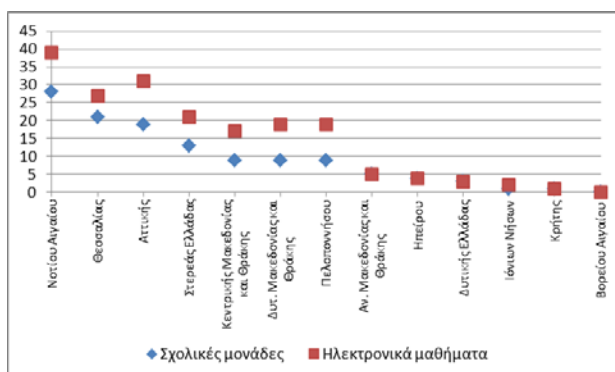
Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες υπάγονται οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε. είναι οι ακόλουθες δεκατρείς (13): i) Αττικής, ii) Στερεάς Ελλάδας, iii) Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, iv) Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης, v) Δυτικής Μακεδονίας και Θράκης, vi) Θεσσαλίας, vii) Ηπείρου, viii) Ιόνιων Νήσων, ix) Δυτικής Ελλάδας, x) Πελοποννήσου, xi) Κρήτης, xii) Βορείου Αιγαίου και xiii) Νοτίου Αιγαίου.

Ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ο μέσος όρος των σχολείων, που διατηρούν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα, είναι 9,38 και ο μέσος όρος των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι 14,46.

Ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου διαθέτει τις περισσότερες σχολικές μονάδες, και συγκεκριμένα είκοσι οκτώ (28), που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα καθώς και το μεγαλύτερο αριθμό ηλεκτρονικών μαθημάτων, που ανέρχεται στον αριθμό των τριάντα εννέα (39). Δεύτερη στην κατάταξη είναι η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας που διαθέτει συνολικά είκοσι μία (21) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά είκοσι επτά (27) ηλεκτρονικά μαθήματα και τρίτη η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής που διαθέτει συνολικά δεκαεννέα (19) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά τριάντα ένα (31) ηλεκτρονικά μαθήματα. Στις τρεις τελευταίες θέσεις, και ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων αλλά και ως προς τον αριθμό των ηλεκτρονικών μαθημάτων, βρίσκονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου, Κρήτης και Ιόνιων Νήσων.

Ως προς τον αριθμό των ηλεκτρονικών μαθημάτων ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, εμφανίζεται μικρή διαφοροποίηση, δεδομένου ότι στις πρώτες δύο θέσεις βρίσκονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου και Αττικής, με την κάθε μία να διαθέτει τριάντα εννέα (39) ηλεκτρονικά μαθήματα και ακολουθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας με είκοσι επτά (27) ηλεκτρονικά μαθήματα.

Στο Γράφημα 2 που ακολουθεί απεικονίζεται ο αριθμός των σχολικών μονάδων που διαθέτουν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα και ο αριθμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων για την Π.Ε., ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων.

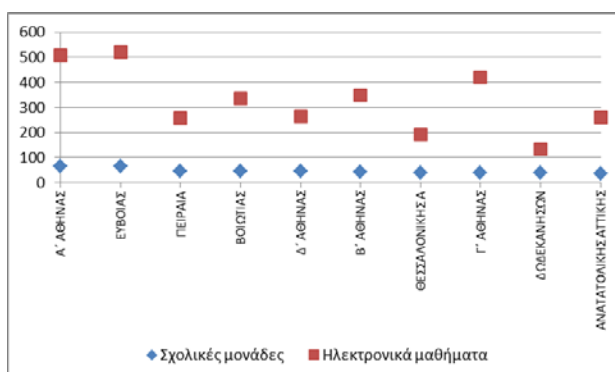


Γράφημα 2: Αριθμός σχολικών μονάδων Π.Ε. και ο αριθμός ηλεκτρονικών μαθημάτων, ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων

4.2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η κατάσταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.) διαφοροποιείται αισθητά. Πιο συγκεκριμένα, χίλιες εβδομήντα δύο (1072) σχολικές μονάδες Δ.Ε. λειτούργησαν πέντε χιλιάδες εξακόσια οκτώ (5608) ηλεκτρονικά μαθήματα. Ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ο μέσος όρος των σχολείων που διατηρούν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα, είναι 18,48 και ο μέσος όρος των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι 96,69.

Στο Γράφημα 3, που παρουσιάζεται παρακάτω, απεικονίζεται ο αριθμός σχολικών μονάδων που διαθέτουν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα και ο αριθμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων για την Δ.Ε., ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων. Στο Γράφημα 3 εμφανίζονται μόνο οι δέκα (10) πρώτες στην κατάταξη Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.



Γράφημα 3: Αριθμός σχολικών μονάδων Δ.Ε. και ο αριθμός ηλεκτρονικών μαθημάτων, ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων

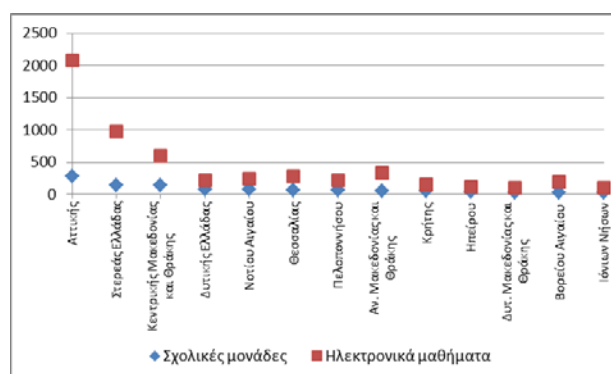
Αναφορικά με τον αριθμό των σχολικών μονάδων που διαθέτουν ηλεκτρονικά μαθήματα, η Διεύθυνση Δ.Ε. Α' Αθήνας διαθέτει τις περισσότερες σχολικές μονάδες, και συγκεκριμένα εξήντα έξι (66), που διαθέτουν συνολικά πεντακόσια οκτώ (508) ηλεκτρονικά μαθήματα. Δεύτερη στην κατάταξη είναι η Διεύθυνση Δ.Ε. Εύβοιας που διαθέτει συνολικά εξήντα πέντε (65) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά πεντακόσια είκοσι δύο

(522) ηλεκτρονικά μαθήματα και τρίτη η Διεύθυνση Δ.Ε. Πειραιά που διαθέτει συνολικά σαράντα επτά (47) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά διακόσια πενήντα επτά (257) ηλεκτρονικά μαθήματα.

Μόλις το 1,72% των Διευθύνσεων Δ.Ε., και συγκεκριμένα η Δ.Δ.Ε. Κεφαλληνίας, δε διαθέτουν καμία σχολική μονάδα που να διατηρεί ηλεκτρονικό μάθημα και επίσης το 1,72% των Διευθύνσεων Δ.Ε., και συγκεκριμένα η Δ.Δ.Ε. Λευκάδας, διαθέτουν μονάχα ένα.

Ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ο μέσος όρος των σχολείων που διατηρούν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα, είναι 82,46 και ο μέσος όρος των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι 431,38.

Στο Γράφημα 4 που ακολουθεί απεικονίζεται ο αριθμός των σχολικών μονάδων που διαθέτουν ένα τουλάχιστον ηλεκτρονικό μάθημα και ο αριθμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων για την Δ.Ε. ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων.



Γράφημα 4: Αριθμός σχολικών μονάδων Δ.Ε. και ο αριθμός ηλεκτρονικών μαθημάτων, ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τον αριθμό των σχολικών μονάδων

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής διαθέτει τις περισσότερες σχολικές μονάδες, και συγκεκριμένα διακόσιες ογδόντα πέντε (285), που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα καθώς και το μεγαλύτερο αριθμό ηλεκτρονικών μαθημάτων, που ανέρχεται στον αριθμό των δύο χιλιάδων ογδόντα τριών (2083). Δεύτερη στην κατάταξη είναι η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας που διαθέτει συνολικά εκατόν τριάντα έξι (136) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά εννιακόσια ογδόντα (980) ηλεκτρονικά μαθήματα και τρίτη η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας που διαθέτει συνολικά εκατόν τριάντα έξι (136) σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν συνολικά πεντακόσια ενενήντα εννέα (599) ηλεκτρονικά μαθήματα.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως διαφαίνεται και από άλλες έρευνες, ο αριθμός των σχολικών μονάδων αλλά και ο αριθμός των διαθέσιμων ηλεκτρονικών μαθημάτων ολοένα και αυξάνει (Παρασκευάς, 2011), γεγονός που υποδεικνύει

την αυξανόμενη διείσδυση του συγκεκριμένου Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την ύπαρξη της αυξανόμενης τάσης των σχολικών μονάδων για αξιοποίηση της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σοφός και Σωτηρίου, 2012).

Από όσα προαναφέρθηκαν στα Αποτελέσματα, διαφαίνεται ότι οι Διευθύνσεις Π.Ε. στις οποίες υπάρχουν οι σχολικές μονάδες που διατηρούν σχετικά υψηλό αριθμό ηλεκτρονικών μαθημάτων δε βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ η κατάσταση διαφοροποιείται στις Διευθύνσεις Δ.Ε. όπου οι δύο από τις τρεις πρώτες Διευθύνσεις είναι εντός αστικών κέντρων και συγκεκριμένα της Α' Αθήνας και του Πειραιά.

Επιπρόσθετα, από τα Αποτελέσματα είναι ευδιάκριτο ότι τα περισσότερα ηλεκτρονικά μαθήματα, επί του παρόντος, προσφέρονται από τις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης από τη Διεύθυνση Δ.Ε. Α' Αθήνας. Η υπεροχή αυτή της Δ.Ε. οφείλεται σε ένα βαθμό στο γεγονός ότι μόλις από το σχολικό έτος 2013-2014 οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά μαθήματα στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης η-τάξη.

Οι παράγοντες που γενικά εμποδίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνονται σε: 1) εσωτερικούς και 2) εξωτερικούς (Ertmer, 1999).

Οι εσωτερικοί παράγοντες γενικά για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν εξεταστεί περισσότερο σε σχέση με τους εξωτερικούς (Μητσιοπούλου και Βεκύρη, 2011). Συνεπώς, το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στους εξωτερικούς παράγοντες.

Ενδεχομένως, εξωτερικό αίτιο της μη δημιουργίας και διάθεσης ηλεκτρονικών μαθημάτων από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων να αποτελεί η περιορισμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία αποθετηρίων μαθησιακών αντικειμένων, όπως το Φωτόδεντρο, που είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/lor/>. Το Φωτόδεντρο διαθέτει αυτόνομες και επαναχρησιμοποιήσιμες μονάδες ψηφιακού υλικού που μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα ηλεκτρονικό μάθημα και, δεδομένου ότι οι μονάδες αυτές είναι διαδραστικές, είναι δυνατός ο εμπλουτισμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων με διαδραστικού τύπου εργαλεία. Ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων στη διαδικασία της μάθησης είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι η μάθηση εξαρτάται από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και όχι από την τεχνολογία που χρησιμοποιείται για τη διανομή του (Clark, 1983· Schramm, 1977).

Ακόμη, εξωτερικό αίτιο του παραπάνω φαινομένου μπορεί να αποτελεί και η έλλειψη ενημέρωσης στο

σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης που λειτουργούν εντός του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, όπως και επίσης η έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τη δημιουργία και συντήρηση ηλεκτρονικών μαθημάτων, μέσω του προαναφερόμενου συστήματος. Ιδίως για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η επιμόρφωση που εστιάζει σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης με χρήση ΤΠΕ φαίνεται ότι είναι καθοριστικός παράγοντας για την ένταξη των τεχνολογιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μητσιοπούλου και Βεκύρη, 2011).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα περισσότερα ηλεκτρονικά μαθήματα, επί του παρόντος, προσφέρονται από τις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στις οποίες ο αριθμός των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι υψηλός δεν ανήκουν απαραίτητα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Επιπρόσθετα, δε λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα από το σύνολο των σχολικών μονάδων. Γι αυτό και επιβάλλεται η διερεύνηση των αιτιών του φαινομένου και, κατ' επέκταση, των παραγόντων εκείνων που συντείνουν στην ύπαρξή του.

6.1. Μελλοντική έρευνα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε μια πρώτη προσέγγιση των αιτιών, στα οποία μπορεί να οφείλεται η περιορισμένη, όπως φαίνεται, χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης στη Δευτεροβάθμια αλλά και πολύ περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η ορθή καταγραφή και αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης όχι απλά ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), αλλά και ανά τύπο σχολείου (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, γενικό λύκειο, επαγγελματικό λύκειο) θα αποτελέσει οπωσδήποτε ένα σημαντικό εργαλείο, για αύξηση του αριθμού μαθημάτων που μπορούν να γίνουν προσβάσιμα από το σύνολο της σχολικής κοινότητας και της διαδικτυακής κοινωνίας, ενγίνει. Έτσι με τη διεύρυνση της γνώσης ως προς το επιτελούμενο σχολικό έργο, θα ζωογονηθεί και θα αναπτυχθεί η επιστημονική έρευνα για τη «μετά λόγου» εξιχνίαση της γνώσης.

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε απλώς ο αριθμός των μαθημάτων που έχουν ενεργοποιηθεί. Ενδιαφέρον, συνεπώς, θα παρουσίαζε η διερεύνηση του αριθμού των ενεργών και ανενεργών μαθημάτων, η συχνότητα χρήσης των ενεργών μαθημάτων, των μαθημάτων που είναι εντός και εκτός του αναλυτικού προγράμματος καθώς και των μαθημάτων που χρησιμοποιούν εργαλεία στατικού και διαδραστικού τύπου. Ειδικά, ως προς τον τύπο των εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε κάθε ηλεκτρονικό μάθημα, έρευνες υποδεικνύουν ότι η υπηρεσία η-τάξη χρησιμοποιείται ως ψηφιακό αποθετήριο αρχείων, δεδομένου ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο εργαλεία στατικού τύπου και με τον τρόπο αυτό δεν αξιοποιούνται βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης,

όπως η ανατροφοδότηση και η ενεργός εμπλοκή του μαθητή (Σοφός και Σωτηρίου, 2012).

Επίσης, σκόπιμη κρίνεται και η διερεύνηση της αντιληπτής χρησιμότητας και της αντιληπτής ευκολίας, σύμφωνα με το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Model Acceptance Model) του Davis (Davis, 1989· Davis et al., 1989), του συγκεκριμένου Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης, προσαρμοσμένο κατάλληλα, προκειμένου να εξηγήσει και να προβλέψει την αποδοχή ή την απόρριψη του εν λόγω συστήματος, αρχικά από εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια από μαθητές.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η καταγραφή και ερμηνεία των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που λειτουργούν ηλεκτρονικά μαθήματα, ιδίως ως προς την ηλικία και το φύλο, παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μητσιοπούλου και Βεκύρη, 2011).

7. ΠΗΓΕΣ

- Beetham, H. (2004). Review: Developing e-learning models for the JISC practitioner communities: a report for the JISC e-pedagogy programme. Ανακτήθηκε στις 1.10.2013 από JISC: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Review%20models.doc
- Cavaye, A.L.M. (1996). Case study research: a multifaceted research approach for IS. *Information Systems Journal*, 6, 227-242.
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media, *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., και Warshaw, P.R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 8(35), 982- 1003.
- Ertmer, A. (1999). Addressing first and second order barriers to change: strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Khan, B.H. (2005). Learning features in an open, flexible, and distributed environment. *AACE Journal*, 13(2), 137-153.
- Nichols, M. (2008). E-learning in context. *E-Primer Series*, αρ. 1. Ανακτήθηκε στις 1.10.2013 από <http://akoaotearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf>
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Schramm, W. (1977). *Big Media, little media*. CA: Sage, Beverly Hills.
- Waterhouse, S. (2005). *The power of elearning: The Essential Guide for Teaching in the Digital Age*. Boston, Allyn & Bacon.
- Δραγογιάννης, Κ. (2011). Διείσδυση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ελεύθερη πρόσβαση. Μελέτη Περίπτωσης. *Εφαρμογές των Μαθηματικών στη Διοίκηση, στην Οικονομία, στην Παραγωγή & στην Εκπαίδευση*, 1ο Εθνικό Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (Ε.Μ.Ε.) και της Ελληνικής Εταιρείας Επιχειρησιακών Ερευνών (Ε.Ε.Ε.Ε.), 24-25 Ιουνίου, Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λιοναράκης, Α. (2011). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σ.σ.9-18), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα.
- Μητσιοπούλου, Ο. και Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σ.σ.9-18), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα.
- Παρασκευάς, Μ. (2011). Υπηρεσίες ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σ.σ.19-34), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σοφός, Α. και Σωτηρίου Ι. (2012). Ψηφιακό Σχολείο: Η περίπτωση της Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας του Ψηφιακού Σχολείου ΥΠΔΒΜΘ. *i-teacher*, 5, 8-29.

«Η ΝΙΚΗ ΠΑΕΙ ΣΧΟΛΕΙΟ» ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΑΦΙΣΑΣ GLOGSTEREDU ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αγγελική Κουγιουρούκη
1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να παρουσιάσει εκτενώς τη διαδικτυακή πολυτροπική αφίσα GlogsterEdu με τίτλο Niki που σχεδιάστηκε για να αναδείξει τις δράσεις του πολιτιστικού προγράμματος «Η Νίκη πάει σχολείο». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 στο Ε2 τμήμα του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης. Σκοπός της χρήσης της πολυτροπικής αφίσας Niki ήταν να αποτελέσει το μέσο για την προβολή του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών, οι οποίοι εργάστηκαν διαθεματικά και διεπιστημονικά, εκμεταλλευόμενοι περαιτέρω τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία, ιστότοπους και προγράμματα του ηλεκτρονικού υπολογιστή για την περάτωση των έργων τους. Με την ολοκλήρωση των δράσεων του προγράμματος οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να δουν αναρτημένες τις εργασίες τους στην διαδικτυακή πολυτροπική αφίσα Niki και να στείλουν το δικό τους μήνυμα για τις ελληνικές αρχαιότητες που κοσμούν μουσεία του εξωτερικού.

Λέξεις κλειδιά: Νίκη Σαμοθράκης, πολυτροπικά κείμενα, GlogsterEdu.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα παρατηρείται σήμερα συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές αντλούνται από κάθε είδους κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν εκτός από τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά μέσα. Σύμφωνα με τη Χοντολίδου (1999) τα κείμενα σήμερα είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αναδύεται ο όρος της πολυτροπικότητας. Πρόκειται για μία έννοια που εισήγαγαν οι Kress και Van Leeuwen και ορίζεται ως μια μορφή παρουσίας στην οποία συνδυάζονται ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι, όπως ο γραπτός και προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο-σκίτσο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η

μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες (Δημάση, 2009). Δεν πρόκειται για δευτερεύοντες ή συμπληρωματικούς τρόπους αλλά για τρόπους που συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και στην απόλαυση του αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999).

Στην κατηγορία των πολυτροπικών κειμένων εντάσσονται και οι διαδικτυακές πολυτροπικές αφίσες (glogs) οι οποίες, χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή εφαρμογή GlogsterEdu, δίνουν τη δυνατότητα σύνθεσης αρχείων που περιέχουν κείμενο, εικόνα και ήχο σε μια διαδραστική αφίσα.

Πρόκειται για υπερκείμενα που αναπτύσσονται στο περιβάλλον των ΤΠΕ και σύμφωνα με τον Γεωργίου (κ.α., 1999) αποτελούν μια ειδικά δομημένη μορφή κειμένου σε ένα «δίκτυο» από κόμβους, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με συνδέσμους. Οι σύνδεσμοι είναι προσαρτημένοι σε ειδικές λέξεις ή φράσεις που ενσωματώνονται σε κάθε κόμβο, δηλώνονται στο κείμενο με διαφορετικό χρώμα ή μορφή και περιέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να βρεθεί ο κόμβος-προορισμός. Ο τρόπος ανάπτυξής τους δεν είναι γραμμικός, αλλά με αλληλεπιδρώντα πολυμέσα και «μονοπάτια» που προσφέρει το κείμενο οδηγούν σε διαφορετικές περιοχές πληροφόρησης (Γιακουμάτου και Νικολαΐδου, 2002· Σολωμονίδου και Σταυρίδου, 1994). Πρόκειται για κατεξοχήν κείμενα διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, καθώς συνδυάζουν τον παραδοσιακό κώδικα του γραπτού λόγου με εικονικά στοιχεία που περιλαμβάνουν στατική ή κινούμενη εικόνα, βίντεο κτλ., αλλά και προφορικό λόγο (μηνύματα φωνής, μουσική κ.ά.) (Γεωργακοπούλου, 2005). Έτσι, το γραπτό κείμενο μέσω των νέων τεχνολογιών προσεγγίζεται από πολλά διαφορετικά σημεία (hypertexts, λειτουργία της «αναζήτησης/εύρεσης»), μπορεί να είναι προσβάσιμο από οποιοδήποτε χωρικό σημείο, οποιαδήποτε ώρα και ανεξαρτήτως του όγκου του (Κυπριώτης, 2006). Ο τρόπος εξάλλου με τον οποίο γίνεται η πρόσληψη των εικονιστικών κειμένων διαφοροποιείται: οι εικόνες στα κείμενα των Η/Υ μπορούν να είναι κινούμενες, να συσχετίζονται, κατά βούληση, με πλήθος άλλων εικόνων αλλά και με επεξηγηματικά κείμενα, όπως επίσης να είναι εύκολα και γρήγορα προσβάσιμες από παντού και όποτε χρειαστεί.

Μία τέτοια μορφή διαδικτυακής πολυτροπικής αφίσας αποτελεί η αφίσα που σχεδιάστηκε για να παρουσιάσει το πολιτιστικό πρόγραμμα «Η Νίκη πάει σχολείο» το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 στο Ε2 τμήμα του 1ου

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

Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρουπολης.

Σκοπός της χρήσης της συγκεκριμένης πολυτροπικής αφίσας ήταν να αποτελέσει το μέσο για την προβολή του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών, οι οποίοι αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση ΤΠΕ.

Η καινοτομία παρουσίαση των δράσεων του προγράμματος προέκυψε όταν οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι διαθεματικά και διεπιστημονικά χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο ως κύριο μέσο διερεύνησης και πληροφόρησης, συγκέντρωσαν και παρουσίασαν το σχετικό πληροφοριακό υλικό στηριζόμενοι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Όπως τονίζει, εξάλλου, ο Θεριανός (2002) οι πληροφορίες που παρέχει ο υπολογιστής ως κατεξοχήν μέσο πληροφόρησης (και όχι μάθησης, τουλάχιστον πρωτογενώς) μπορούν να αφομοιωθούν από τους μαθητές μόνο όταν εργάζονται σε projects και χρησιμοποιούν ερευνητικούς τρόπους μάθησης.

2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι μαθητές/τριες:

- Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη «Νίκη της Σαμοθράκης»
- Να ευαισθητοποιηθούν και να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα προστασίας και διατήρησης της αρχαίας πολιτιστικής κληρονομιάς
- Να γνωρίσουν την αρχαιολογία και να τη διακρίνουν από την αρχαιοκαπηλία
- Να αναδείξουν το σκοπό και τη λειτουργία των Μουσείων και των εκπ/κών τους προγραμμάτων, με στόχο τη διαμόρφωση πρότυπης συμπεριφοράς και στάσης των μαθητών που τα επισκέπτονται
- Να προσεγγίσουν διεπιστημονικά- διαθεματικά και βιωματικά το θέμα
- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας, ομαδικής εργασίας, υπευθυνότητας, παρατήρησης, έρευνας, κριτικής σκέψης και κοινωνικής αλληλεγγύης
- Να καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές
- Να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της Νίκης της Σαμοθράκης διαχρονικά και διαπολιτισμικά σε τοπικό- εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο
- Να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες- ικανότητες ώστε εμπνεόμενοι από τις θεματικές της μουσειοσκευής «Η ΝΙΚΗ ΠΑΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» να δημιουργήσουν σχετικά έργα

2.1. Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη μέθοδο «Εφαρμογής Σχεδίου» ή Μέθοδο Project (Frey, 1990· Τατατόρη και Τσαλκατίδου, 2010· Kaldi, 2011) με βασικές αρχές τη διεπιστημονική θεώρηση, τη βιωματική προσέγγιση, την ομαδική εργασία, την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν με την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος σχετικά με το άγαλμα της Νίκης της Σαμοθράκης, μια και κάποιοι από

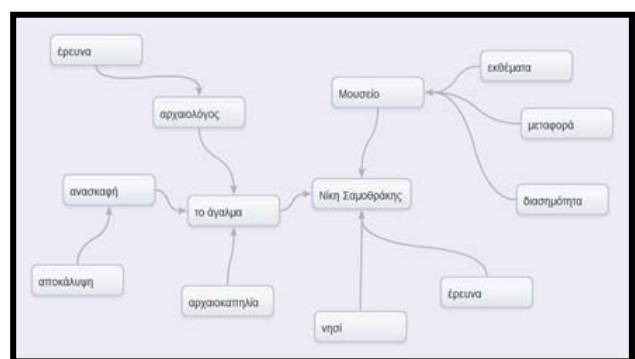
αυτούς το είχαν δει από κοντά στο Μουσείο του Λούβρου και ήταν ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σε θέματα αρχαιοτήτων που βρίσκονται σε μουσεία του εξωτερικού.

Η τάξη χωρίστηκε σε ευέλικτες ολιγομελείς ομάδες, μεικτές ως προς το φύλο και ως προς τις μαθησιακές δυνατότητες. Οι ομάδες επιδόθηκαν στη συλλογή πληροφοριών, φωτογραφιών και δημοσιευμάτων κατά κύριο λόγο από το διαδίκτυο αλλά και από βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, ενημερωτικά έντυπα. Ανακοίνωναν, αντάλλασσαν και διασταύρωναν τις πληροφορίες τους. Οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών ήταν ενταγμένες στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ώστε να επιτυγχάνεται διαθεματική προσέγγιση του θέματος (Καρατζιά και Σταυλιώτη, 2002· Κουλουμπαρίτση, 2005).

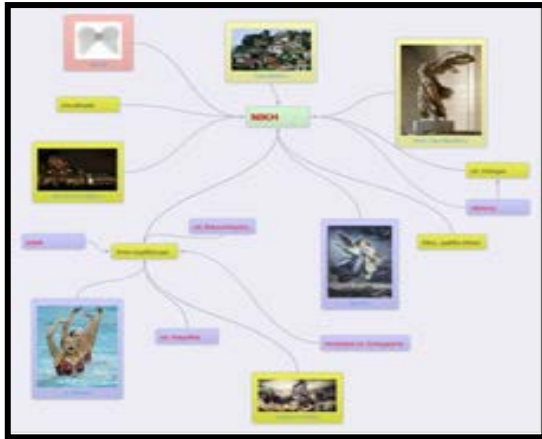
Απαραίτητη για την υλοποίηση της καινοτομίας δράσης ήταν και είναι η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής: σχολική βιβλιοθήκη για αναζήτηση του απαραίτητου υλικού, αίθουσα πληροφορικής για αναζήτηση στο διαδίκτυο, αίθουσα καλλιτεχνικών για την ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών μέσα από την τέχνη.

2.2. Υλοποίηση

Όπως γνωρίζουμε οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Έτσι, οι μαθητές εργαζόμενοι διαθεματικά και διεπιστημονικά, κατασκεύασαν εννοιολογικό και διαθεματικό χάρτη. Οι χάρτες αυτοί στη συνέχεια αποτυπώθηκαν με τη χρήση του web2.0 εργαλείου [spiderscribe.net](http://www.spiderscribe.net/app/?f73deb9cc1e1505f3d6bb6765bc42460). (<http://www.spiderscribe.net/app/?f73deb9cc1e1505f3d6bb6765bc42460> και <http://www.spiderscribe.net/app/?f8ac17cb46b8657629a966096a6ddd28>)



Εικόνα 1: Διαθεματικός χάρτης



Εικόνα 2: Εννοιολογικός χάρτης

Περιηγήθηκαν μέσω του Google Earth στο νησί της Σαμοθράκης. Κατά τη διάρκεια της περιήγησης δημιουργήθηκε ηλεκτρονικός χάρτης του νησιού με το Ιερό των Μεγάλων Θεών για το οποίο ομάδα μαθητών ανέλαβε την αναζήτηση και συγκέντρωση πληροφοριών από το διαδίκτυο και παρουσίαση αυτών με power point.



Εικόνα 3: Το Ιερό των Μεγάλων Θεών



Εικόνα 4: Ηλεκτρονικός χάρτης του νησιού

(https://mapsengine.google.com/map/viewer?mid=zhx6SkkLSzvA.kh4IqM_lh7tl)

Ανάλογη διαδικτυακή περιήγηση για αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών σχετικών με το νησί, το άγαλμα, την τέχνη της Ελληνιστικής εποχής, το Μουσείο του Λούβρου, νομίσματα της αρχαιότητας με το έμβλημα της Νίκης αλλά και για τα γλυπτά του Παρθενώνα έγινε από άλλες ομάδες μαθητών.

Η παρουσίαση έγινε πάλι με τη χρήση του power point. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο padlet για τη δημιουργία «τοίχου» συναισθημάτων σχετικών με την αρχαιοκαπηλία. (<http://padlet.com/akougiou/f2cq65i1tlnk>)



Εικόνα 5: Τοίχος με συναισθήματα

Με το εργαλείο photopeach δημιουργήθηκε φωτογραφικό άλμπουμ για να παρουσιάσει την προσπάθεια των μαθητών να συνθέσουν το κολάζ της Νίκης από τη σχετική μουσειοσκευή (<http://photopeach.com/album/16xr2wt>)

Οι μαθητές/τριες:

- παρακολούθησαν βίντεο σχετικά με το άγαλμα (http://www.youtube.com/watch?v=avOAuY8_75I)
- διατύπωσαν τις σκέψεις τους για το γλυπτό
- μελέτησαν το βιβλίο του Γ. Κατσέλη «Η 13η θεά και τα κλεμμένα γλυπτά», κι έγραψαν τη δική τους ιστορία σχετικά με το άγαλμα της Νίκης και την επιστροφή του
- ενημερώθηκαν για την παρουσία της Νίκης σε νομίσματα ελληνικών πόλεων και αποικιών από την Ιταλία και τη Σικελία μέχρι τη Μικρά Ασία
- φωτογράφισαν αγάλματα και μνημεία της πόλης προκειμένου να τα συγκρίνουν με τη Νίκη
- συμπλήρωσαν φύλλα δραστηριοτήτων από τη μουσειοσκευή
- εκφράστηκαν μέσω της τέχνης ζωγραφίζοντας, δημιουργώντας αγαλματίδια-ομοιώματα της Νίκης καθώς και νομίσματα με σχετικό θέμα.



Εικόνα 6: Το άγαλμα της Νίκης στο Λούβρο



Εικόνα 7: Το άγαλμα της Νίκης (ζωγραφιά)



Εικόνα 10: Διαδίκτυακή πολυτροπική αφίσα Niki



Εικόνα 8: Αγαλματίδια Νίκης (κατασκευές μαθητών)



Εικόνα 9: Νομίσματα με θέμα τη Νίκη (κατασκευές μαθητών)

Με την ολοκλήρωση των δράσεων του προγράμματος οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν αναρτημένες τις εργασίες τους στην διαδικτυακή πολυτροπική αφίσα GlogsterEdu με την ονομασία *Niki* κάτι που τους ενθουσίασε ιδιαίτερα.

<http://angeliki23.edu.glogster.com/niki>

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αξιολογώντας το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα καθώς και τον τρόπο παρουσίασης των δραστηριοτήτων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά πραγματοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Μαθητές και εκπαιδευτικός εξάλλου αξιολόγησαν τη συνεργασία τους ως ομαλή και αποτελεσματική και το τελικό προϊόν της εργασίας τους ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με θέματα αρχαιοτήτων, πολιτιστικής κληρονομιάς, αρχαιοκαπηλίας και απέκτησαν νέες γνώσεις μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, ατομικές δραστηριότητες και ομαδικές δράσεις. Εξοικειώθηκαν, ιδιαίτερα, με την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών σε ομάδες και γνώρισαν τεχνικές για την παρουσίαση του έργου τους. Με τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας τους (ppt, κολάζ, αγαλματίδια, νομίσματα) και χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή πολυτροπική αφίσα *Niki* ενημέρωσαν και ευαισθητοποίησαν συμμαθητές, δασκάλους και φορείς της τοπικής κοινωνίας κατά τη διάρκεια παρουσίας στο νομαρχείο Έβρου. Με αυτόν τον τρόπο, οι εμπλεκόμενοι έγιναν πολλαπλασιαστές των γνώσεων και στάσεων που απέκτησαν.

Γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι, αναφορικά με τον καινοτόμο χαρακτήρα του έργου σε σχέση με την παραγωγή μιας νέας προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος από μια διαφορετική οπτική και μέσα από διάφορες πηγές που διευρύνουν τον τομέα της έρευνας εκπαιδευτικού υλικού. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην αναζήτηση, συγκέντρωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (διαδικτυακή πολυτροπική αφίσα) διευκολύνει την υλοποίηση του project. Επίσης, συμβάλλει στο έργο της

βελτίωσης της διδακτικής πράξης καθώς επιτυγχάνει σαφή αποτελέσματα μάθησης αφού διεγείρεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και προωθείται η συμμετοχή όλων (Ταρατόρη και Τσαλκατίδου, 2010). Παράγεται δε υλικό που προέρχεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους που χρησιμοποιούν κριτικά το διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της νέας πληροφορικής επικοινωνιακής τεχνολογίας και της σύγχρονης πολύγλωσσης και πολυτροπικής πραγματικότητας (Τροκάλλη, 2014).

Αναφορικά με την παιδαγωγική αξία του έργου πρέπει να τονίσουμε ότι συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Τέλος, συμβάλλει στη λειτουργία της σχολικής τάξης/μονάδας καθώς διαμορφώνει θετικό κλίμα στις σχέσεις της σχολικής κοινότητας (Σουλιώτη και Παγγέ, 2004) και στις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία αναπτύσσοντας μια διαφορετική σχολική κουλτούρα.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Με τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα: «Η Νίκη πάει σχολείο» τα παιδιά συνεργάστηκαν, δούλεψαν ομαδικά, συγκέντρωσαν πληροφοριακό υλικό (Ταρατόρη και Τσαλκατίδου, 2010). Παράλληλα, εντοπίζοντας ελληνικές αρχαιότητες σε μουσεία του εξωτερικού προβληματίστηκαν πάνω σε θέματα αρχαιοκαπηλίας, συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα της Νίκης της Σαμοθράκης διαχρονικά και διαπολιτισμικά σε τοπικό-εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και στείλανε το δικό τους μήνυμα για την επιστροφή του αγάλματος.

Επιπλέον, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες και ταλέντα που ενδεχομένως δε γνώριζαν ότι είχαν. Τέλος, αν και οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο για την αναζήτηση, συγκέντρωση και παρουσίαση πληροφοριών πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα ασφαλούς περιήγησης και χρήσης του διαδικτύου καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες και τις πληροφορίες στη σύγχρονη μορφή τους κριτικά και επικουρικά συμβαδίζοντας με τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαθεματική προσέγγιση και παρουσίαση από τους μαθητές/τριες θεμάτων επίκαιρων αλλά ταυτόχρονα και διαχρονικών, όπως είναι τα μνημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, θέτει τις βάσεις για την ενεργό συμμετοχή στη βιωματική μάθηση, διαμορφώνει ευαισθητοποιημένους πολιτιστικά πολίτες και προετοιμάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της νέας πληροφορικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας.

6. ΠΗΓΕΣ

- Γεωργακοπούλου, Α. (2005). *Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: <http://www.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=6>
- Γεωργίου, Θ., Κάππος, Α., Λαδιάς, Α., Μικρόπουλος, Α., Τζιμογιάννης, Α. και Χαλκιά, Κ. (1999). *Πολυμέσα – Δίκτυα*. Βιβλίο Μαθητή Γ' Ενιαίου Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (σ.10). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: http://www.pischools.gr/download/lessons/computers/lykeio/books/polymesa_diktya/pol_dikt_vivl_math.pdf
- Γιακουμάτου, Μ.Τ. και Νικολαΐδου Σ. (2002). *Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο*. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s6_prespa_AthUOA_2002.pdf
- Δημάση, Μ. (2009). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *Κίνητρο*, 10, 69-84.
- Frey, K. (1990). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Θεριανός, Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 20-25.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education*, 39(1), 35-47.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή Εμπειρία και Πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κουλουμπαρίση, Α. Χ. (2005) Εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών, στη Διδασκαλία και στα Σχολικά Βιβλία. *Νέα Παιδεία*, 116, 30-44.
- Kress, & Van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press (p.p.1-2). Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality>
- Κυπριώτης, Δ. (2006) *Πολυτροπικότητα και γραπτά εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html>
- Σολομωνίδου Χ. και Σταυρίδου Ε. (1994), Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 69-91.

- Σουλιώτη, Ε. Β. και Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project. *Νέα Παιδεία*, 112, 40 – 50.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από : <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/the matikes/print/3/index.htm>
- Ταρατόρη και Τσαλκατίδου, Ε. (2010). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.
- Τροκάλλη, Αι. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 5.07.2014 από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/7650>

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Δέσποινα Λυκουροπούλου

Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Προσεγγίζοντας παιδαγωγικά ο Dewey το εκπαιδευτικό γίνεσθαι αναφέρει ότι κάθε τροποποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της σχολικής ύλης είναι απόρροια των κοινωνικών συνθηκών που αλλάζουν και μαζί μια προσπάθεια για τη θεραπεία των αναγκών της καινούργιας κοινωνίας που σχηματίζεται. Σκοπός της αναπτυξιακής εκπαίδευσης στην *Μετανεωτερικότητα* που απορρέει από τις ανάγκες των κοινωνικών εξελίξεων και ιδιαίτερα, του αναδυόμενου πολιτισμικού πλουραλισμού στην σύνθεση κοινοτήτων, είναι ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου ώστε να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των παιδιών ως πολιτών να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές με την προώθηση ανάπτυξης επικοινωνιακών πρακτικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και προσδίδοντας στην έννοια *εκπαίδευση* κριτήρια *πολιτισμού* και αξιών· την διεύρυνση των μαθησιακών διαδικασιών στους τομείς πολιτισμού και κοινωνίας. Με την παρούσα ανακοίνωση γίνεται προσπάθεια, αφού δοθεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να κατατεθούν τα βασικά ευρήματα από *έρευνα δράσης* που έχω εκπονήσει σε διαφορετικούς τύπους σχολείων της Ελλάδας στο πεδίο της σχολικής τάξης, τα οποία φαίνεται να καταδεικνύουν την κεντρική, διττή λειτουργία του *πολιτισμού* στην εκπαίδευση στην Μετανεωτερικότητα: αφενός την ανάγκη εκπαίδευσης που μορφώνει πολιτισμικά οικουμενικό πρότυπο πολίτη, και αφετέρου την επιρροή, της εμπλοκής των στοιχείων του πολιτισμού μέσω των εκφράσεών του, μουσικής, χορού, θεάτρου, εικαστικών τεχνών, μουσικακής τέχνης, στην επίτευξη της *μάθησης* όλων των γνωστικών πεδίων του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμός, περιβάλλον μάθησης, εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα.

1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Παιδαγωγικά προσεγγίζοντας ο Dewey (1982:8) το εκπαιδευτικό γίνεσθαι αναφέρει ότι «κάθε τροποποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της σχολικής ύλης είναι απόρροια των κοινωνικών συνθηκών που αλλάζουν και μαζί μια προσπάθεια για τη θεραπεία των αναγκών της καινούργιας κοινωνίας που σχηματίζεται»· οι κοινωνικοί

μετασχηματισμοί αφενός επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου επιβάλλουν την προσαρμογή της στις κοινωνικές εξελίξεις.

1.1. Περιβάλλον Μετανεωτερικότητας

Στα τέλη της προηγούμενης και τις αρχές της τρέχουσας χιλιετίας η επιστημονική κοινότητα διαπιστώνει και διατυπώνει μια νέα κατάσταση στην κοινωνία, που προκύπτει από τη μετεξέλιξη της βιομηχανικής κοινωνίας σε μεταβιομηχανική, σε κοινωνία πληροφορίας και γνώσης «είναι η χρονική περίοδος, που τώρα διανύουν οι σύγχρονες κοινωνίες και που, όπως φαίνεται σήμερα μέσα από την πολύπλοκη αποκωδικοποίησή της, εξελίσσεται σε ένα σύμπλεγμα δομών, αρχών και πρακτικών, που δεν αποτελεί απλώς συνέχεια της προτεραιάς κατάστασης, αλλά σε πολλά σημεία αναπτύσσεται ως ένα σύστημα, που υπερβαίνει την έως τώρα εμπειρία της νεωτερικότητας και δημιουργεί νέες συνθήκες» (Τσιρώνης, 2005:251-252) οι οποίες εισάγουν σε «έναν κόσμο ανοιχτών προοπτικών, πολλαπλών επιλογών, νέων προβλημάτων και σημαντικών προκλήσεων» (ο.π.: 268). Μετάβαση λοιπόν μετά τη Νεωτερικότητα εκτιμάται ότι χαρακτηρίζει την κοινωνία στην σημερινή φάση της, περίοδος η οποία αποδίδεται ως «Μετανεωτερικότητα» ή «Υστερη Νεωτερικότητα» ή και «Κοινωνία της Διακύβευσης». Στοιχεία που της αποδίδονται είναι η αμφισημία, η παράδοξη δηλαδή συνύπαρξη αντιφατικών φαινομένων, η αδυναμία αναίρεσης της πορείας της προς παγκοσμιοποίηση, η γεωγραφική εγγύτητα, η αυτονόμηση της οικονομίας σε σχέση με τα υπόλοιπα κοινωνικά πεδία, η ενθάρρυνση της διακινδύνευσης οικονομικών πρωτοβουλιών, η μετεξέλιξη της σχέσης κράτους και εθνικών κοινωνιών ως υπερεθνικών, η ουσιώδης αλλαγή των νομιμοποιητικών αρχών του κράτους, οι σχέσεις κράτους – οικονομίας, οι πολιτικές αλλαγές, η έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα, τα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα, ένας φόβος απέναντι σε αδιόρατους κινδύνους, ιδιαίτερα σε θέματα που δεν δύναται να γνωρίζει κάποιος, η ανάγκη προσαρμογής σε μεταβαλλόμενο τρόπο ζωής, η αίσθηση ανασφάλειας, η οικειοποίηση με διαύλους επικοινωνίας μ' όλο τον πλανήτη, η αλληλεπίδραση μέσω εικονικών χώρων, οι νέες ανάγκες διαχείρισης χρόνου, η δυσκολία επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων όπως αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού, η χρόνια κοινωνική παθογένεια, ο θρυμματισμός της εμπειρίας, η σύγχυση κι ο αποπροσανατολισμός, η αναζήτηση ταυτότητας, η ταχύτητα αλλαγών, η ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία του παρόντος για το μέλλον, η ιδιαίτερη στροφή προς το μέλλον, η έκλειψή της άλλοτε ως φαινόμενο απειλητικό

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 όλων των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

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

και άλλοτε ως γενεσιουργό ευκαιριών και δυνατοτήτων, η άμεση επαφή με διαφορετικά ρεύματα παραδόσεων, οι μορφές αντίδρασης απέναντι στα φαινόμενα αυτά (Τσιρώνης, 2003:27-59). Με την εκτίμηση ότι επιφέρει γενική ανασφάλεια και αβεβαιότητα, ιδιαίτερα στους νέους, ως κατάσταση ανοικεία, γεγονός που φαίνεται να προκαλεί μεγάλες δυσκολίες, αποδίδεται και με τον όρο Κοινωνία της Διακύβευσης. Στις αλλαγές που συντελούνται περιλαμβάνονται πολιτικοκοινωνικά γεγονότα όπως η ρήξη τειχών Ανατολής - Δύσης, το άνοιγμα συνόρων από ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, η εισροή οικονομικών - κοινωνικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων σε χώρες της νότιας Ευρώπης και παγκόσμια, γεγονός που έφερε στις κοινωνίες χαρακτήρα πολιτισμικού πλουραλισμού.

1.2. Περιβάλλον εκπαίδευσης στην Μετανεωτερικότητα

Πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό μεταβλητότητας του κόσμου, ανάγει στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών την προοπτική να ζήσουν σε ένα μεταβλητό περιβάλλον κι έναν σύνθετο κόσμο και αποτελεί ουσιαστικό ζήτημα αλλά και κεντρική συνιστώσα της διαμόρφωσης του σκοπού και των στόχων της εκπαίδευσης με προτεραιότητα τις απαιτήσεις της μεταβλητότητας. Στην σχολική μάθηση επαφίεται γενικά η ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων που απαιτούνται στο μεταλλασσόμενο ταχύτατα μετανεωτερικό περιβάλλον.

Στις συνθήκες πολυπολοκότητας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική πρώτη πτυχή θεωρείται (Dietrich, 2006:47) η πολυπολιτισμικότητα του πληθυσμού.

1.2.1. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

Με τη σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα κοινωνικού και μαθητικού πληθυσμού τίθεται ζήτημα ενδεχόμενου κοινωνικού αποκλεισμού, ως μια κατάσταση μη ενσωμάτωσης παιδιών και οικογενειών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο και την κοινωνία. Πρόληψη η κατάσταση μακροπρόθεσμη θεωρείται ότι επιδέχεται μέσω της εκπαίδευσης με την υποβοήθηση απορρόφησης της σχολικής παιδείας από όλους ως κοινωνικό και δημόσιο αγαθό (Τσιάκαλος, 2001:58).

Στον εκπαιδευτικό τίθεται η ευθύνη να δοκιμάζει διδακτικές μεθόδους και διαφοροποιημένη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ανθρωπογενείς και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της τάξης, να αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο της τάξης, να προσδίδει στη μεθοδολογία του προσανατολισμό στην βιωματική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων. Με την διατύπωση στην Διακήρυξη της Χιλιετίας - Millennium Declaration του Σεπτεμβρίου του 2000, από τους αρχηγούς κρατών και κυβερνήσεων, της άποψης ότι ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι πολιτισμός των ξένων αλλά αντίθετα όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες πολιτισμού, προστίθεται στους ρόλους του εκπαιδευτικού η ευθύνη για ευαισθητοποίηση σε θέματα

ισότητας και σεβασμού του πολιτισμού και πολιτιστικών μνημείων διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών με διαφοροποιημένη διαπολιτισμικά διδασκαλία. Παράλληλα, στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών μορφών μάθησης, οι οποίες θέτουν στους μαθητές την κύρια κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το κριτήριο επιλογής περιεχομένου και διαδικασιών διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται και την ευθύνη να προαγάγει την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. (Μαυροσκούφης, 2008:7-8).

Η εκπαίδευση θεωρείται ως «*a kind of pre-acculturation to the language, history, values, and norms of the new culture*» (Berry, 1997:22), ως πρωταρχικός θεσμός *επιπολιτισμού* - *acculturation*, δηλαδή προσαρμογής των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στον νέο πολιτισμό. Προσαρμογή *ψυχολογική* που αποφέρει ψυχosωματική ευεξία και *κοινωνικοπολιτισμική* ως επιτυχία διαχείρισης της καθημερινής ζωής στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο (Berry, 1997: 14-20), με προϋπόθεση την κοινωνική δικαιοσύνη - «*integrating social justice*» (Li και Vazquez-Nuttall, 2009:39), τη διασφάλιση δυνατότητας «*διαπολιτισμικών ανταλλαγών*» (Μαλικιώση και Λοΐζου, 2008:11).

Στην επιτυχή διαχείριση της προσαρμογής θεωρείται ότι συμβάλλει και η *ενδυνάμωση* των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και της οικογένειάς τους (Lord και Hutchison, 1993:5). *Ενδυνάμωση-empowerment* ορίζεται η διαδραστική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα βοηθούνται μέσω του σχολείου να βιώσουν τις προσωπικές και κοινωνικές αλλαγές στη ζωή τους με ενεργό δραστηριοποίηση (Lord και Hutchison, 1993:3). Με την προϋπόθεση ότι οι φορείς του σχολείου που καλούνται να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση έχουν «*επίγνωση*» (Μαλικιώση και Λοΐζου, 2008:2) του διαφορετικού πολιτισμικού και ψυχολογικού πλαισίου, των διαφορετικών αξιών και στάσεων-απόψεων, *διαπολιτισμική κατανόηση* - *cultural awareness*, η οποία κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία (Behring και Ingraham, 1998:59), νιώθουν δηλαδή τους άλλους μέσα από τον κόσμο των άλλων (Μαλικιώση και Λοΐζου, 2008:4-5), και *ενσυναίσθηση*, όρος που αποδίδεται αφενός ως συναίσθημα, που χαρακτηρίζει άτομα με *υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης* και συνδέεται και με άλλα συναισθήματα όπως συνεργατικότητα ή αλτρουϊσμό, και αφετέρου, ως νοητική λειτουργία, ως γνωστική κατανόηση του τρόπου σκέψης ή συμπεριφοράς του άλλου. *Πολιτισμική ενσυναίσθηση* θεωρείται η κατανόηση των προσωπικών εμπειριών των ανθρώπων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και η επικοινωνιακή επικοινωνία μαζί τους με ενδιαφέρον (Μαλικιώση και Λοΐζου, 2008:2), η «*αποδοχή και ταυτοποίηση των αξιών του άλλου*» (Brown, 1997:29). Είτε λειτουργείται ως συναίσθημα, είτε ως γνωστική διαδικασία, ιδιαίτερη σημασία έχει η επικοινωνιακή της διάσταση, η ικανότητα δηλαδή κάποιου να επικοινωνήσει αυτήν την ενσυναίσθηση.

Οι Holcomb-McCoy και Bryan (2010:265) θεωρούν ότι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο με ενσυναίσθηση

και την οπτική της ενδυνάμωσης βοηθά να γεφυρωθούν οι χώροι της αρωγής και της πολυπολιτισμικής κοινωνικής δικαιοσύνης. Εκπαιδευτικός με γνώση του ιστορικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών, με αυτοεπίγνωση και επίγνωση της κοσμοθεωρίας του υποβάθρου αυτού, με σεβασμό στο νόημα που έχουν τα βιώματα των μαθητών, με σεβασμό στη γνώση τους, δεκτικός της οπτικής τους, ευήκοος, διακριτικός στις δηλώσεις και παρεμβάσεις του, διευκολυντής, μπορεί να βοηθήσει, να υποστηρίξει, να ενδυναμώσει παιδιά και στις περιστάσεις επικοινωνίας ενός σχολείου. (Μαλικιώση και Λοϊζου, 2008:4-11).

Προτείνεται στον εκπαιδευτικό (Li και Vazquez-Nuttall, 2009:31-37) να παίρνει αποφάσεις για αλλαγές στη διδασκαλία με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό, να συμβουλευεται αναπτυξιακά συμβουλευτικά μοντέλα κοινωνικής δικαιοσύνης σε δράσεις του, να διαπερνά μια πολυπολιτισμικά ευαισθητοποιημένη εκπαίδευση μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας και να συμπεριλαμβάνει και στοιχεία πολιτισμού των «άλλων», να εκφράζει τις ευαισθησίες και τα συναισθήματά του, ιδιαίτερα στους ξένους μαθητές, να ενισχύει την αυτοεικόνα τους – γενικά να ενθαρρύνει, να εκφράζει το σεβασμό και το ενδιαφέρον του για τον πολιτισμό των «άλλων», να προωθεί τη γνωριμία με την κουλτούρα όλων των παιδιών, να επικουρεί σε όσο το δυνατόν ανώδυνη εξοικείωση με τον κυρίαρχο πολιτισμό, να εντάσσει την αποστολή για κοινωνική δικαιοσύνη με πρακτικές στην τάξη του. Στις πολιτισμικές αναφορές των «άλλων», να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες της οικογένειας (συλλογή στοιχείων μικροσυστήματος), να καλλιεργείται η διαπολιτισμική κατανόηση. Επαφίεται επίσης στον εκπαιδευτικό κατά τον Barron (2011:673) να εφαρμόσει πρακτικές και τρόπους που ανοίγουν δυνατότητες για φιλίες με παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα μεταξύ των παιδιών της σχολικής τάξης αναζητώντας τι είναι αυτό που φέρνει διακρίσεις μεταξύ των παιδιών.

1.2.2. Προσανατολισμός της εκπαίδευσης στο διεθνές πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Πλαίσιο που ευνοεί τη μάθηση στην μετανεωτερική εποχή, σύμφωνα και με τις κοινωνικές θεωρίες μάθησης, είναι το πλαίσιο που προκαλεί κοινωνικές αναπαραστάσεις, όχι ατομικές, μέσω αλληλεπίδρασης, κατά την δυναμική που δημιουργείται εντός κοινωνικών σχέσεων.

Κυρίως, αφενός, ο επιστημονικός χώρος και, αφετέρου, ο χώρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα εκφραζόμενος μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Προγραμμάτων Σπουδών του 2011- προτάσσουν ως θέση την προτεραιότητα πρακτικών και τρόπων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι που προάγουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές πράξεις. Επίσης το *νέο μοντέλο κοινωνικής συνοχής* στο οποίο αναφέρεται η *Παγκόσμια Διακήρυξη της Unesco για την Πολιτισμική Ποικιλότητα*, δίνει έμφαση στις πολιτισμικές αξίες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές με τάση προσαρμογής διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών συμπεριφορών,

νοοτροπιών, πολιτισμικών αναφορών, τρόπων ζωής, στο πλαίσιο μιας ενιαίας κουλτούρας και πολιτιστικής ομοιομορφίας, ενός παγκόσμιου πολιτισμικού συγκερασμού, ως πάγια αξία που θα συνδέει τις ανθρώπινες σχέσεις στο περιβάλλον παγκόσμιας κοινότητας.

Προσανατολισμός της εκπαίδευσης για να υπηρετήσει την μεταναστευτική κινητικότητα που ιδιαίτερα συντελείται τον τελευταίο καιρό, στοχεύοντας στην κοινωνική συνοχή, είναι η θεώρηση της μετανάστευσης ως διαδικασία μεταβολής της διάστασης που φέρει η δυναμική των πολιτισμών, στη νοοτροπία, στους κοινωνικούς κανόνες, στους τρόπους διαχείρισης της καθημερινότητας των ανθρώπων. Συμπεριλαμβάνει δηλαδή τον πολιτισμό στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και των κοινωνικών σχέσεων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Με πρόταγμα την απαίτηση της κοινωνίας για «Ένα Σχολείο για Όλους», το οποίο απορρέει από τις ανάγκες των κοινωνικών εξελίξεων, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με μαθησιακά αντικείμενα όχι ως έργα-εφαρμογής της διδασκόμενης γνώσης αλλά ως έργα-δραστηριότητες που οδηγούν στη νέα γνώση (Μπάρμπας, 2007:147), σε διαθεματικό πλαίσιο μάθησης που ενδιαφέρεται να προσφέρει στο μαθητή μέσα από τις προσεγγίσεις διαφορετικών επιστημών, μέσα από πολλά πλαίσια και πολλές καταστάσεις, μέσα από τον πολιτισμό, μέσα από την εγκατάλειψη της μιας οπτικής, μέσα από τον εμπλουτισμό με ιδέες, με τρόπο πολύπλευρο και ολιστικό (Τζαβάρας, 2006:33), μέσα από ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σ' αυτό, με την προϋπόθεση της παροχής δυνατότητας προς όλους, καλλιέργειας δεξιοτήτων, ανάπτυξης ικανοτήτων, διαμόρφωσης κριτικής αντίληψης για την δικαιοσύνη, την ισότητα, την αειφορία, την ειρήνη, την υγεία, το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Millennium Declaration, 2000).

Προσεγγίσεις δομημένες έκφρασης μοντέλων διδασκαλίας (Σαλβαράς και Σαλβαρά, 2007:21-22) προσανατολίζονται στις διαμαθητικές σχέσεις, αξιοποιούν την ομαδική εργασία και τα σχέδια εργασίας, βασίζονται στη διασύνδεση των μαθημάτων, κατά την αξιολόγηση δίνουν έμφαση στην διαδικασία, δομώντας ένα σχολείο που ενσωματώνει τον πολιτισμό στην εκπαιδευτική πράξη· είναι το *Νέο Σχολείο* όπως ενονομάστηκε στην Ελλάδα το 2011, που εξαρτά την ποιότητα της σχολικής μάθησης από το πλαίσιο και τις διαδικασίες απόκτησής της (Παπαδοπούλου, 2011:28), και από τον πολιτισμό των διαδικασιών -μέσω εναλλακτικών μεθόδων- και αξιοποιώντας πολιτισμικές θεματικές μικροκοινωνικά επιδιώκει να μορφώσει στάσεις και αξίες πολιτισμού μακροκοινωνικά.

Σχετικά με τις αξίες πολιτισμού επιδιώκει την ανάπτυξη της θετικής διάθεσης για συνεργασία χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών, την καλλιέργεια κοινών στάσεων, αξιών, συνείδησης ευρωπαϊού και παγκόσμιου πολίτη, την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας, την καλλιέργεια της ικανότητας για κριτική προσέγγιση

των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, την δημιουργία συνθηκών για δια βίου ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, την ανάπτυξη ευθύνης για ενεργό δράση στο τοπικό και το οικουμενικό περιβάλλον. Μέσω της τυπικής και μη μαθησιακής διαδικασίας επιχειρείται η δόμηση της αίσθησης του ενεργού πολιτισμικά παγκόσμιου πολίτη.

2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΦΕΡΜΟΓΗ

Προαναφέρθηκε, αφενός η μόρφωση πολιτισμικού προτύπου πολίτη μέσω των διαδικασιών μάθησης, και αφετέρου η σύνδεση ακαδημαϊκής μόρφωσης και των πολιτισμικών δεδομένων. Στο πρώτο αναφέρεται η αξία των εναλλακτικών μεθόδων μάθησης (διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, βιωματική μάθηση, σχέδια εργασίας σε ομάδες – project, μάθηση μέσω ΤΠΕ, συλλογικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος κ.α.) για την μόρφωση πολίτη με πολιτισμικό πρότυπο την ενεργό και συλλογική δράση για τον πολιτισμό της κοινωνίας: στην αξία των δεδομένων του πολιτισμού για τη μάθηση αναφέρεται το δεύτερο. Μετά από εμπειρική εφαρμογή τόσο της μιας όσο και της άλλης διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως περιγράφεται παρακάτω, φαίνεται να δεικνύεται ότι ο πολιτισμός χτίζεται καθημερινά μέσα από τη διαδικασία της μάθησης (Κοσμόπουλος, 2000:289) και ότι συνδέοντας την εκπαίδευση με τον πολιτισμό σε όλα τα γνωστικά πεδία η μάθηση γίνεται και αποβαίνει αποτελεσματική.

2.1. Περιγραφή της εφαρμογής

2.1.1. Αφετηρία της έρευνας:

Προαναφέρθηκε ότι ζητούμενο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις είναι η διασφάλιση κάθε δυνατότητας για ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο δημόσιο αγαθό της παιδείας παράλληλα με την ευθύνη του σχολείου να προωθεί την κατά το δυνατόν ομαλότερη κοινωνική συμβίωση όλων των παιδιών από κάθε πολιτισμικό υπόβαθρο στην μικρο-κοινότητα του σχολείου και την μακρο-κοινότητα της κοινωνίας των πολιτών. Συνήθως στα περίπου δεκαπέντε χρόνια που υπηρετώ τις τάξεις Ε' και Στ' δημοτικών σχολείων, η δυσκολία που συναντούσα στην λειτουργία της τάξης βρισκόταν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης και η δυσκολία συμμετοχής στις γνωστικές διαδικασίες της τάξης όλων των παιδιών και ιδιαίτερα παιδιών από διαφορετικό του κυρίαρχου πολιτισμικό υπόβαθρο. Μετά τις διαπιστώσεις αυτές, εδώ και πλέον των δεκαπέντε ετών, εφαρμόζω στην τάξη ειδικό σχεδιασμό σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό, αναφορά του οποίου ακολουθεί.

2.1.2. Σκοπός της έρευνας:

Μέσω της έρευνας έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός διττής λειτουργικότητας του πολιτισμού στην σχολική μάθηση: αφενός κατά πόσον η εμπλοκή των

στοιχείων του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία μορφώνουν το πρότυπο ενεργού οικουμενικά πολίτη που προτάσσουν διεθνείς εκπαιδευτικοί στόχοι και αφετέρου κατά πόσον η αξιοποίηση στοιχείων του πολιτισμού στην μαθησιακή διαδικασία προάγει τη σχολική μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

2.1.3. Πεδίο της έρευνας:

Πεδίο της έρευνας υπήρξε η σχολική τάξη Δημοτικών σχολείων διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας. Σχολεία από το νησιωτικό σύμπλεγμα των Κυκλάδων, από την βιομηχανική-μεταβιομηχανική ζώνη της Θεσσαλονίκης, από Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

2.1.4. Μεθοδολογία της έρευνας:

Προσεγγίζοντας τις δυσκολίες κάθε συγκεκριμένης σχολικής τάξης της οποίας την ευθύνη αναλάμβανα, εφαρμόζα ως *μελέτη περίπτωσης* της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, με *έρευνα δράσης*, την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εμπλοκής του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία αφενός για την μόρφωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια του ρόλου τους ως οικουμενικοί πολίτες, και αφετέρου για την επίτευξη των γνωστικών και άλλων στόχων των μαθησιακών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, τακτικές που εφαρμόστηκαν:

- επισκέψεις σε πεδία πολιτισμικής αναφοράς έξω από την τάξη,
- προσκλήσεις προσώπων δημιουργών-φορέων εκφάνσεων του πολιτισμού μέσα στην τάξη,
- ειδικά σχεδιασμένη ανάδυση, διερεύνηση, εμπέδωση, μάθηση κάθε θεματικής ενότητας όλων των γνωστικών αντικειμένων μέσω της *Μουσικής*, των *Εικαστικών*, της *Θεατρικής αγωγής* και *έκφρασης*, της σύνδεσης με κάθε δυνατή έκφανση του πολιτισμού που δύναται να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς και αργαστεί συνεργασία με καθηγητές των Τεχνών (όπου διέθεταν τα σχολεία),
- χρήση/ενδεδεχόμενη αξιοποίηση εκπαιδευτικών πακέτων από φορείς/κέντρα πολιτισμικής αναφοράς,
- πρόσβαση σε πεδία πολιτισμικής αναφοράς μέσω των δυνατοτήτων που παρέχουν οι ΤΠΕ,
- πολυπρισματική προετοιμασία στην τάξη πριν από κάθε συνάντηση πολιτισμικής αναφοράς,
- πολυποίκιλη αξιοποίηση μετά την συνάντηση, των πολιτισμικών δεδομένων,
- εκπροσώπηση εκφάνσεων του πολιτισμού στα αντίστοιχα πεδία από το υπόβαθρο των παιδιών.

Μέθοδοι προσέγγισης της μάθησης που εφαρμόστηκαν ήταν η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα στην προσέγγιση των θεματικών εννοιών, η βιωματικότητα της συνάντησης με τον πολιτισμό, τα σχέδια εργασίας, η χρήση των ΤΠΕ, και κυρίως η κάθε δυνατή αξιοποίηση των Τεχνών για την προσέγγιση όλων των γνωστικών-μαθησιακών αντικειμένων σε μορφές μάθησης που προωθούσαν την συνεργασία των παιδιών σε ομάδες.

2.2. Αποτελέσματα της εφαρμογής

Από την εφαρμογή προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα τα οποία αναδύθηκαν από συστηματική παρατήρηση κατά την εφαρμογή των διαδικασιών εμπλοκής του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και από συγκριτική αποτίμηση της σχεσεοδυναμικής της τάξης και των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε σύγκριση με τα δεδομένα των μαθητών, στα αντίστοιχα πεδία, κατά την πρόσβασή τους στην Ε' τάξη αρχικά:

Αναφορικά με την κοινωνικοποιητική λειτουργία της εφαρμογής, η έρευνα έδειξε ότι η εμπλοκή στοιχείων του πολιτισμού βιωματικά, ενεργά και σχεδιασμένα στην μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται να επηρεάζει θετικά την καλλιέργεια της ισοτιμίας και του αλληλοσεβασμού των παιδιών, φαίνεται να συνδράμει στην βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, διαφορετικών ως προς το φύλο, τις επιδόσεις την εθνικότητα και την κουλτούρα, να καλλιεργεί την συναίσθηση *οικουμενικού πολίτη*.

Αναφορικά με την δεύτερη διάσταση της εφαρμογής, την συνδρομή του πολιτισμού στο σχολείο ως προς την υπηρεσία των στόχων των μαθησιακών αντικειμένων, η έρευνα έδειξε ότι η εμπλοκή στοιχείων του πολιτισμού, όπως της μουσικής, των εικαστικών, του θεάτρου στο σχολείο, φαίνεται να συνεισφέρει στην συναισθηματική συμμετοχή, στην διάθεση για διερεύνηση, στην ενεργό εμπλοκή, στην κατανόηση, στην μάθηση των μαθητών.

2.3. Συζήτηση – Συμπεράσματα από την έρευνα

Μέσω της έρευνας αναδύθηκε η αξία της αξιοποίησης των εκφάνσεων του πολιτισμού στην σχολική ζωή στην υπηρεσία του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου και της μάθησης. Πόσο επηρεάζει η *συνάντηση* με τον πολιτισμό την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην σχολική κοινότητα, την πρακτική διαδικασιών μάθησης που δημιουργούν κοινωνικές αναπαραστάσεις και μορφώνουν ταυτότητα προσώπου οικουμενικού πολίτη, και μέσω της λειτουργίας εναλλακτικών μεθόδων μάθησης και μέσω της εμπλοκής του πολιτισμού στο περιεχόμενο μάθησης. Συνάμα πόσο επηρεάζει η εμπλοκή των στοιχείων του πολιτισμού μέσω των εκφράσεών του, μουσικής, χορού, θεάτρου, εικαστικών τεχνών, μουσειακής-μνημειακής τέχνης, κ.α. ως μέσο επίτευξης της μάθησης και γενικά των στόχων όλων των μαθησιακών αντικειμένων του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Με την εφαρμογή πρακτικών που προάγουν *συνάντηση* με τον πολιτισμό φαίνεται από την έρευνα ότι προάγεται αφενός η σχεσεοδυναμική της τάξης και της κοινωνίας, και αφετέρου η γνωστική στοχοθεσία του σχολείου.

3. ΠΗΓΕΣ

Barron, I. (2011). The shadows of difference: ethnicity and young children's friendships. *Race Ethnicity and Education*, 14, 655-673.

Behring, S. T., & Ingraham, C. L. (1998). Culture as a Central Component of Consultation: A Call to the Field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 57-72.

Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.

Brown, D. (1997). Implication of Cultural Values for Cross-Cultural Consultation with Families. *Journal of Counseling and Development*, 76, 1, 29-35.

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει* (Μτφρ. Μ.Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και Πολυπολιτισμικότητα - η Μεταβολή των Αιτημάτων προς τα Σχολεία. Στο Δ.Χατζηδήμου και Χ.Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, 21 - 23 Οκτωβρίου 2005, Ρόδος. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Κυριακίδη.

Holcomb-McCoy, C., & Bryan, J. (2010). Advocacy and Empowerment in Parent Consultation: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling and Development*, 88(3) 259-268.

Κοσμόπουλος, Α. (2000). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Li, C., & Vazquez-Nuttall, E. (2009). School Consultants as Agents of Social Justice for Multicultural Children and families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(1), 26-44.

Lord, J., & Hutchinson, P. (1993). The Process of Empowerment: Implications of Theory and Practice. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12(1), 5-22.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Psychology*, 15, 1-15.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Εισαγωγή. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο. ΥΠΑΙ.Π.Θ.

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Παπαδοπούλου, Β. (2011). *Κοινότητες μάθησης, συνεργατική μάθηση και Ευέλικτη Ζώνη*. (Διάλεξη Πανεπιστημιακή).

Σαλβαράς, Γ. και Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Τζαβάρας, Γ. (2006). *Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Τσιάκαλος, Γ. (2001). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Συμπόσιο με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, 5-6 Μαΐου 2001, Θεσσαλονίκη. Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη και Διεθνής Έκθεση Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού.

Τσιρώνης, Χ. Ν. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσιρώνης, Χ. (2005). Οι Νέοι και το πρόβλημα του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Στο Γ.Τσομπάνογλου, Γ.Κορρές και Ι.Γιαννοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Ελένη Σ. Μόρφα
1^ο Γυμνάσιο Σύρου

Περίληψη

Η Οικιακή Οικονομία, σύμφωνα με τον ορισμό της Διεθνούς Ομοσπονδίας, παρουσιάζεται ως η επιστήμη και η τεχνική που συνδέει την οικογένεια με την πρόοδο, είναι δηλαδή μια εφαρμοσμένη και διαχρονική επιστήμη, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων. Η διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας είναι επιτακτική ανάγκη ως βασικού και πρωταρχικού μαθήματος το οποίο σε συνάρτηση με τα άλλα μαθήματα, θα στηρίξει την οικογένεια, το σχολείο και την τοπική κοινωνία μέσα από νέους προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Σκοπός της παρούσας εισήγησης λοιπόν είναι η ανάδειξη μιας νέας οπτικής της Οικιακής Οικονομίας μέσα από το πρίσμα της συστημικής θεώρησης της πραγματικότητας. Η Οικιακή Οικονομία ως μάθημα στηρίζεται στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και συνδέει τις γνώσεις τους με τα ενδιαφέροντά τους. Βοηθάει στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και εμπλέκει την οικογένεια με το σχολείο με κύριο διαμεσολαβητή τον εκπαιδευτικό. Για το λόγο αυτό η παρούσα εισήγηση εφαρμόζει μεθοδολογικά μοντέλα συστημικής σκέψης και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους όπως η διεπιστημονική, η διαθεματική και η ολιστική προσέγγιση ώστε το άτομο αποκτώντας κριτική σκέψη να συμπεριφέρεται ως ενεργός πολίτης. Ως η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται η μέθοδος Project, από την οποία η διεργασία και τα αποτελέσματα βοηθούν και την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: Οικιακή οικονομία, συστημική σκέψη, διδακτικές προσεγγίσεις, project.

1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Η Οικιακή Οικονομία έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του ελληνικού πολιτισμού, αφού οι ρίζες της βρίσκονται στην εποχή του Ομήρου. Συγκεκριμένα αναφέρεται στον πυρήνα της κοινωνικής ζωής, την οικογένεια, στον τρόπο οργάνωσής της, στα οικονομικά της, στην ποιότητα διαβίωσης, δίνοντας έμφαση στην υγεία και τη διατροφή των ανθρώπων, στην κατοικία και στο περιβάλλον, στην ενδυμασία και στην ψυχαγωγία.

Τόσο σημαντικός ήταν ο ρόλος της οικογένειας τα

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

αρχαία χρόνια ώστε οι Έλληνες είχαν ως προστάτιδα θεά της την Εστία, η οποία πρόσφερε το φως και τη ζεστασιά (τζάκι) και ήταν το κέντρο της οικογενειακής ζωής. Η θεά Εστία μπορεί να θεωρηθεί και η προστάτιδα της Οικιακής Οικονομίας (σχολικό βιβλίο).

Οι βάσεις της επιστήμης της Οικιακής Οικονομίας δόθηκαν από τον Ξενοφώντα στο έργο του Οικονομικός, όπου περιγράφονται με τρόπο μεθοδικό και συστηματικό τα βασικά χαρακτηριστικά της Οικιακής Οικονομίας και άλλα θέματα που προκύπτουν από αυτά (Κουτρούμπα και Αποστολόπουλος, 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε η επιστήμη της Οικολογίας με βασικό στόχο της την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, ενώ στη Β. Αμερική και Ευρώπη η επιστήμη της Ανθρωποοικολογίας η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε δύο βασικούς άξονες: i) την οικογένεια στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης φυσιολογίας κάθε κοινωνίας και ii) στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης. Ζητήματα που προκύπτουν και μέσα από τα Πολιτικά του Αριστοτέλη ο οποίος θεωρεί ότι: «η οικογένεια είναι ένα φυσικό δημιούργημα που αποτελεί το θεμελιώδες κύτταρο της κοινωνίας» (Κουτρούμπα και Αποστολόπουλος, 2003). Σύμφωνα με αυτό η επιστήμη της Ανθρωποοικολογίας είναι η μετεξέλιξη της επιστήμης της Οικιακής Οικονομίας.

1.1 Η επιστήμη της Οικιακής Οικονομίας

Η Οικιακή Οικονομία, σύμφωνα με τον ορισμό της, ο οποίος έγινε αποδεκτός από τη Διεθνή Ομοσπονδία Οικιακής Οικονομίας, «είναι μια επιστήμη και τεχνική που συνδέει την οικογένεια με την πρόοδο» (όπ. αναφ. στο Γραβάνη, 1995). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει η ιδιαίτερη φύση της επιστήμης η οποία συνδυάζει την επιστημονική με την ανθρωπιστική προσέγγιση ώστε να βοηθήσει τον άνθρωπο να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία, πάντα στο πνεύμα της αειφόρου ανάπτυξης.

1.2 Το διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας

Η Οικιακή Οικονομία, ως μάθημα που διδάσκεται στην Α' και Β' τάξη του Γυμνασίου έχει ως διδακτικό αντικείμενο την οικογένεια και ό,τι την αφορά, και συγκεκριμένα, βλέπει την οικογένεια μέσα από τρεις διαφορετικές εκφάνσεις: i) ως τόπος ανάπτυξης της (διαπροσωπικές σχέσεις), ii) ως τόπος παροχής αγαθών και υπηρεσιών που καλύπτουν τις καθημερινές της ανάγκες (ανάγκες Maslow) και iii) ως οικονομική μονάδα που διαχειρίζεται αγαθά, χρόνο και πόρους, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τη οικογένειας.

(Μακρή, 2014) Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η προσέγγισή της οφείλει να είναι διεπιστημονική, διερευνητική και διαθεματική.

2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων των μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Η Οικιακή Οικονομία λόγω της πολυτροπικότητας του αντικειμένου της συνδέεται άμεσα με τις νέες αυτές προσεγγίσεις, οι οποίες βρίσκουν σε αυτήν εύκολη εφαρμογή. Ως μάθημα με ιδιαίτερη φύση προτείνει, το παιδαγωγικό πρότυπο που στηρίζεται στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και συνδέει τις γνώσεις τους με τα ενδιαφέροντά τους. Βοηθάει στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και το κυριότερο, εμπλέκει και την οικογένεια καλλιεργώντας αξίες συνεργασίας και σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, με κύριο διαμεσολαβητή τον εκπαιδευτικό.

Όπως προκύπτει λοιπόν είναι φανερό η διαπλοκή της Οικιακής Οικονομίας με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα:

2.1. Διεπιστημονική προσέγγιση

Η διεπιστημονική προσέγγιση είναι η σύμπλεξη εννοιών, γνώσεων και προσεγγίσεων που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με σκοπό την ενοποίηση της γνώσης (Φλογαίτη και Δασκολιά, 2004).

Η διεπιστημονική προσέγγιση βρίσκει εφαρμογή στην Οικιακή Οικονομία αφού αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη των ζητημάτων που αφορούν την οικογένεια και τον άνθρωπο στην καθημερινή του ζωή. Επειδή η καθημερινότητα μπορεί να φαίνεται απλή, είναι όμως πολύ σημαντική για την εξελικτική πορεία του ανθρώπου, της οικογένειας και ολόκληρης της κοινωνίας, φυσικά δεν μπορεί να μην είναι διεπιστημονική. Η ανάγκη διεπιστημονικού χειρισμού καθημερινών οικογενειακών ζητημάτων έχει σαν σκοπό τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε άτομα να επαναξιολογήσουν στάσεις, αξίες, συμπεριφορές και να πάρουν σωστές αποφάσεις για το μέλλον τους. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση θα μπορέσουν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους και να στηρίξουν την βιώσιμη ανάπτυξη.

2.2 Διαθεματική προσέγγιση

Διαθεματική προσέγγιση ορίζεται η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η διαθεματική διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ερευνητικής μορφής (Θεοφιλίδης, 1987). Η διαθεματικότητα επιτυγχάνεται μέσα από ομαδοσυνεργατική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση (Σταμάτης, κ.ά., 2010).

Τα οικογενειακά ζητήματα λόγω της πολυπλοκότητάς τους αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν δημιουργώντας ένα σύνθετο κοινωνικό πλέγμα, μέσα από

το οποίο αναδεικνύεται το ανθρώπινο στοιχείο ικανό να πάρει τις δικές του αποφάσεις και να διαγράψει τη δική του δυναμική πορεία στο χώρο και στο χρόνο.

Η Οικιακή Οικονομία επομένως με την πληθώρα των γνωστικών αντικειμένων, όπως διατροφή και υγεία, διαπροσωπικές σχέσεις, κατοικία και περιβάλλον, ενδυμασία και ψυχαγωγία είναι από τη φύση της διαθεματική και για τη μελέτη, κατανόηση, καταγραφή και επίλυση κύριων προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή η μεθοδολογία που ακολουθεί στηρίζεται στη βιωματική και συνεργατική μάθηση μέσα από την εμπειρία και το πείραμα.

2.3 Διερευνητική προσέγγιση

Η διερευνητική προσέγγιση στηρίζεται στις απορίες και ερωτήσεις των μαθητών και έχει σχέση με την εποικοδομητική προσέγγιση, αλλά και διαφορές. Η σημαντικότερη σχέση που έχουν μεταξύ τους είναι η θέση ότι το άτομο ακολουθεί τη δική του διαδρομή στην οργάνωση της προσωπικής του γνώσης (Γκοτζαρίδης, χχ), άρα η γνώση είναι υποκειμενική υπόθεση. Ο δάσκαλος από τη δική του πλευρά προσπαθεί μαζί με τους μαθητές του να απαντήσει στα καίρια ερωτήματα που προκύπτουν από την διδασκαλία.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τα οικογενειακά προβλήματα επιδέχονται πολλές και διαφορετικές λύσεις, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά, τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν και τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα προβλήματα ή άτομα.

2.4 Εποικοδομητική προσέγγιση

Η εποικοδομητική προσέγγιση στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, οι οποίοι κατανοούν τα γεγονότα με το δικό τους τρόπο, αποτέλεσμα της καθημερινής εμπειρίας τους. (Δημητρίου και Φλογαίτη, 2008). Διαμορφώνουν στάσεις και αξίες μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον και αποκτούν στερεότυπα. Η χρησιμοποίηση των εμπειριών αυτών στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας αποτελεί τη βάση για συζήτηση, ανάλυση και προβληματισμούς, ώστε η αλλαγή των στάσεων να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου. Είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν και συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες προέρχονται από τις διαφορετικές αντιλήψεις των μαθητών (Δημητρίου και Φλογαίτη, 2008).

Οι Driver και Oldham (1986) πρότειναν ένα μοντέλο της εποικοδομητικής προσέγγισης στη διδασκαλία που περιλαμβάνει τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, της αναδόμησης των ιδεών, της εφαρμογής των νέων ιδεών και της ανασκόπησης, εργαλείο εφαρμόσιμο στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

2.5 Ολιστική προσέγγιση

Η ολιστική προσέγγιση επίσημα βρήκε εφαρμογή σε προγράμματα που αφορούν τη μελέτη του περιβάλλοντος και της αειφορίας, στα κείμενα της Ατζέντας 21/UNESCO, 1992 (Φλογαίτη και Λιαράκου, 2009). Σε

παιδαγωγικό επίπεδο η μελέτη του περιβάλλοντος στηρίζεται στη λογική της οργανωμένης λειτουργικής ολότητας, η οποία μέσα από αλληλεπιδράσεις εξελίσσεται και διαφοροποιείται στο χρόνο και το χώρο. Επομένως η ολιστική προσέγγιση είναι η σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας του κόσμου που ζούμε (Δημητρίου και Φλογαίτη, 2008).

Η Οικιακή Οικονομία περιλαμβάνει στους κόλπους της τη μελέτη του περιβάλλοντος από τη σκοπιά της αιφορίας και της βιώσιμης ανάπτυξης για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, ως ένα μέρος του διδακτικού της αντικειμένου. Επομένως η διδασκαλία του συνόλου του αντικειμένου της γίνεται με τρόπο ολιστικό.

2.6 Συστημική προσέγγιση

Η Γενική Θεωρία των Συστημάτων ή Συστημική Θεωρία (Αρνέλλος, 2009) «είναι η διεπιστημονική μελέτη της ιδεατής οργάνωσης των συστημάτων, ανεξάρτητα από την υλική, ειδική και χωροχρονική τους υπόσταση. Η ΓΘΣ ερευνά τις κοινές αρχές των πολυσύνθετων και πολύπλοκων οντοτήτων καθώς και τα μοντέλα τα οποία τις περιγράφουν» (όπ.αναφ.στο Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου, 2010:19).

Η συστημική σκέψη δηλαδή αποτελεί ένα πολύπλοκο εργαλείο κατανόησης της «οργανωμένης περιπλοκότητας» και έχει σκοπό να αποκαλύψει τα πραγματικά αίτια ενός προβλήματος για να δοθεί η επιθυμητή λύση. (Αλεξόπουλος και Αδαμίδης, 2008) Τα συστημικά προβλήματα αποτελούν τη βάση εξέτασης από τη συστημική σκέψη γιατί πολλά σημερινά προβλήματα είναι αποτέλεσμα χθεσινών λύσεων, τα συστήματα προβάλλουν εμπόδια στις αλλαγές, τα αίτια και το αποτέλεσμα, συχνά δεν είναι συσχετισμένα στο χωροχρόνο και μια μικρή αλλαγή μπορεί να προκαλέσει σοβαρά αποτελέσματα (Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου, 2010).

Η συστημική προσέγγιση βρίσκει εφαρμογή σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως στις οικονομικές επιστήμες, στην ψυχολογία, στις νέες κοινωνικοοικονομικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση ο J.W.Forrester (όπ.αναφ.στο Αλεξόπουλος και Αδαμίδης, 2008) οι στόχοι που θέτει είναι:

- Η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων
- Η αλληλεξάρτηση της διαμόρφωσης της προσέγγισης των πραγμάτων με αυτή τη προσωπικότητας και
- Η κατανόηση της φύσης των συστημάτων, μέρος των οποίων αποτελεί το περιβάλλον μας .

Η χρήση και ο τύπος του μοντέλου που θα χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα, σύμφωνα με τη Σχίζα (2009), αποτελεί προσωπική υπόθεση του ερευνητή που επιθυμεί να αποτυπώσει μια όψη της καθημερινής ζωής και να τη μελετήσει κριτικά.

Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί δύο μεθοδολογίες συστημικής σκέψης, η σκληρή συστημική (hard) και η μαλακή (soft). Η σκληρή βρίσκει εφαρμογή περισσότερο στις φυσικές επιστήμες ενώ η μαλακή στις κοινωνικές επιστήμες. Και στις δύο περιπτώσεις το σύστημα δεν

προϋπάρχει, αλλά συλλαμβάνεται από τον ερευνητή προκειμένου να διευκολύνει στη μελέτη όπως υποστηρίζει ο Κεκές (όπ.αναφ.στο Αλεξόπουλος και Αδαμίδης, 2008).

3. ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Η Οικιακή Οικονομία είναι μια κοινωνική επιστήμη η οποία χρησιμοποιεί στους κόλπους της πληθώρα γνώσεων άλλων επιστημών, όπως της χημείας, της βιολογίας, της φυσικής, της αρχιτεκτονικής, της ιατρικής, της τεχνολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας κ.ά, πάντα σε ό,τι αφορά τον άνθρωπο και την οικογένειά του, διαχρονικά και διεπιστημονικά, με σκοπό την εφαρμογή των γνώσεων αυτών στην καθημερινή ζωή και τη βελτίωση της ποιότητάς της.

Επομένως η Οικιακή Οικονομία είναι μια επιστήμη που προσεγγίζεται διαθεματικά, διεπιστημονικά, διερευνητικά, εποικοδομητικά, ολιστικά και φυσικά συστημικά και περιστρέφεται γύρω από τον άνθρωπο και τις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον του, το φυσικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό, εργασιακό κ.ά.

3.1 Η εφαρμογή της συστημικής στην Οικιακή Οικονομία

Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει μια προσπάθεια εφαρμογής της συστημικής προσέγγισης στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας, το οποίο μέσα από μοντέλα συστημικής σκέψης θα είναι εφαρμόσιμο τόσο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος όσο και σε επίπεδο σχεδίου μαθήματος. Αυτό ουσιαστικά αποτελεί την καινοτομία της παρούσας εισήγησης, στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα πλαίσια προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου της Οικιακής Οικονομίας.

3.2 Μοντέλα συστημικής προσέγγισης

Η συστημική σκέψη περιλαμβάνει δύο σχολές, τη συστημική θεώρηση των παρατηρούμενων συστημάτων και τη συστημική θεώρηση του παρατηρητή.

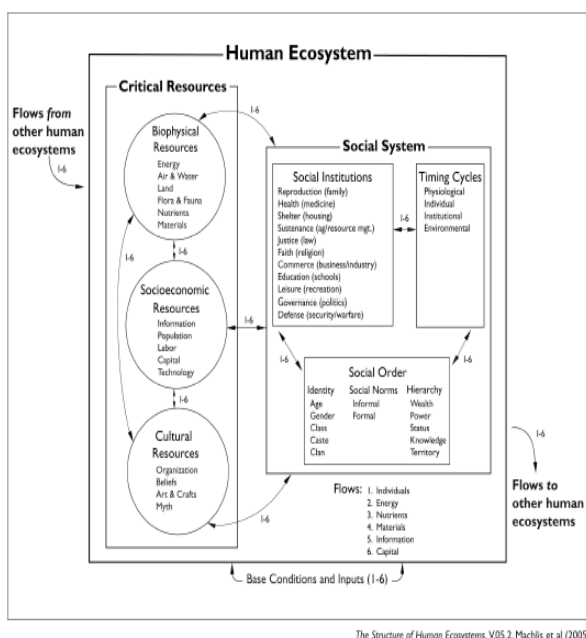
Σύμφωνα με την πρώτη σχολή τα συστήματα είναι σύνθετες μονάδες του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, οι οποίες οργανώνονται με ορθολογικό τρόπο και παρουσιάζονται με τη μορφή ενός μοντέλου, το οποίο όσο πιο σωστά αποδίδεται τόσο παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα γόνιμων συμπερασμάτων (Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου, 2010). Ο Κεκές (2008) αναφέρει ότι τα μοντέλα αυτά έχουν τη δυνατότητα μελέτης πολύπλοκα οργανωμένων κατασκευών δίνοντας έμφαση στην πρόβλεψη, όμως το αρνητικό τους σημείο έγκειται στο ότι εμποδίζει τον δρώντα στην αυτενέργεια.

Για το λόγο αυτό και για τη μελέτη κοινωνικών ζητημάτων με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας αναπτύχθηκε η συστημική θεώρηση του παρατηρητή. Σε αυτήν θεωρείται υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός προβλήματος, η αντίληψη που έχουν γι' αυτό οι εμπλεκόμενοι (Μόρφα, 2010) Γίνεται δηλαδή αποδεκτή η υποκειμενικότητα ως τρόπος αντίληψης και αντιμετώπισης σημαντικών ζητημάτων (Κεκές, όπ.αναφ. στο Αλεξόπουλος και Αδαμίδης, 2008). Η συστημική

θεώρηση του παρατηρητή χρησιμοποιεί τεχνήματα ως μοντέλα συστημικής σκέψης τα οποία κατασκευάζονται από τους συμμετέχοντες προκειμένου να ερμηνεύσουν κριτικά μια όψη του κόσμου της εμπειρίας τους, σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας ολιστικής προσέγγισης του θέματος (Σχίζα, 2009). Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης προσέγγισης έχει ως σκοπό την αλλαγή της στάσης και την ανάληψη της κοινωνικής δράσης, μέσα από την κριτική αντιμετώπιση της υπό μελέτη περίπτωσης.

3.3 Αναπροσαρμογή μοντέλου σύμφωνα με τις απαιτήσεις τη Οικιακής Οικονομίας.

Για να μελετηθεί συστημικά η έννοια της οικογένειας, θα πρέπει να την προσεγγίσουμε ως «όλο» και μέσα από αυτό να αναδυθούν λεπτομέρειες διαφορετικές από το άθροισμα των μερών της. Το ζητούμενο είναι μια διεπιστημονική αναπαράσταση της συμπεριφοράς της οικογένειας μέσα από τη ρεαλιστική πραγματικότητα (hard) και στη συνέχεια να ενταχθεί και ο άνθρωπος ως δημιουργός της πραγματικότητας (soft), ο οποίος εκφράζεται με τη χρήση των ιδεών και της γλώσσας εξυπηρετώντας τους σκοπούς του «παρατηρητή» και λειτουργώντας ως «κοινωνικός συμμετέχων». Αυτό οδηγεί μέσα από κριτικές αναλύσεις της πραγματικότητας σε κοινωνικές αλλαγές μετασχηματίζοντας τα συστήματα των ιδεών μας (Σχίζα, 2009). Για την επίτευξη αυτών δανειζόμαστε το μοντέλο του Machlis (2005) (όπ.αναφ.στο Μόρφα 2010) και το αναπροσαρμόζουμε σύμφωνα με τις δικές μας ανάγκες για τη μελέτη της οικογένειας.

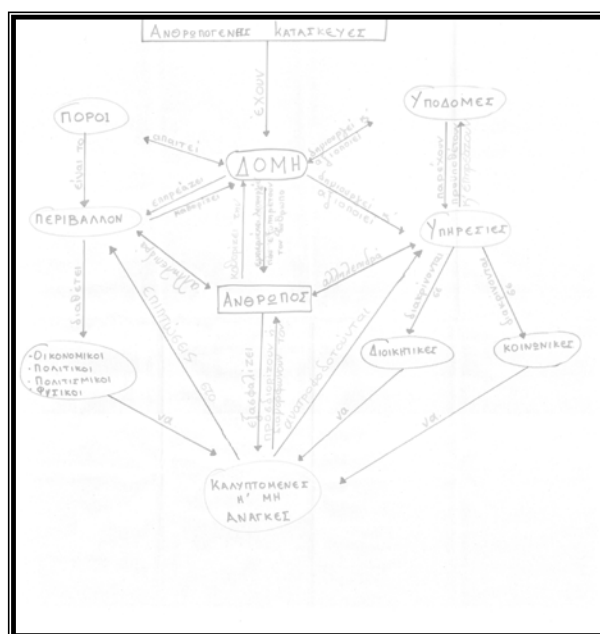


The Structure of Human Ecosystems, V05.2, Machlis et al (2005)

Γράφημα 1: Μοντέλο Machlis 2005

Το Human Ecosystem Model είναι ένα μοντέλο οικοσυστημικής προσέγγισης το οποίο διαμόρφωσαν επιστήμονες στο United Nations University, Institute of Advanced Studies με σκοπό τη συστημική προσέγγιση της «πόλης» ως ανθρωπογενούς κατασκευής (Machlis

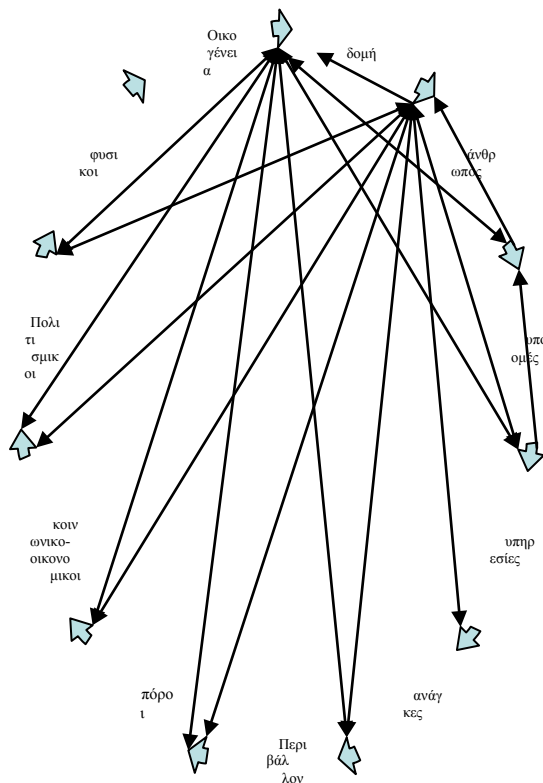
2005), παρουσιάζοντάς την ως ένα μοναδικό σύστημα, που αποτελείται από πολλά μέρη με αλληλεξαρτώμενες σχέσεις (όπ.αναφ.στο Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου, 2010). Είναι ένα ζωντανό και διαδραστικό μοντέλο με εισροές και εκροές, παραγόμενους κοινωνικούς κύκλους, πόρους και θεσμούς σε πλήρη αλληλεξάρτηση, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ερευνητικά σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τη Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου το 2010, στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας της πρώτης. Το μοντέλο αυτό είναι ταυτόχρονα ανοικτού και κλειστού τύπου αφήνοντας τη δυνατότητα μεγάλης ευελιξίας με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών όπως τη συνεργατική, ευρετική, εννοιακή, αξιολογική, βιωματική μάθηση και την κριτική σκέψη (Rogers, 1999). Για τη διδακτική παρέμβαση απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία τεχνημάτων από την πλευρά των διδασκόμενων. Με αυτό τον τρόπο πετυχαίνουμε τη σύμπλεξη των δυο θεωριών συστημικής σκέψης.



Γράφημα 2: Μοντέλο Μόρφα και Χατζηλεοντιάδου, 2010

Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να μεταφερθεί το μοντέλο συστημικής σκέψης της Μόρφα (2010), το οποίο, όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη ανθρωπογενούς κατασκευής, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στη μελέτη του διδακτικού αντικειμένου της Οικιακής Οικονομίας «την Οικογένεια».

Παρατίθεται πίνακας με τα σημαντικότερα σημεία του μοντέλου συστημικής προσέγγισης, της οικογένειας και επεξηγούνται οι αλληλεπιδράσεις όπως προκύπτουν.



Γράφημα 3: Αναπροσαρμοσμένο μοντέλο συστημικής προσέγγισης της Οικιακής Οικονομίας.

Η οικογένεια ως το βασικό κύτταρο της κοινωνίας, από την οποία προέρχεται και εκπροσωπεί, δέχεται επιδράσεις-εισροές από το περιβάλλον. Το περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές, περιέχει πόρους, οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς και φυσικούς που διαθέτει στην οικογένεια για να αναπτύξει τις δομές και τις υπηρεσίες της με σκοπό την κάλυψη των ανθρώπων αναγκών. Παράλληλα όμως το περιβάλλον δέχεται εκροές από την οικογένεια, οι οποίες επηρεάζουν και καθορίζουν την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι σχέσεις αλληλεξάρτησης δημιουργούνται πάνω στις αξίες, τις αρχές, τις αντιλήψεις, τους θεσμούς που διακατέχουν τα μέλη της οικογένειας και φυσικά εκφράζουν ένα μέρος του κοινωνικοοικονομικού συστήματος Maslow (όπ.αναφ. στο σχολικό βιβλίο). Στο πλαίσιο όλων αυτών καθορίζονται και οι ανάγκες των ανθρώπων της οικογένειας, οι οποίες για την κάλυψή τους συνεισφέρουν ή όχι στην αειφορία.

4. Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η μέθοδος Project είναι μια ομαδική διαδικασία η οποία στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή της ομάδας στη διαδικασία της μάθησης. Είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως εφόρμηση βιωματικές καταστάσεις των συμμετεχόντων μέσα από την καθημερινότητά τους. Ο εμπλεκόμενος διδάσκεται με τρόπο επιστημονικό αλήθειες που προκύπτουν μέσα από

ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις. Μαθαίνει να ερευνά και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του (Χρυσοφίδης, 1994)

Η συστημική σκέψη σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία, υποστηρίζει την επιστημονική πρόταση της σύμπλεξης της μεθόδου project με τη διαθεματικότητα (Αποστολίδης, χχ), έννοιες που βρίσκουν άμεσα εφαρμογή στο εννοιολογικό περιεχόμενο της Οικιακής Οικονομίας.

4.1 Η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας

Σύμφωνα με πρόταση νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το μάθημα Οικιακή Οικονομία Α' και Β' τάξεων Γυμνασίου, (ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε & ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (σχολείο 21^{ου} αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη » MIS: 295450, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «η Οικιακή Οικονομία εντάσσεται ως αυτόνομο πεδίο μελέτης και έρευνας στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων». Αυτό σημαίνει αυτόματα ότι η Οικιακή Οικονομία προτείνεται να είναι βιωματική (πχ παιχνίδια, δραματοποίηση, μελέτη πεδίου κα), διερευνητική (π.χ συλλογή πληροφοριών, συνεντεύξεων κα), διεπιστημονική (επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες), γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου project.

5. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Η καινοτομία που εισάγεται με τη συστημική θεώρηση μπορεί να αποτελέσει παράλληλα και πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που διδάσκει την Οικιακή Οικονομία, μέσα από οργανωμένη δράση. Διότι το μοντέλο του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι εκείνο του στοχαζόμενου επαγγελματία στο οποίο η γνώση είναι ουσιαστική και εμπεριέχεται στην πράξη. (Μορφα και Χατζηλεοντιάδου, 2011).

Η γνώση η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια της πράξης δημιουργείται όταν στοχαζόμαστε για τις ενέργειές μας, τις αξιολογούμε και τις διαφοροποιούμε μέσα από μια συνεχή κυκλική διαδικασία (Αργυρίου, χχ). Στο μοντέλο αυτό η θεωρία προκύπτει από την πράξη και η πράξη ενημερώνει τη θεωρία Reynolds (1989) (όπ. αναφ.στο Αργυρίου). Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη γνώση και την εμπειρία δημιουργεί νέα γνώση, η οποία μέσα από την αυτοπαρατήρηση, το στοχασμό, τη δράση και τον αναστοχασμό του Schon (1983) (όπ.αναφ. στο Αργυρίου), ενισχύει τη θέση του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

6. ΠΗΓΕΣ

Αλεξόπουλος, Α. και Αδαμίδης Ε. (2008). *Συστημική θεωρία και πρακτική. Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράστασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη,

- Ε., Προβατάρη, Σ. και Σαΐτη Α. (χχ). *Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Αργυρίου, Μ. (χχ). *Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια έρευνα σχετικά με τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη θεμελίωση επιπέδου και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού της μουσικής στην Ελλάδα*.
- Αρνέλλος, Α. (2009). *Το όλον ως περισσότερο από το άθροισμα των Επιμέρους Στοιχείων: Καινούργιες Έννοιες και Εργαλεία για τη Μελέτη των Ζωντανών Οργανισμών ως Πολύπλοκα Συστήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αποστολίδης, Γ. (χχ) Ανακτήθηκε στις 12.8.2014. Ανακοίνωση στο pliroforiki@school.blogspot.gr
- Γκοτζαρίδης, Χ. (χχ). Ανακτήθηκε στις 13.8.2014. Ανακοίνωση στο old.primedu.noa.gr/sceidu/new_theories/htm
- Γραβάνη, Ζ. (1995). Το Μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Οργάνωση και Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος (1881-1991). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δημητρίου, Α. και Φλογαίτη Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. *Studies in Science Education*, 13.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτρούμπα, Κ. και Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Η Οικιακή Οικονομία στην Αρχαία Ελλάδα και οι Απαρχές της Σύγχρονης Ανθρωποοικολογίας*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μακρή, Δ. (2014). *Η Αξιοποίηση του web 2,0 στις κοινωνικές επιστήμες: μάθημα Οικιακής Οικονομίας*. Πρακτικά Συνεδρίου για τις Τ.Π.Ε Σύρος.
- Μόρφα, Ε. και Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2010). *Συμβολή στη συστημική θεώρηση των ανθρωπογενών κατασκευών από εκπαιδευτικούς μέσω της μελέτης των φάρων. Η περίπτωση των πέτρινων φάρων των Κυκλάδων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μόρφα, Ε. και Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της διδακτικής παρέμβασης για τη συστημική μελέτη ανθρωπογενών περιβαλλόντων*. Πρακτικά 4^{ου} Περιβαλλοντικού Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Σταμάτης, Π., Παζαρόπουλος, Σ., Μάστορης, Μ. και Θεοδοσιάδου, Π. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Σχίζα, Κ. (2009). *Συστημική Σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον «άλλον»*. Αθήνα: Εκδόσεις Δάρδανος.
- Φλογαίτη, Ε. και Δασκολιά, Μ. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον*. Αθήνα.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΙΚΡΟΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ζωή Σταμπουλίλη
1^ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Αιγάλεω

Περίληψη

Για τις ανάγκες μικροέρευνας σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία μοιράστηκε ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων – δηλώσεων του Ken Leithwood, σε σχολείο της Δυτικής Αθήνας, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή. Προκειμένου να μελετηθεί καλύτερα ο μετασχηματιστικός ρόλος του διευθυντή, ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις σε τέσσερις παράγοντες (Καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη προσωπικού, αναδόμηση οργανισμού και βελτίωση διδασκαλίας). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολείου, τη δημιουργία στόχων και την προώθηση κοινού οράματος. Επίσης, θεωρούν ότι ο διευθυντής καλλιεργώντας τη συνεργατική κουλτούρα και προσφέροντας ενθάρρυνση και ηθική στήριξη, συμβάλλει αρκετά στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αναπλαισιώνοντας έτσι τη σχολική μονάδα. Τέλος, κρίνουν ότι ο διευθυντής προωθεί ελάχιστα τη βελτίωση διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, μικροέρευνα, ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον 21^ο αιώνα ο σχολικός ηγέτης έχει πλέον κατανοήσει ότι η υιοθέτηση μιας διοικητικής φιλοσοφίας στηριζόμενη στην κατευθυνόμενη δράση δεν αποδίδει. Καλλιεργώντας κυρίως το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης επιθυμεί να δημιουργήσει ένα φιλελεύθερο προοδευτικό σχολείο, εφαρμόζοντας την κατανοημένη ηγεσία. Ο διευθυντής μοιράζει ρόλους και επιθυμεί την ενεργή εμπλοκή όλων.

Ταυτόχρονα, παρέχοντας εξατομικευμένη στήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό και δημιουργώντας κοινούς στόχους και όραμα, προωθεί την οικοδόμηση μιας κοινής σχολικής κουλτούρας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Όταν εφαρμόζεται κατανοημένη ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί από υφιστάμενοι μετασχηματίζονται σε

ηγέτες. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο και αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο, προκειμένου να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έχουν θέσει. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφιστάμενους τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα τους στην οργάνωση, επανακαθορίζουν τους στόχους τους και ανανεώνουν τη δέσμευση τους στο κοινό τους όραμα (Burns, 1978).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να μετασχηματιστούν σε ηγέτες, καθώς τους παρέχει την ευκαιρία να εκφράσουν λόγο στα θέματα που τους απασχολούν άμεσα και κυρίως να αισθανθούν μεγαλύτερη δέσμευση, αλλά και ευθύνη για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο τους (Sarason, 1990).

Επίσης, ο Spillane (2006) έχοντας διεξάγει μακροχρόνια έρευνα, υποστηρίζει ότι ο ηγετικός ρόλος συχνά αποσυνδέεται από την επίσημη οργανωτική ιεραρχία. Οι ηγετικοί ρόλοι εναλλάσσονται και διαφοροποιούνται, καθώς περνούν από το ένα άτομο στο άλλο. Κατά αυτόν τον τρόπο, πολλές φορές οι υφιστάμενοι αλλάζουν ρόλους και από ακόλουθοι γίνονται προϊστάμενοι.

Έτσι, η ηγεσία είναι δυνατή να προέλθει τόσο από το διευθυντή, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood και Jantzi, 2000). Σε αυτήν την περίπτωση, που εφαρμόζεται το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι πηγές ηγεσίας δεν είναι μία, αλλά πολλές.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και κατανοώντας τη σημασία του ρόλου του σχολικού διευθυντή, επιχειρήθηκε μικροέρευνα, για να περιγράψει το προφίλ του σύγχρονου σχολικού ηγέτη.

2. ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της μικροέρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν να εξεταστούν οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το κατά πόσο εφαρμόζονταν στο σχολείο τους η μετασχηματιστική ηγεσία. Τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μικροέρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2013, με τυχαία δειγματοληψία, σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και πιο συγκεκριμένα σε Λύκειο της Δυτικής Αθήνας. Οι κάτοικοι των δυτικών προαστίων ανήκουν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, προέρχονται όμως κυρίως από την μεσαία και εργατική τάξη. Το συγκεκριμένο

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

σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η ποσοτικού χαρακτήρα μικροέρευνα βρίσκεται σε μια σχετικά υποβαθμισμένη περιοχή.

Η επιλογή του σχολείου έγινε με άξονα την ευκολία προσβασιμότητας σε αυτό και κυρίως χάρη στη διαθεσιμότητα και την ευγενή καλοσύνη που υπήρξε εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή για την πραγματοποίηση της μικροέρευνας.

Αφού προηγήθηκε επίσκεψη στο χώρο του σχολείου, και εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από το διευθυντή του σχολείου μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, με την επισημάνση ότι είναι ανώνυμο. Στη συνέχεια, ακολούθησε εκ νέου επίσκεψη στο σχολείο για την συλλογή των ερωτηματολογίων.

Το δείγμα της μικροέρευνας αποτέλεσαν οι 39 εκπαιδευτικοί του σχολείου, στους οποίους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ανταποκρίθηκαν και το συμπλήρωσαν λίγο λιγότεροι από τους μισούς, σύνολο 18 καθηγητές.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Leithwood (2005), αποτελούμενο συνολικά από 20 ερωτήσεις διατακτικής κλίμακας. Στο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο ο σχολικός ηγέτης εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία, βαθμολογώντας κάθε ερώτηση από 1 έως 5, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert: (1 = Σε ελάχιστο βαθμό, 2 = Σε αρκετό βαθμό, 3 = Σε μεγάλο βαθμό, 4 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό, 5 = Σε μέγιστο βαθμό).

Για να μελετηθεί καλύτερα ο μετασχηματιστικός ρόλος του διευθυντή ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον Ken Leithwood στους εξής τέσσερις παράγοντες: Καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη προσωπικού, αναδόμηση οργανισμού και βελτίωση διδασκαλίας.

4. ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στη συνέχεια έγινε υπολογισμός του μέσου όρου για κάθε παράγοντα. Ακολουθεί ο Πίνακας 1, με τους μέσους όρους των τεσσάρων παραγόντων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παράγοντες	Μέσος όρος
Καθορισμός κατεύθυνσης	3,1
Ανάπτυξη προσωπικού	2,7
Αναδόμηση προσωπικού	2,7
Βελτίωση διδασκαλίας	2,4

Πίνακας 5. Μέσοι όροι παραγόντων

Ενώνοντας τους παραπάνω τέσσερις μέσους όρους κατακόρυφα μπορούμε να σχηματίσουμε το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή, που επιχειρεί να προσεγγίσει τα εκπαιδευτικά ζητήματα από τη βάση - προς - την - κορυφή και όχι από την κορυφή - προς - τη βάση. Ακολουθεί το σχετικό Γράφημα 1.



Γράφημα 1: Προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε τα εξής:

Ο παράγοντας του καθορισμού κατεύθυνσης συγκέντρωσε το μεγαλύτερο βαθμό (3,1). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής τους σε μεγάλο βαθμό εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία οράματος.

Οι παράγοντες ανάπτυξη προσωπικού και αναδόμηση οργανισμού συγκέντρωσαν τον ίδιο βαθμό (2,7). Σε αρκετό βαθμό πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους προσφέρει στήριξη, τους βοηθά στα ατομικά προβλήματα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενθαρρύνοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και αναδομώντας τη σχολική μονάδα, κυρίως αναζητώντας την ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Αντίθετα, ο παράγοντας της βελτίωσης διδασκαλίας συγκέντρωσε το μικρότερο βαθμό (2,4). Ο διευθυντής σε μικρότερο βαθμό διαχειρίζεται το πρόγραμμα, έτσι ώστε προωθεί λιγότερο τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τον διευθυντή να τους στηρίζει περισσότερο. Επιθυμούν να είναι μέτοχοι κοινού οράματος που θα τους καθοδηγεί και θα τους εμπνέει. Με τη νοητική παρώθηση του διευθυντή και την κατανόηση των ατομικών τους αναγκών, ανταποκρίνονται καλύτερα στους στόχους του σχολείου.

Επομένως, κρίνεται αναγκαίο ο διευθυντής να είναι περισσότερο προσιτός και έτοιμος να παρακολουθήσει τις εξελίξεις, αφιερώνοντας σημαντικό χρόνο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Επίσης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να επανεξετάζει προβλήματα του παρελθόντος με νέες προσεγγίσεις, να στοχεύει στην αναδιάρθρωση με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στο σχολείο και να είναι δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα, διατυπώνοντας υψηλές προσδοκίες και παραδειγματίζοντας με τη στάση και τη συμπεριφορά του.

Τέλος, απαιτείται ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη στήριξη στην άσκηση του διδακτικού τους έργου, συμβάλλοντας έτσι ταυτόχρονα στη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπερασματικά, όσο καλύτερα εφαρμόσει τους τέσσερις παράγοντες ο μετασχηματιστικός ηγέτης, τόσο περισσότερο θα αυξηθεί η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Burns (1978), ώστε ο ηγέτης μαζί με τους υφισταμένους να μπορούν να αλληλεπιδρούν και κυρίως να ανέρχονται στα ανώτατα επίπεδα παρώθησης και ηθικής τάξης

Αυτό δε σημαίνει ότι ο διευθυντής καθίσταται άχρηστος και καταργείται ο ρόλος του. Αντίθετα, συντονίζει τη σχολική κοινότητα και τις πολλαπλές πηγές ηγεσίας που προκύπτουν. Έτσι, η κατανεμημένη ηγεσία οδηγεί ταυτόχρονα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολείου, χωρίς ο επίσημος ηγέτης να τίθεται στο περιθώριο ή να πλεονάζει (Harris, 2008).

6. ΠΗΓΕΣ

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172 – 188.
- Leithwood, K. (2005). Transformational leadership. *Leadership and Policy in Schools*.
- Leithwood, J., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In: K.Riley & K.Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London:Routledge.
- Sarason, S.B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ, ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ Παρασκευή 26 Σεπτεμβρίου 2014

Research in Arts and Music Education

Κουτσουνίδου Θεανώ, Ποθεινή Βαϊούλη, Μαρία Μαγαλιού, Αργυρίου Μαρία

Προεδρεύουσα: Μαρία Μαγαλιού

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Μαρία Μαγαλιού

Κατά τη συνεδρία με θέμα «Research in Arts and Music Education» αναπτύχθηκαν θέματα που αφορούν την έρευνα σχετικά με την Εκπαίδευση στις Τέχνες και τη Μουσική Εκπαίδευση. Λόγω της απουσίας συνέδρων από άλλες χώρες, οι εισηγήσεις, παρ' όλο που κατατέθηκαν στην αγγλική γλώσσα, παρουσιάστηκαν στα ελληνικά.

Στην εισήγηση με θέμα: «The nature of musical play in early childhood settings» η κ. Κουτσουνίδου Θεανώ παρουσίασε την έρευνα της για το μουσικό παιχνίδι στην ηλικία των 4-5 ετών, όπως αυτό αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και για την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού. Η εισηγήτρια αναφέρθηκε στους προβληματισμούς που προκύπτουν από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών παρουσιάζονται ανεπαρκείς στην αποτελεσματική προώθηση και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του αυθόρμητου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, αναπτύχθηκε προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο τα συμπεράσματα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά της κατάστασης που επικρατεί στη χώρα μας, όσον αφορά τη θέση του μουσικού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, αν ληφθεί υπόψη το μικρό και επομένως όχι αρκετά αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Ακολούθησε η εισήγηση της κ. Ποθεινής Βαϊούλη, με θέμα «The how, what and why of providing music in the early childhood setting: A music therapy project». Η εισηγήτρια παρουσίασε τα πορίσματα της έρευνάς της, που αφορούσε το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μουσικών δραστηριοτήτων ως εργαλείο ενταγμένο στη μαθησιακή διαδικασία για παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και το πειραματικό πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε σε προσχολικές τάξεις στις Η.Π.Α από τις παιδαγωγούς, σε συνεργασία με την ερευνήτρια, ως διαπιστευμένη μουσικοθεραπεύτρια. Επίσης, αναφέρθηκαν τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας, από τα οποία ήταν φανερό η θετική επίδραση των μουσικών δραστηριοτήτων τόσο στην ένταξη όσο και στα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, προέκυψε προβληματισμός αναφορικά με το πολυσυζητημένο δίλημμα ανήκει στον προσανατολισμό των μουσικών δραστηριοτήτων στην προσπάθεια αποκόμισης ωφελειών σε άλλους μαθησιακούς τομείς και στην αυστηρή επικέντρωσή τους στην καλλιέργεια μουσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Η συνεδρία ολοκληρώθηκε με την εισήγηση της κ. Μαγαλιού Μαρίας, με θέμα: «Life history as an alternative research approach in Arts Education research». Κατά την εισήγηση παρουσιάστηκε η μέθοδος των ιστοριών ζωής ως μία εναλλακτική προσέγγιση στην έρευνα που σχετίζεται με την Εκπαίδευση στις Τέχνες. Αρχικά σχολιάστηκαν τα βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου, καθώς και οι συνθήκες που οδήγησαν στην ανάδειξή της ως μιας μεθόδου που μπορεί να εμπλουτίσει την επιστημονική έρευνα με την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως πρωταγωνιστών της μαθησιακής διαδικασίας και της πρακτικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα βασικότερα ευρήματα ερευνών που διενεργήθηκαν με τη μέθοδο των ιστοριών ζωής όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα των Τεχνών. Εντοπίστηκαν επίσης τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τα κυρίαρχα μοτίβα καριέρας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών από τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα χαρακτηριστικά ως «ακαδημαϊκά» γνωστικά αντικείμενα.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού και Επαγγελματική ανάπτυξη

Σαλτερής Νικόλαος και Κρασσάς Στέλλιος, Γιαννικόπουλος Ιωάννης και Γουβάς Διονύσης, Καλέμης Κωνσταντίνος, Κωσταρέλλου Άννα και Γεωργοπούλου Μαρία, Σακατζής Δημήτρης και Αποστολάρα Παρασκευή

Προεδρεύων: Στέλιος Κρασσάς

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Παρασκευή Φώτη

Στη συνεδρία «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού και Επαγγελματική ανάπτυξη» συμμετείχαν ως εισηγητές ένα μέλος της Α.Δ.Ι.Π.Δ.Δ.Ε., ένας σχολικός σύμβουλος, και εκπαιδευτικοί εν ενεργεία αλλά και σε διαθεσιμότητα, γεγονός που προσέδωσε ποικιλία και ιδιαίτερο τόνο στην ανταλλαγή απόψεων που εκφράστηκαν.

Στην πρώτη εισήγηση, οι κ.κ. Κρασσάς Στέλιος και Σαλτερής Νίκος ανέπτυξαν τα χαρακτηριστικά του εθνικού περιβάλλοντος σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την αξιολόγηση. Έγινε αναφορά εκ μέρους τους στους νόμους σχετικά με την αξιολόγηση και τονίστηκε το γεγονός της ιδιομορφίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της κρίσης η οποία και επηρέασε τη θεσμοθέτηση των αξιολογικών διαδικασιών. Στη δεύτερη εισήγηση, ο κ. Γιαννικόπουλος Ιωάννης περιέγραψε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση με ποσοτικά δεδομένα και αναφέρθηκε σε μεταβλητές όπως η ηλικία και η γραφειοκρατία ως ανασταλτικούς παράγοντες για την αξιολόγηση. Στην τρίτη εισήγηση, ο κ. Καλέμης Κωνσταντίνος ανέπτυξε και αποσαφήνισε τον όρο «αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής μονάδας» και προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά της. Στην τελευταία εισήγηση, ο κ. Σακατζής Δημήτρης ανέπτυξε τους στόχους, τις παραμέτρους, τη διαδικασία και τα μοντέλα της αξιολόγησης. Στη συνέχεια έγινε μια συγκριτική παράθεση κειμένων σε σχέση με της πρόταση της ομάδας εργασίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Προεδρικού Διατάγματος και αναφέρθηκαν τα συμπεράσματα ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα, τις διαδικασίες αξιολόγησης και το διπολικό πλαίσιο αναφοράς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στη συζήτηση αφορούσαν κυρίως στον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και στις πιθανές επιπτώσεις που θα έχει η αξιολόγηση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, κάτι που ο κ. Σαλτερής Νίκος, ως μέλος της Α.Δ.Ι.Π.Δ.Δ.Ε., ξεκαθάρισε ότι δεν πρόκειται να γίνει γιατί η αξιολόγηση σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 152/2013 είναι «διαμορφωτικού» και όχι τιμωρητικού χαρακτήρα. Στην ερώτηση για το τι θα συμβεί σε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός κριθεί επανεξιτιμώμενος ελλιπής, η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι θα επιμορφωθεί μέχρι το διάστημα της επόμενης αξιολόγησης και εάν εξακολουθεί να κρίνεται ως ελλιπής τότε θα τεθεί σε εφαρμογή ότι προβλέπεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Τέλος, εκ μέρους των εισηγητών, έγινε αναφορά στη ανεπάρκεια καλλιέργειας των δεξιοτήτων των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ επισημάνθηκε η ύπαρξη εκπαιδευτικών εργαλείων που κατασκευάστηκαν στο παρελθόν μέσα από εκπαιδευτικά και πειραματικά προγράμματα που αν και υλοποιήθηκαν εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν χρησιμοποιήθηκαν επαρκώς ποτέ. Η συγκεκριμένη συνεδρία υπήρξε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και μέσα από διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και των εισηγητών απαντήθηκαν ερωτήματα, αλλά και αναγέρθηκαν ζητήματα προς διερεύνηση.

Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου

Καδιανάκη Μαρία, Κατσαρός Ιωάννης, Κουγιουμτζής Γεώργιος

Προεδρεύουσα: Μαρία Καδιανάκη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Μαρία Καδιανάκη

Στη συνεδρία με τίτλο «Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου» συμμετείχαν τρεις ομιλητές, οι οποίοι πραγματεύτηκαν θέματα που αφορούν τον εν λόγω θεσμό.

Η κ. Καδιανάκη Μαρία παρουσίασε μια έρευνα δράσης όπου, ξεκινώντας ως προς το θεωρητικό μέρος από την αυτοαξιολόγηση του Σχολικού Συμβούλου, παρέθεσε τα αποτελέσματα της αποτίμησης συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος, στο οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου που οργάνωσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η μεθοδολογία της εισηγήτριας συνιστά πρόταση αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ σε ορισμένα σημεία αναφέρθηκαν πολλές λεπτομέρειες οι οποίες μπορεί να κούρασαν το κοινό.

Ο κ. Κατσαρός Ιωάννης εστίασε στο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων κατά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου. Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα σε θεσμικά κείμενα της χώρας μας αλλά και σε αντίστοιχα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποστήριξε την ανυπαρξία εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και πολιτικής βούλησης στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση του θέματος. Αξιολόγηση ήταν η χωρίς χειρόγραφο ομιλία του εισηγητή, ο οποίος ανέδειξε το επικείμενο πρόβλημα των εκπαιδευτικών, αλλά δεν αναφέρθηκε σε προτάσεις για το πώς μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα.

Ο κ. Κουγιουμτζής Γεώργιος παρουσίασε μια ποσοτική πανελλήνια έρευνα, η οποία εστίασε στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών και των προτεραιοτήτων σε επίπεδο καθοδήγησης. Θεωρητικά επικεντρώθηκε στο μοντέλο του καθοδηγητή ως στοχεύοντος επαγγελματία και υποστήριξε ότι το αίτημα για καθιέρωση του θεσμού του μέντορα έχει αρχίσει να ωριμάζει. Η εμπειριστατωμένη έρευνα του κ. Κουγιουμτζή εντυπωσίασε και εξαιτίας του μεγάλου δείγματος, αλλά και των στατιστικών αναλύσεων που παρέθεσε. Η παρουσίαση θα μπορούσε αν ενισχυθεί με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε επαρκώς.

Ειδική Αγωγή και Εκπαιδευτική Πολιτική

Ντόρα Ψαλτοπούλου και Χατζηγιαννίδου Ευαγγελία, Κατσανδρή Αικατερίνη και Βασιλοπανάγου Αναστασία, Χατζηγιάννογλου Θάλεια, Καλέμης Κωνσταντίνος -Γεωργοπούλου Μαρία και Γκάτσου Μαρία

Προεδρεύων: Νικόλαος Ζαφρανάς

Επιστημονική Ανταποκρίτρια : Βικτωρία Κατσιγιάννη

Η κ. Ψαλτοπούλου Θεοδώρα παρουσίασε τη συμβολή της μουσικοθεραπείας σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, η οποία εστίασε σε έρευνα του τμήματος μουσικοθεραπείας των ΤΕΙ, ηλικίας από 19-30 ετών, για τις στάσεις 52 φοιτητών απέναντι σε τέσσερα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αξιοποιώντας ως μεθοδολογικά εργαλεία τη δομημένη συνέντευξη και την ποιοτική ανάλυση που ακολούθησε, η έρευνα κατέδειξε: την κατάρριψη στερεοτύπων που επικρατούσαν μέχρι τότε, την έκφραση συναισθημάτων εκ μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα συναισθήματα των οικείων συγγενών τους δηλώνοντας υπερηφάνεια, συγκίνηση και απενοχοποίηση και, τέλος, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των φοιτητών με τα συγκεκριμένα άτομα. Ως συμπέρασμα της έρευνας διαφάνηκε ότι η κοινωνική μουσικοθεραπεία συμβάλλει στην αλλαγή των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαλεί προσωπικές αναζητήσεις στους φοιτητές.

Οι κ.κ. Κατσανδρή Αικατερίνη και Βασιλοπανάγου Αναστασία παρουσίασαν μια κριτική θεώρηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ελέγχθηκαν 59 θεσμικά κείμενα με την ανάλυση SWOT για τις άμεσες αναφορές τους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και διαφάνηκε ότι τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα δεν έχουν διασαφηνίσει τη στάση τους για τη δια βίου μάθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τις εισηγήτριες ότι στον Νόμο 2817/2000 δεν υπάρχει ρητή αναφορά στη δια βίου μάθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ στον Νόμο 3699/2008 υπάρχουν λίγες αναφορές. Τέλος, στον Νόμο 3879/2010 δίνεται μια ανθρωποκεντρική διάσταση της δια βίου μάθησης. Τέλος, έγιναν αναφορές σε θέματα κοινωνικής πολιτικής μέσα από προγράμματα σχεδιασμένα για ευπαθείς ομάδες.

Η κ. Χατζηγιάννογλου Θάλεια παρουσίασε τα αποτελέσματά έρευνάς της σχετικά με την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου, εστιάζοντας κυρίως σε απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων μέσα από συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: η ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και υποστήριξης τους, η συμβολή των διευθυντών έγκειται στο προσωπικό όραμα, στην εξεύρεση χώρων, στην ενθάρρυνση προς τα παιδιά, στις προσαρμογές που δέχονται να κάνουν και τη διαχείριση προβλημάτων που καλούνται να επιλύσουν. Ως εκ τούτου, έχουν επέλθει αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. Διαπιστώθηκε, επίσης, διεύρυνση των γνώσεων του στην Ειδική Αγωγή, προγραμματισμός σεμιναρίων και λειτουργία συμβουλευτικών κι εμπνευστικών συναντήσεων στη σχολική μονάδα, εξοικείωση με τη νομοθεσία σχετικά με συναφή ζητήματα, διάθεση συνεργασίας με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες, διάθεση επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσεων. Η έρευνα έδειξε ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένας διευθυντής σχολικής μονάδας εστιάζουν: στην ενθάρρυνση, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, τη δημιουργία θετικού κλίματος, τη φροντίδα του για τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος, την εξεύρεση πόρων και τη συνεργασία του με Σχολικούς Συμβούλους αλλά και τις οικογένειες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η τελευταία εισήγηση των κ.κ Καλέμη, Γεωργοπούλου και Γκάτσου δεν πραγματοποιήθηκε εκ μέρους τους.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

European Qualifications Framework (EQF) plus: Τεχνικές Δημιουργικότητας και Παιδαγωγικές Μεθοδολογίες για τους Ορίζοντες 2020

Νίκη Λαμπροπούλου

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Ελισσάβητ Περακάκη

Έχοντας ως αφετηρία την άποψη του Ελβετού ψυχολόγου και φιλοσόφου Jean Piaget (1896-1980) ότι «ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ανθρώπους που θα είναι ικανοί να κάνουν καινούρια πράγματα και όχι απλά να επαναλαμβάνουν ό,τι έκαναν οι προηγούμενες γενιές – ανθρώπους που θα είναι δημιουργοί, εφευρέτες, εξερευνητές, που θα μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν και όχι να δέχονται αβασάνιστα ό,τι τους προσφέρεται», η εισηγήτρια κ. Λαμπροπούλου Νίκη, παρουσίασε συνοπτικά το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Framework Qualifications) όπως αυτό έχει διαμορφωθεί για την εξαετία 2014-2020.

Όπως η καθημερινή διδακτική πρακτική αποδεικνύει, στην Ευρώπη του 2014 οι απόψεις του Piaget για ζητήματα εκπαίδευσης εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενο. Οι Ορίζοντες για το 2020 έχουν ως κατεύθυνση τη δημιουργία πολιτών των οποίων η δραστηριότητα θα χαρακτηρίζεται ως δημιουργική και πρωτότυπη, ενώ παράλληλα θα αναζητούν την καινοτομία και θα είναι σε θέση να αναπτύσσουν την επιχειρηματικότητα μέσα από τη συνεργατικότητα. Στη νέα αυτή πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν στη διδασκαλία τους παιδαγωγικές τεχνικές που θα καλλιεργούν τις δεξιότητες αυτές, προκειμένου η εκπαίδευση να αλλάξει κατεύθυνση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται οι e-δεξιότητες (στις οποίες η Ελλάδα βρίσκεται στατιστικά στο χαμηλότερο ευρωπαϊκό μέσο όρο), η καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων, η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, η συνεργασία και η παραγωγή κοινού αποτελέσματος.

Σύμφωνα με τις απόψεις της εισηγήτριας, η σύγχρονη κοινωνία πια δεν έχει ανάγκη τη δύναμη του «ενός» αλλά της ομάδας, στην οποία τα άτομα συνεργάζονται, δημιουργούν και πρωτοτυπούν. Στο εργαστήριο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σπουδαιότητα του ποιοτικού χρόνου εργασίας, σε αντίθεση με εκείνο της ποσότητας, ενώ έγινε αναφορά σε διεθνείς εταιρείες που διακρίνονται για την πρωτοπορία τους στην οργάνωση και την τεχνολογία και οι οποίες δίνουν χρόνο (με τη μορφή διαλλειμάτων κατά την ημέρα εργασίας, μακροχρόνιες άδειες κλπ.) στους υπαλλήλους τους να σκεφτούν, να πειραματιστούν και να προτείνουν καινοτόμες ιδέες που θα δώσουν νέα ώθηση στην εταιρία. Η εισηγήτρια υπογράμμισε επίσης τη σημασία της «στιγμής» και της «ευαισθητοποίησης των αισθήσεων» ως «μέσα» για την απόκτηση εμπειριών. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με σκοπό την παρακίνηση των συμμετεχόντων ως προς αυτές τις κατευθύνσεις. Οι απόψεις της εισηγήτριας αποτυπώνονται στο υπό δημοσίευση έργο της «21st Century Life Long Learning: Individual, Team and Social skills and competence-based methodologies», από τον εκδοτικό οίκο Nova Publishers στη Νέα Υόρκη, ενώ οι αναγνώστες μπορούν να βρουν τη διαδικτυακή της παρουσίαση στο συγκεκριμένο σύνδεσμο: <http://www.slideshare.net/nikilambropoulos/creativity-competencie-eqfplussept2014el>

KΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

Αικατερίνη Κασιμάτη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Ελισσάβετ Περακάκη

Οι δεξιότητες και οι γνώσεις για τον 21ο αιώνα δεν μπορούν να προσδιοριστούν ακόμη με ακρίβεια. Η κεντρική ομιλία της επίκουρης καθηγήτριας κ. Κατερίνας Κασιμάτη επιχείρησε μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και μελέτες να αποτυπώσει τις δεξιότητες αυτές. Βασισμένη σε πρόσφατα αποτελέσματα ερευνών που περιλαμβάνουν τα αναλυτικά προγράμματα διαφόρων χωρών, κατέδειξε ενδεικτικά τις ακόλουθες δεξιότητες ως αναγκαίες: κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, ψηφιακό εγγραμματισμό και κοινωνική υπευθυνότητα. Επιπρόσθετα, υπογραμμίστηκε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και της διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου μάθησης από τους εκπαιδευτικούς. Το πλαίσιο αυτό μάθησης είναι σε θέση να κτίσει γέφυρες ανάμεσα στις αποκτώμενες γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στο σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινότητα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αποκτά στην πράξη καθοδηγητικό ρόλο και παρεμβαίνει διακριτικά κατά τη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου να επιτευχθεί η φθίνουσα καθοδήγηση ενώ η αξιολόγηση αναδιαρθρώνεται.

Η εισηγήτρια αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, και στην αντιπαράθεση σχετικά με τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε σχέση με την παροχή γνώσεων, η οποία τέθηκε στη στρογγυλή τράπεζα που προηγήθηκε με θέμα: «Εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα και το ευρωπαϊκό περιβάλλον: Τάσεις, χαρακτηριστικά, προοπτικές και υποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα». Διευκρίνισε και απέδειξε βιβλιογραφικά ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων εμπεριέχει την παροχή γνώσεων και ότι δεξιότητες και γνώσεις εμπεριέχονται στο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης. Η συζήτηση που ακολούθησε εστιάστηκε στην καταγραφή της αδυναμίας στήριξης ενός τέτοιου μοντέλου διδασκαλίας με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες και στην αναγκαιότητα αλλαγής της ευρύτερης εκπαιδευτικής σκέψης.

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ, ΣΤΡΟΓΓΥΛΕΣ ΤΡΑΠΕΖΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ **Σάββατο 27 Σεπτεμβρίου 2014**

Distance Learning and Educational Development

Μονέφτση Άννα - Coudreux Laurence και Γεωργιάδης Μιχαήλ, Ποταμιάς Γεώργιος και Nazime Tuncay, Σακελλαρίου Παναγιώτα, Τζώτζου Μαρία

Προεδρεύουσα: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Γεώργιος Κουγιουμτζής

Η συνεδρία με θέμα «Distance Learning and Educational Development» περιελάμβανε τέσσερις πολύ κατατοπιστικές εισηγήσεις, οι οποίες πραγματεύονταν ισάριθμα ιδιαίτερος σημαντικά θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

Η πρώτη αγγλόφωνη εισήγηση, πραγματοποιήθηκε από την κ. Μονέφτση Άννα - εξ ονόματος του Coudreux Laurence και του παρευρισκόμενου Μιχαήλ Γεωργιάδη - με θέμα «Τεχνολογίες εξ αποστάσεως μάθησης και κίνητρα μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης μιας συνεργασίας eTwinning». Η ερευνητική της παρουσίαση θεωρήθηκε πολύ συγκροτημένη μεθοδολογικά και τονίστηκε η ωφελιμότητα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως συνεργασίας eTwinning του 1ου Γυμνασίου Συκεών Θεσσαλονίκης και ενός τμήματος του College Pasteur της πόλης Vigne aux Bois της Γαλλίας αναδείχθηκε η προστιθέμενη αξία της χρήσης των ΤΠΕ (Twinspace platform, LMS tools, Web 2.0) που συνέβαλαν αποφασιστικά στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών, στην ενίσχυση της συνεργατικής τους μάθησης, όπως επίσης και στην προαγωγή της έννοιας της αειφορίας στην εκπαίδευση (green school). Τέλος, αναδείχθηκε η αξία της χρήσης των τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως μάθηση μέσα από την ικανοποίηση που πρόσφερε στους μαθητές αλλά και την ενίσχυση της επιθυμίας τους για μάθηση.

Στη δεύτερη αγγλόφωνη εισήγηση, ο κ. Ποταμιάς Γεώργιος - εξ ονόματος και της Nazime Tuncay - πραγματεύθηκε ως θέμα τη «Στάση των διαχειριστών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών ως διοικητικό εκπαιδευτικό εργαλείο σε Ελλάδα, Κύπρο και Τουρκία». Η εισήγηση αποτέλεσε παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από διαδικτυακή έρευνα που έγινε σε Ελλάδα, Κύπρο και Τουρκία και είχε ως στόχο τη διερεύνηση του αντίκτυπου που ασκεί η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως διοίκηση σύμφωνα με τις απόψεις των χρηστών των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο για θέματα εκπαιδευτικής κουλτούρας όσο και με θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των ψηφιακών συστημάτων.

Ακολούθησε η ελληνόφωνη εισήγηση της κ. Σακελλαρίου Παναγιώτας με θέμα «Ο ρόλος της διοίκησης σχολικών μονάδων στην εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωτική δέσμευση των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Η εισήγηση εστίασε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας σχετικά με το βαθμό επίδρασης που ασκεί η διοίκηση/ηγεσία του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας: α) στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, β) στην εργασιακή τους ικανοποίηση και γ) στην οργανωσιακή τους κουλτούρα. Συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, με βάση τις συσχετίσεις Pearson, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος διοίκησης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση, επηρεάζοντας αντίστοιχα τη δέσμευση του εκπαιδευτικού απέναντι στον εκπαιδευτικό οργανισμό που υπηρετεί.

Τέλος, ακολούθησε η αγγλόφωνη εισήγηση της κ. Μαρίας Τζώτζου με θέμα την «Κριτική και συγκριτική ανάλυση δύο προγραμμάτων σπουδών των ξένων γλωσσών: Το ΕΠΣ-ΞΓ έναντι του Προγράμματος Σπουδών του 1977». Με πολύ συγκροτημένη μεθοδολογικά επιχειρηματολογία ανέλυσε τα ανωτέρω δύο προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Αρχικά έγινε κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας ειδικής βιβλιογραφίας και των βασικών θεωρητικών αρχών που εμπεριέχουν τα εξεταζόμενα προγράμματα σπουδών και ακολούθως επικεντρώθηκε στην αναζήτηση των ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, στη γλωσσική θεωρία και στις γνωστικές περιοχές που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών του 1977 και στο ΕΠΣ-ΞΓ.

Διασύνδεση της Εκπαίδευσης με άλλα συστήματα I

Ρογάρη Γεωργία, Σκλείδα Σοφία, Διάμεση Κυριακή, Κυριακοπούλου Βασιλική

Προεδρεύουσα: Παρασκευή Φώτη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Παρασκευή Φώτη

Η πρώτη εισήγηση της συνεδρίας, εκ μέρους της κ. Ρογάρη Γεωργίας, εστίασε στην εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθυντήριες γραμμές που την καθορίζουν ενώ παράλληλα αναφέρθηκε στα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Επισημάνθηκαν ως βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης πολιτικής: η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η βασική Αρχή της Επικουρικότητας, ενώ η εισηγήτρια τόνισε με ιδιαίτερη έμφαση τη διάσταση των εθνικών πολιτικών και αναφέρθηκε στην πρωτοτυπία του συγκεκριμένου συνεδρίου να αρχίσει την 26η Σεπτεμβρίου, Ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών.

Η δεύτερη εισήγηση, εκ μέρους της κ. Σκλείδα Σοφίας, εστίασε σε ένα ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσικής, τη «Μουσική Οδύσσεια», το οποίο ήταν τριμηνιαίο και πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της περιοχής της Φυλής. Βασισμένο θεωρητικά στο μοντέλο γνωστικής μάθησης του Piaget, είχε ως στόχο τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε παιδιά άλλων χωρών, υιοθετώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αξιοποιώντας τεχνικές όπως η μουσική και η κίνηση.

Η τρίτη εισήγηση πραγματοποιήθηκε από την κ. Διάμεση Κυριακή και αφορούσε στην εκπαιδευτική πολιτική και στη διδακτική πράξη του μαθήματος της ιστορίας, ενώ στη συνέχεια έγινε μια συγκριτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Μεγάλης Βρετανίας και της Ελλάδας ως προς τη διατύπωση των στόχων και τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Παρουσιάστηκε μια άκρως πρωτότυπη προσέγγιση διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος με φύλλα εργασίας, με συνδυαστικές επισκέψεις σε μουσεία, με παραδείγματα ασκήσεων και quiz. Μέσα από την παρούσα εισήγηση αναδείχθηκαν τα προβλήματα των σχολικών εγχειριδίων, η αδυναμία διασύνδεσης τους με το αντικείμενο και η έλλειψη έμπνευσης που επικρατεί στους Έλληνες μαθητές σχετικά με το συγκεκριμένο μάθημα.

Στη συζήτηση που ακολούθησε διατυπώθηκαν ερωτήσεις και παρατέθηκαν απόψεις σχετικά με τις τοποθετήσεις των εισηγητών και τις προτάσεις τους. Τέλος, έγινε αναφορά στην ύπαρξη του «Φωτόδεντρου» ως προέκταση του ψηφιακού σχολείου και της πολύτιμης βοήθειας που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές από απόσταση.

Η τελευταία εισήγηση δεν πραγματοποιήθηκε λόγω απουσίας της εισηγήτριας κ. Κυριακοπούλου Βασιλικής.

Σχολικό e περιβάλλον και εκπαιδευτικά δίκτυα

Κατσιγιάννη Βικτώρια, Κουράκλη Μαρία - Τσαρούχα Βασιλική - Τασιοπούλου Ματίνα -Βούτα Χαρά - Ρετάλης Συμεών και Μπολουδάκης Μιχάλης, Κοτρέτσου Σταματία και Κοντογούρη Ευανθία

Προεδρεύουσα: Βικτώρια Κατσιγιάννη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Ευανθία Κοντογούρη

Η συνεδρία «Σχολικό e περιβάλλον και εκπαιδευτικά δίκτυα» περιέλαβε τρεις αξιόλογες εισηγήσεις με κοινή τομή την ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη εισήγηση πραγματοποιήθηκε από την κ. Κατσιγιάννη Βικτώρια, η οποία αναφέρθηκε στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), ένα καινοτόμο πρόγραμμα στηριγμένο στην αρχή της συμπερίληψης, χωρίς την οποία ορισμένες ομάδες μαθητών κινδυνεύουν να αποκλειστούν. Μίλησε για το πώς τα Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) χτίζουν γέφυρες συνεργασίας μεταξύ ειδικής και γενικής αγωγής. Εξήγησε πόσο σημαντική υπήρξε η κύρωση από την Ελλάδα των διεθνών συμβάσεων του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού και των ατόμων με αναπηρίες. Παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ΕΔΕΑΥ στο σχολείο (ποιοι την απαρτίζουν, πρώτη διαγνωστική ανίχνευση, διαμόρφωση προγράμματος διδασκαλίας και συνεργαζόμενες αρχές - υπηρεσίες - φορείς). Εξήγησε τη διαδικασία που ακολουθείται για να παραπεμφθεί ένας μαθητής στο ΚΕΔΔΥ. Αναφέρθηκε επίσης στη δημιουργία τμημάτων ένταξης, τάξεων υποδοχής και παράλληλης στήριξης. Στη συζήτηση υπήρξε προβληματισμός για τη συνεργασία ΕΔΕΑΥ-ΚΕΔΔΥ και για την απουσία ψυχολόγων από τα σχολεία.

Την επόμενη εισήγηση, η κ. Κουράκλη Μαρία και οι συνεργάτες της αναφέρθηκαν στη χρήση των διαδραστικών παιχνιδιών Kineems για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όπως η υπερκινητικότητα, ο αυτισμός, η διάσπαση προσοχής, οι αναπτυξιακές διαταραχές. Τα παιχνίδια Kineems έδειξαν ότι αξιοποιούν τη δυνατότητα της τεχνολογίας να ανιχνεύει τις κινήσεις του σώματος και τις χειρονομίες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ λαμβάνει γνώση για την επίδοση του παιδιού. Όπως έδειξε η έρευνα, οι μαθητές, κάνοντας χρήση των συγκεκριμένων παιχνιδιών, αποκτούν διπλάσια ταχύτητα στις κινήσεις και στη γνωστική επεξεργασία, βελτιώνονται στην ανάκληση αριθμών και λέξεων και ενισχύουν ανώτερες γνωστικές δεξιότητες και διεργασίες, όπως

είναι η ρέουσα νοημοσύνη, η μνήμη, η συγκέντρωση, η οπτική αντίληψη και η συμπερασματική σκέψη. Όπως υποστήριξε η εισηγήτρια, εκπαιδευτικοί και γονείς φάνηκαν να ενθουσιάζονται με τα αποτελέσματα. Στη συζήτηση αναφέρθηκε ότι η έρευνα δεν έχει προχωρήσει πολύ σε αυτόν τον τομέα ενώ το παιχνίδι δε διατίθεται δωρεάν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν τα διαγράμματα που έδειχναν την ταχύτατη βελτίωση των μαθητών στον έλεγχο της κίνησης του χεριού τους.

Οι κ.κ. Κοτρέτσου Σταματία και Κοντογούρη Ευανθία αναφέρθηκαν στα σχολικά δίκτυα και τη συνεισφορά τους στην εμπλοκή ομάδων μαθητών με διαφορετική ηλικιακή, πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική προέλευση σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης. Παρουσίασαν την αξιοποίηση του παιχνιδιού του κρυμμένου θησαυρού ως μαθησιακού εργαλείου σε δίκτυα. Το παιχνίδι συνδύασε σύγχρονες θεωρίες μάθησης καθώς και μια ποικιλία γνωστικών διδακτικών αντικειμένων (μαθηματικά, λογοτεχνία, φυσικές επιστήμες, θρησκευτικά κ.α.). Οι κανόνες του διαμορφώθηκαν ώστε να μπορεί ο μαθητής να αναπτύξει πληθώρα δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρές συσχετίσεις της εμπλοκής στο παιχνίδι με την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως: τεχνικές προσέγγισης της γνώσης, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, ομαδοσυνεργατικότητα, κριτική σκέψη, εξωστρέφεια. Ως σημαντικό εύρημα κατατέθηκε το γεγονός ότι οι εμπειρικές γνώσεις, που αποκτήθηκαν στο παιχνίδι πάνω στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, ήταν καλύτερα δομημένες και πιο εύκολα απομνημεύσιμες από εκείνες που προσφέρονταν μέσα από μια τυπική διδασκαλία.

ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ I και II

Νταλούκα Ευθαλία, Θεολόγη- Γκούτη Πηνελόπη και Καβαλλάρη Ισμήνη, Δρακάκη Μαρία, Πολυμέρου Καλλιόπη, Τζουρντού Αναστασία, Γιακουμάτου Τερέζα

Προεδρεύουσα : Μαρία Μαγαλιού

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Μαρία Μαγαλιού

Οι συνεδρίες «Πολιτιστική Πολιτική και Εκπαίδευση I και II» συνέθεσαν το πάζλ της σύγχρονης Πολιτιστικής Πολιτικής στο σχολείο αναδεικνύοντας:

Την ανάγκη ανανέωσης της σύγχρονης ελληνικής Πολιτιστικής Πολιτικής

Τη σπουδαιότητα της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τις Τέχνες και τον πολιτισμό

Τη σημασία του θεσμού των Πολιτιστικών Προγραμμάτων στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτιστικής Πολιτικής

Το ρόλο των Μουσείων ως φορέων άτυπης εκπαίδευσης που συμπράττουν, συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν με την εκπαιδευτική κοινότητα, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στην προώθηση του Πολιτισμού

Τον ανασταλτικό ρόλο του εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος σε κάθε προσπάθεια για προώθηση της μαθητικής έκφρασης και πρωτοβουλίας και της σχολικής καινοτομίας.

Η πρώτη συνεδρία ξεκίνησε με την εισήγηση της κ. Νταλούκα Ευθαλίας με τίτλο «Φάκελος εργασιών μαθητή: μια πιλοτική εφαρμογή για την Αξιολόγηση του μαθήματος “Συντήρηση έργων τέχνης”», η οποία ανέδειξε τη σημασία του φακέλου εργασιών του μαθητή ως μιας μορφής αυθεντικής αξιολόγησης, που ενσωματώνεται στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και ενισχύει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. Η εισηγήτρια αναφέρθηκε αρχικά στα κίνητρα που ώθησαν την ίδια και τους ενήλικους μαθητές της στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Στη συνέχεια, ανέλυσε τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του φακέλου εργασιών, την πρακτική εφαρμογή του, αλλά και την επίδρασή του στη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να δουν και να ξεφυλλίσουν δείγματα των φακέλων που δημιούργησαν οι μαθητές. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, σχολιάστηκε η αντίφαση ανάμεσα στις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και στην ποσοτικοποίηση που επιβάλλει το σύστημα βαθμολόγησης των μαθητών στην 20βαθμη κλίμακα, ως ένας παράγοντας που στην πράξη δυσχεραίνει την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ακολούθησε η δεύτερη εισήγηση με θέμα «Αναγκαιότητα συνεργασίας Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Μουσείο: Η περίπτωση της σύμπραξης Τοπικού Πολιτιστικού Δικτύου Αχαΐας με το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών», από την κ. Θεολόγη-Γκούτη Πηνελόπη και την κ. Καβαλλάρη Ισμήνη. Οι εισηγήτριες αναφέρθηκαν στη συνεργασία που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το Μουσείο Τέχνης και Τεχνολογίας στο πλαίσιο θεματικού πολιτιστικού δικτύου με τίτλο «Τέχνη και Τεχνολογία ως μέσο αγωγής». Μέσα από την εισήγηση αναδείχθηκε η σημασία του δικτύου στην παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην εξοικείωσή τους με το μουσείο ως χώρο πολιτισμικής αναφοράς, αλλά και στην ευόδωση της ανάγκης για άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και για τη γόνιμη σύμπραξή του με εξωσχολικούς φορείς Πολιτισμού.

Η συνεδρία ολοκληρώθηκε με την εισήγηση της κ. Δρακάκη Μαρίας με τίτλο «Μέσα μάθησης: Η επιμέλεια μιας μουσειακής έκθεσης στο πλαίσιο πολιτιστικής πολιτικής με εκπαιδευτική συνιστώσα». Η εισηγήτρια, όπως και οι προηγηθείσες ομιλήτριες, τόνισε την ανάγκη ανάδειξης της μορφωτικής και επικοινωνιακής διάστασης των Μουσείων,

μέσα από την παρουσίαση των βασικών μουσειοπαιδαγωγικών αρχών που υιοθετήθηκαν κατά την επιμέλεια της έκθεσης με θέμα «Μέσα μάθησης» στο Μουσείο Σχολικής Ζωής, που υπάγεται στο Τμήμα Δια Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας, Αθλητισμού και Πολιτισμού του Δήμου Χανίων. Η έκθεση επιχειρεί να αναδείξει την ποικιλία των μέσων μάθησης από το σχολείο των αρχών του 20ου αιώνα έως σήμερα, μαζί με μια προσπάθεια πρόβλεψης για το άμεσο μέλλον. Ως βασικές συνιστώσες κατά την επιμέλεια της έκθεσης τονίστηκαν η δύναμη της τέχνης ως μέσο μάθησης, η έμφαση στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς, αλλά και η επικέντρωση στη βιωματική μάθηση. Επιπλέον, κατά την εισήγηση αποτυπώθηκε η συνδιαλλαγή της μουσειακής έκθεσης με την τοπική κοινωνία και ιδιαίτερα η απήχρησή της στην τοπική εκπαιδευτική κοινότητα.

Ακολούθησε η δεύτερη συνεδρία, που ξεκίνησε με την εισήγηση της κ. Πολυμέρου Καλλιόπης με θέμα «Πολιτιστική Πολιτική στο Σχολείο». Βασικοί άξονες της εισήγησης αποτέλεσαν:

- η επικέντρωση της πολιτιστικής πολιτικής στη χώρα μας στις συνιστώσες της αρχαιολογίας και της λαογραφίας,
- η υιοθέτηση μιας αντίστοιχα προσανατολισμένης πολιτιστικής πολιτικής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εισηγήτρια σχολίασε τις δυσλειτουργίες που αυτή η εμμονή προκαλεί στο σύγχρονο σχολείο, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και την πρόκληση της διαμόρφωσης μιας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας. Η εισήγηση ανέδειξε την ανάγκη να αποσαφηνιστούν οι πολιτισμικές αξίες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και οι τρόποι προώθησής τους από το ελληνικό σχολείο, που ως θεσμός έχει τη δύναμη να επιδράσει καταλυτικά στη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων, ιδεών και αξιών.

Στη συνέχεια, η κ. Τζουρντού Αναστασία, μέσα από την εισήγησή της με θέμα «Αξιοποιώντας τη Μουσική και τον Πολιτισμό για τη διάδοση της Ευρωπαϊκής Ιδέας» ανέπτυξε την πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης σχετικού πολιτιστικού προγράμματος σε δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής. Η εισηγήτρια αναφέρθηκε στη σημασία της συμμετοχής της ίδιας στα επιμορφωτικά προγράμματα B.E.S.T. και EuropeStARTS στην ενεργοποίησή της για την δημιουργία και αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών εργαλείων για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών και διεθνών θεμάτων. Στη συνέχεια ανέλυσε τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος και αναφέρθηκε στο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε, καθώς και σε αυτό που δημιουργήθηκε ως παράγωγο του προγράμματος. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε σχολιάστηκε από τους συνέδρους η σημασία επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως αυτά που αναφέρθηκαν από την εισηγήτρια, στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και στην παροχή κινήτρων για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Η συνεδρία ολοκληρώθηκε με την εισήγηση της κ. Γιακουμάτου Τερέζας, με θέμα «Πολιτιστικά προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προκλήσεις και Προοπτικές». Η εισηγήτρια εξέθεσε τα αποτελέσματα της έρευνάς της σχετικά με την εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων στη Διεύθυνση ευθύνης της κατά την τελευταία διετία. Βασικό συμπέρασμα που προέκυψε ήταν η δυνατότητα των πολιτιστικών προγραμμάτων να προάγουν μια σειρά από καινοτομίες και να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και στο μαθησιακό ήθος των μαθητών. Ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας για την υλοποίησή τους τονίστηκε η επικέντρωση της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Πανελλήνιες Εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία καταπνίγει, ιδιαίτερα στο Λύκειο, κάθε διάθεση για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτή η επισήμανση σχολιάστηκε και κατά τη συζήτηση που ακολούθησε. Συνεδροί, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε Λύκεια, επιβεβαίωσαν την πρακτική εξαφάνιση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων από ένα Γενικό Λύκειο προσανατολισμένο στη βαθμοθηρία, αλλά και επισήμαναν την προοπτική των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων να υπερτερήσουν προς αυτή την κατεύθυνση σε σχέση με τα Γενικά Λύκεια, καθώς έχουν το περιθώριο να αφήσουν περισσότερο χώρο για προσωπική μαθητική έκφραση και συμμετοχή σε κοινότητες γνώσης.

Ο κοινωνικός ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης

Βαϊνά Μαρία, Καραφύλλης Αθανάσιος, Μπαρμπάκη Μαρία, Σκορδή Μάρω

Προεδρεύων: Αλέξανδρος Χαρκιολάκης

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Αλέξανδρος Χαρκιολάκης

Η συνεδρία περιελάμβανε τέσσερις εισηγήσεις με ιστορικό και κοινωνιολογικό περιεχόμενο με άξονα τη μουσική εκπαίδευση. Η πρώτη εισήγηση ήταν της κ. Βαϊνά Μαρίας και επικεντρώθηκε στην ιστορική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης με αναφορές στον 20ο αιώνα και κυρίως στον γερμανόφωνο κόσμο. Η ανακοίνωση βασίστηκε σε μια συγκριτική μελέτη μεταξύ πανεπιστημιακών τμημάτων στη Γερμανία, στην Αυστρία και στην Ελλάδα και τα αντικείμενα σπουδών τους όσον αφορά τη μουσική. Το κύριο ερώτημα που τέθηκε είναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν οι μουσικές σπουδές και η καλλιτεχνική παιδεία στην αντίληψη για το μουσικώς ζην. Η διαπίστωση ήταν ότι στην Ελλάδα υπάρχει σαφής διαχωρισμός της καλλιτεχνικής παιδείας από τη μουσική και τις μουσικές σπουδές εν γένει.

Στη συνέχεια, υπήρχε η ανακοίνωση του κ. Καραφύλλη Αθανάσιου που αφορούσε τις εκπαιδευτικές προτάσεις τριών σημαντικών παιδαγωγών (Παπαμαύρος, Δελμούζος, Κάστανος) και συγκεκριμένα όσον αφορά τις απόψεις τους

για τη μουσική εκπαίδευση. Ο εισηγητής παρατήρησε ότι ο Παπαμαύρος και ο Κάστανος είναι πλέον λησμονημένοι από την ιστορία της εκπαίδευσης. Ο Παπαμαύρος πίστευε ότι η μουσική και το παιχνίδι συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Καυτηρίαζε δε τη μη ύπαρξη δασκάλων μουσικής στα σχολεία. Ο Δελμούζος, ένας από τους γνωστότερους παιδαγωγούς στην Ελλάδα, είχε εισαγάγει διάφορες εκπαιδευτικές καινοτομίες και θεωρούσε ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών οπότε και τα θεωρούσε εξαιρετικά σημαντικά. Κατηγορήθηκε ότι είχε αναπτύξει "ασύμβατες παιδαγωγικές μεθόδους" οι οποίες έρχονταν σε σύγκρουση με τα συντηρητικά ήθη και έθιμα της εποχής και γι' αυτό το λόγο υφίστατο διώξεις. Ο Κάστανος πέθανε νέος (σε ηλικία 44 ετών), αλλά ανέπτυξε επαρκώς τις απόψεις του όσον αφορά το "σχολείο εργασίας" και της συστηματοποιημένης γνώσης μέσω της διασύνδεσης των μαθημάτων. Θεωρούσε ότι η ποίηση και η μουσική αποτελούν απαραίτητο συστατικό για τη μάθηση. Η ανακοίνωση τελείωσε με την επισημάνση ότι τέτοιου είδους απόψεις την εποχή που διατυπώθηκαν συνάντησαν την εχθρότητα από τους κρατούντες και θεωρήθηκαν ξενικές και ανεπιθύμητες πρακτικές.

Κατόπιν, τη σκυτάλη έλαβε η κ. Μπαρμπάκη Μαρία η οποία παρουσίασε την ιστορικόμουσικολογική της έρευνα πάνω στο ζήτημα της διδασκαλίας της μουσικής στον 19ο αιώνα. Παρουσίασε τα ευρήματά της μέσα από ιστορικές πηγές (βασιλικά διατάγματα, εγκυκλίους κ.λπ.) κι έθεσε τις ερευνητικές ερωτήσεις της σε τρεις άξονες: τη μουσική εκπαίδευση των αγοριών στο περιβάλλον του σχολείου, στη γυναικεία εκπαίδευση και στην εκπαίδευση εκτός σχολείου. Οι τρεις άξονες διερευνήθηκαν διεξοδικά και η εισηγήτρια κατέληξε σε συμπεράσματα γύρω από το διαμορφωμένο τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα.

Τέλος, η συνεδρία έκλεισε με την ομιλία της κ. Σκορδή Μάρως η οποία αφορούσε τα εκπαιδευτικά μουσικά προγράμματα στη Κύπρο, θεσμό που εισήχθη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το 1999. Τα προγράμματα αυτά διεξάγονται σε συνεργασία με καλλιτεχνικά σχήματα όπως η Κρατική Ορχήστρα της Κύπρου και λαμβάνουν χώρα *in situ* αλλά και σε αίθουσες συναυλιών. Η εισηγήτρια παρουσίασε πλούσιο υλικό που τεκμηριώνει με απόλυτα πειστικό τρόπο την άποψή της για την επιρροή των προγραμμάτων αυτών στους μαθητές. Παράλληλα, έδωσε πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των παιδιών για την καλύτερη παρακολούθηση των προγραμμάτων.

Μετά το τέλος των εισηγήσεων υπήρξε μία ενδιαφέρουσα ερώτηση από την κ. Αναστασία Σιώπη η οποία αφορούσε την εισήγηση της κ. Βαϊνά. Η ερώτηση αφορούσε τα κριτήρια επιλογής της έρευνας στο γερμανόφωνο χώρο ενώ υπήρξαν αναφορές και στη πλατωνική αντίληψη στην εκπαίδευση και πως αυτή μπορεί να πραγματώνεται μέσα από τη σημερινή τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Διασύνδεση της Εκπαίδευσης με άλλα συστήματα II

Τσιμά Ναυσικά, Τσιώλη Μαγδαληνή, Κασιμάτη Αναστασία, Κουλουμπής Διονύσιος Ματαράγκα Εύα

Προεδρεύουσα: Αντωνία Φοράρη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αντωνία Φοράρη

Στη συνεδρία με τίτλο «Διασύνδεση της Εκπαίδευσης με άλλα συστήματα II» παρουσιάστηκαν τρεις εισηγήσεις, οι οποίες κοινό άξονα είχαν την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, οι εισηγήσεις -μέσα από διαφορετικά μαθήματα (μουσική, λογοτεχνία και οικονομικά)- παρουσίασαν εκπαιδευτικές προτάσεις που συσχετίζονταν -ποικιλοτρόπως- με την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία.

Αρχικά, η κ. Τσιμά Ναυσικά, αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα και ωφελιμότητα της διασύνδεσης της ελληνικής γλώσσας με τη μουσική, που στόχο έχει τη διδασκαλία μουσικών εννοιών, αλλά -ταυτόχρονα- και την ανάπτυξη ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων. Απώτερος στόχος της προσέγγισης αυτής -σύμφωνα με την εισηγήτρια- είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας σε έναν ολοκληρωμένο δημοκρατικό-ευρωπαϊό πολίτη. Στη συνέχεια, η εισηγήτρια, με την αναφορά της σε συνήθη «λάθη» που υπάρχουν στη χρήση και αντιστοίχιση του μουσικού με το γλωσσικό λεξιλόγιο, επιχειρηματολόγησε ότι η σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας (και πιο συγκεκριμένα, της ελληνικής γραμματικής και λεξιλογίου) μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διδασκαλία μουσικών εννοιών και αντιστρόφως.

Στη συνέχεια, η κ. Τσιώλη Μαγδαληνή, περιέγραψε την προσωπική-ερευνητική της εμπειρία, ως εκπαιδευτικός, που στόχο είχε την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε μαθητές/τριες της Β' Λυκείου - μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης τάξης. Στην παρουσίασή της υποστήριξε ότι -μέσα από τις μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές, διαθεματικές και βιωματικές εμπειρίες που ακολουθήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια- η ανάπτυξη της κατανόησης, του κριτικού στοχασμού, της ενσυναίσθησης, της ανάπτυξης θετικών στάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές/τριες καθώς και άλλα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν σημαντικά βελτιωμένα. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται στο γεγονός ότι το μέρος των δεδομένων που παρουσίασε η εισηγήτρια και αφορούσαν στις απόψεις των μαθητών/τριών συνάδουν με τα ήδη υπάρχοντα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αναφέρονται στη θετική παραγωγή νοημάτων από τους/τις μαθητές/τριες.

Στο τέλος της συνεδρίας, έγινε η εισήγηση των κ.κ. Κασιμάτη Κατερίνας, Κουλουμπή Διονύσιου και Ματαράγκα Εύας, όπου παρουσιάστηκε η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, στο πλαίσιο του οποίου λογοτεχνικά κείμενα υιοθετήθηκαν σε μάθημα των οικονομικών επιστημών. Αφού παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης -τονίζοντας θέματα διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, ζητήματα που αφορούν στη σύνδεση πολιτισμικών παραμέτρων με τα υπό διδασκαλία αντικείμενα, την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην επιλογή του περιεχομένου του μαθήματος, τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση, τη χρήση άλλων μορφών τέχνης όπως ο κινηματογράφος, την εφαρμογή του οικοδομισμού ως μέθοδο διδασκαλίας, κ.ά.- οι εισηγητές υποστήριξαν ότι -μέσα από ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο- οι μαθητές/τριες οδηγούνται στο να βιώσουν ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο αποτελεί εχέγγυο για την απόκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων ζωής.

Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε διαφάνηκε η ανάγκη που υπάρχει για περαιτέρω στήριξη και συνέχιση της εφαρμογής τέτοιων καινοτόμων δράσεων και προσεγγίσεων στην ελληνική εκπαίδευση, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στον παγκόσμιο χώρο της εκπαίδευσης. Διαφάνηκε, όμως, κενό στην προσέγγισή τους, που αφορά στην ανάγκη για προσαρμογή τους στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σημερινής τάξης. Έτσι, η συζήτηση έκλεισε με το πόρισμα ότι οι τρεις εισηγήσεις αποτελούν αξιόλογες διδακτικές προσπάθειες οι οποίες, σε μεταγενέστερο στάδιο, χρειάζεται να αναθεωρήσουν τους στόχους, το περιεχόμενο, την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους - σε σχέση με τον πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Συγκεκριμένα, η αποκλειστική ενσωμάτωση μουσικού, λογοτεχνικού, κινηματογραφικού και οποιασδήποτε άλλης μορφής εκπαιδευτικού υλικού που προέρχεται αποκλειστικά από το ελληνικό (τοπικό) συγκείμενο -αγνοώντας, όμως, τα «άλλα» (παγκόσμιο)- δε συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρόλα, αυτά, και οι τρεις εισηγήσεις ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμες καθώς αποτελούν καινοτόμες δράσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι σύνεδροι απόλαυσαν τόσο τις εισηγήσεις όσο και τη συζήτηση που ακολούθησε και έφυγαν ικανοποιημένοι αφού αποκόμισαν νέες γνώσεις καθώς και προβληματισμούς για βελτίωση στο μέλλον.

Εφαρμογές των ΤΠΕ για την Εκπαίδευση

Στεφανίδης Γεώργιος - Πετροπούλου Ουρανία και Ψαρομηλίκος Ιωάννης, Δουκάκης Σπυρίδων - Χήρα Θεοδώρα - Μιχαλόπουλου Γεωργία και Κουτρούμπα Κλειώ, Νικόλαου Αλεξάνδρα

Προεδρεύουσα: Ουρανία Πετροπούλου

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Σπυριδούλα Γκιόκα

Η πρώτη παρουσίαση με τίτλο «Διερευνητική μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης με χρήση του κινητού ψηφιακού εργαστηρίου LabDisc» έγινε από τον κ. Στεφανίδη Γιώργο. Το εκπαιδευτικό σενάριο είχε σχέση με το μάθημα της Φυσικής της ΣΤ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα με τα «Οικοσυστήματα». Βασικός στόχος ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός πρωτότυπου διερευνητικού σεναρίου μάθησης στο Δημοτικό, που να καλλιεργεί διερευνητικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας το κινητό ψηφιακό εργαστήριο «Labdisc Enviro». Παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες του εργαστηρίου ως προς τη διερευνητική μάθηση μέσω των πειραμάτων ακόμα και στην περίπτωση που δεν υπάρχει απαραίτητο εποπτικό υλικό. Σε ερώτηση που έγινε, ο εισηγητής υποστήριξε ότι το εργαστήριο «LabDisc» είναι σε θέση να βοηθήσει ζητήματα κατανόησης του «ήχου» σε σχέση με τη Φυσική και σε διασύνδεση με το μάθημα της Μουσικής. Ως μειονέκτημα της συγκεκριμένης εφαρμογής παρουσιάστηκε το κόστος του κινητού ψηφιακού εργαστηρίου.

Η δεύτερη παρουσίαση, με τίτλο «Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική εκπαίδευση. Η περίπτωση του PIERCE e-tutoring online program», έγινε από τον κ. Δουκάκη Σπύρο. Όπως αναφέρθηκε, το e-tutoring αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση και υποστηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με εξ αποστάσεως σύγχρονα προγράμματα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου και πολλών ψηφιακών εργαλείων. Παρ' όλα αυτά, το e-tutoring έχει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη, διότι υπάρχει ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις αλλά και να τροποποιήσουν τις στάσεις τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο για το οποίο ζητούν βοήθεια. Η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το e-tutoring υλοποιείται on line, δίνοντας την δυνατότητα καταγραφής του μαθήματος e-tutoring για μετέπειτα χρήση. Αξίζει να σημειωθεί το χαμηλό κόστος, η εξοικονόμηση χρόνου αλλά και η ασφάλεια που προσφέρεται από την στιγμή που δεν χρειάζεται να μετακινηθεί ο μαθητής/-τρια από το σπίτι. Κατά γενική ομολογία, η συγκεκριμένη εισήγηση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα.

Η τρίτη παρουσίαση, με τίτλο «ΤΠΕ και φιλαναγνωσία στην προσχολική αγωγή», έγινε από την κ. Νικολάου Αλεξάνδρα. Ακολουθώντας το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο, αναφέρθηκε τόσο στη θέση των ΤΠΕ και της φιλαναγνωσίας στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στο γεγονός ότι οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως μέσο καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Έχοντας σκοπό την ανάδειξη της σημαντικότητας της ένταξης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πραγματοποιήθηκαν δύο εφαρμοσμένες διδακτικές παρεμβάσεις στους συμμετέχοντες της συνεδρίας.

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη συνεδρία χαρακτηρίστηκε από την εκπροσώπηση των εισηγητών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό – Γυμνάσιο), παρουσιάζοντας καινοτόμες δραστηριότητες και διδακτικές εφαρμογές.

KΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Games in education: some key initiatives and emerging trends in Europe

Jeffrey Earp

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Σπύρος Δουκάκης

Η παρακολούθηση της ομιλίας του Jeffrey Earp με θέμα «Games in education: some key initiatives and emerging trends in Europe» αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον σύγχρονο θέμα που πρόσφερε έναυσμα και πολλαπλά κίνητρα στους συμμετέχοντες να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες.

Στην ομιλία του, ο κεντρικός ομιλητής ανέφερε ότι η ένταξη των παιχνιδιών στη διδασκαλία αποτελεί ευρωπαϊκή οδηγία και ότι σε ορισμένα σύγχρονα προγράμματα σπουδών έχουν συμπεριληφθεί διαδραστικές δραστηριότητες που μπορούν να συνεισφέρουν στη μάθηση και την αξιολόγηση. Επιπλέον, έδωσε στοιχεία από την υπάρχουσα έρευνα μέσω της οποίας αναδεικνύεται ότι η ένταξη των παιχνιδιών στη διδασκαλία έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αφού παρέχει νέες ευκαιρίες μάθησης. Ταυτόχρονα, αναφέρθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια και δείχνουν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Επίσης περιέγραψε ότι τα μεγαλύτερα προβλήματα και εμπόδια ενσωμάτωσης των παιχνιδιών είναι η έλλειψη χρόνου, το υψηλό κόστος αγοράς τους, η έλλειψη τεχνολογικών εργαλείων, η εύρεση παιχνιδιών που να σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και η ανάγκη εστίασης στα σταθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Σε ένα άλλο σημείο της ομιλίας του, ο κ. Earp επιχείρησε να αναδείξει τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ψηφιακά παιχνίδια. Μέσα από την έρευνά του φαίνεται ότι το κυριότερο κριτήριο είναι το τι λένε οι συνάδελφοι για το παιχνίδι. Άλλα κριτήρια που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο βαθμός που συνεισφέρει το παιχνίδι στην αξιολόγηση, στην παρακολούθηση και στη διαχείριση της τάξης και η προσωπική των ιδίων των εκπαιδευτικών καθώς χρησιμοποιούν το παιχνίδι. Αναφέρθηκε σε τρεις κατηγορίες παιχνιδιών: α) Τα παιχνίδια που δεν έχουν απαραίτητα σχεδιαστεί με εκπαιδευτικό σκοπό, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένες θεματικές όπως οι κατασκευές, οι αριθμοί, το περιβάλλον κ.α., β) τα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για την εκπαίδευση, διαθέτουν μια σαφή παιδαγωγική εστίαση και έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τη μάθηση των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και τη γλώσσα και γ) την κατασκευή παιχνιδιών από τους μαθητές. Τέλος, ο ομιλητής αναφέρθηκε στο gamification και σε ψηφιακά παιχνίδια που έχει αναπτύξει με συνεργάτες του με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης.

Απόψεις για το σύγχρονο management: ο ρόλος του Διευθυντή στο Σύγχρονο Σχολείο

Κριεμάδης Αθανάσιος, Απέργη Καλυψώ, Κεραμιδά Κωνσταντία, Καλέρδα Σουλτάνα

Προεδρεύων: Γεώργιος Βοζαΐτης

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Καλυψώ Απέργη

Η πρώτη εισήγηση δεν πραγματοποιήθηκε εκ μέρους του κ. Κριεμάδη Αθανάσιου, όπως και η τρίτη εισήγηση, της κ. Κεραμιδά Κωνσταντίας.

Σκοπός και των δύο εισηγητριών που ήταν παρούσες, της κ. Απέργη Καλυψούς και της κ. Κολέρδα Σουλτάνας, ήταν να τονιστεί ο ρόλος της διεύθυνσης όταν επέρχονται αλλαγές στις σχολικές μονάδες. Έγιναν εννοιολογικές οριοθετήσεις της καινοτομίας, της αλλαγής και της μεταρρύθμισης.

Η εισήγηση της κ. Απέργη επικεντρώθηκε στην ανάγκη εισαγωγής καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς και την εκπαιδευτική πολιτική στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ακολούθως, μέσα από παρουσίαση μελετών περίπτωσης, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα με εκτενέστερη αναφορά στο ρόλο της διευθυντικής ομάδας για μια επιτυχή εισαγωγή καινοτομίας. Συνοψίζοντας, η ομιλήτρια προέβηκε σε προτάσεις που αφορούσαν την αύξηση της εσωτερικής ικανότητας του σχολείου για ενσωμάτωση καινοτομιών, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τις νέες προσεγγίσεις στις οποίες θα πρέπει να στηριχθεί η διοίκηση του σχολείου και τους μηχανισμούς που θα πρέπει να τεθούν σε λειτουργία σε ένα ανοικτό σύστημα εκπαίδευσης, ένα σύστημα που η Κυπριακή Εκπαίδευση προσπαθεί να ενστερνιστεί και να εφαρμόσει.

Στην εισήγησή της, η κ. Σουλτάνα Καλέρδα αναφέρθηκε στα στάδια αλλαγής και τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της. Επικεντρώθηκε στον ρόλο που έχει ο διευθυντής στην διαχείριση αλλαγών στην σχολική μονάδα, στο προφίλ και το στυλ διοίκησής του, μέσω του οποίου θα διαφανεί η ικανότητα του ως διαχειριστής, ρυθμιστής και φορέας αλλαγών στην σχολική του μονάδα. Παρουσιάστηκαν τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και έγινε ιδιαίτερη μνεία στον μετασχηματιστικό ηγέτη που έχει όραμα, λειτουργεί ως διευκολυντής και ηγείται της πρόκλησης, ενός ηγέτη που προωθεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την συνεργασία, όπως και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της εξουσίας.

Ακολούθησε εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των παραβρισκόμενων γύρω από την ανάγκη αυτονόμησης της σχολικής μονάδας και στην δημιουργία εκπαιδευτικής κουλτούρας που να διευκολύνει την αλλαγή.

Πολιτικές της Μουσικής Εκπαίδευσης και σύνδεσή τους με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αναστασία Σιώπη, Ζουμπούλη Μαρία και Κοκκώνης Γιώργος, Μιράντα Καλδή και Μαρία Έμμα Μελιγκοπούλου, Φοράρη Αντωνία

Προεδρεύουσα: Μάρω Σκορδή

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Μαρία Μπαρμπάκη

Η πρώτη ανακοίνωση, της κ. Σιώπη Αναστασίας, είχε ως τίτλο «Κυρίαρχες και περιφερειακές πολιτισμικές τάσεις στην Ευρώπη: Τομές στη σύγχρονη έρευνα των αλληλεπιδράσεών τους ως φορείς γνώσης και τάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της μουσικής στην Ελλάδα». Η εισηγήτρια αναφέρθηκε στις νέες τάσεις της επιστήμης της Μουσικολογίας, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση στη μουσική πράξη ως διαδικασία και όχι ως προϊόν και αντιμετωπίζεται κριτικά η μέχρι τότε αφήγηση της ιστορίας της λόγιας μουσικής, στην οποία κυριαρχούσε ο κεντροευρωπαϊκός άξονας και κάθε άλλη μουσική αντιμετωπιζόταν ως περιφερειακή ή περιθωριακή. Η κ. Σιώπη τόνισε ότι οι νέες τάσεις της Μουσικολογίας μπορούν μαζί με τις υπόλοιπες ανθρωπιστικές επιστήμες να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στον κίνδυνο αφανισμού της πολιτιστικής ταυτότητας, που ελλοχεύει από την πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης. Κομβικό σημείο της ανακοίνωσης αποτέλεσε η ιδέα ότι η μελέτη της λόγιας νεοελληνικής μουσικής μπορεί να συμβάλει στην ανάγνωση εκ νέου της μουσικής ιστορίας και στον επαναπροσδιορισμό του «περιθωρίου», επισημαίνοντας ότι στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει άλματα προς αυτή την κατεύθυνση. Στη διευρυμένη αυτή αντίληψη της μουσικής ως κοινωνικό επίτευγμα απαραίτητη προϋπόθεση, όπως τονίστηκε στην ανακοίνωση, είναι η διαπλεκόμενη προσέγγιση διαφορετικών πεδίων.

Η παραπάνω φράση αποτελεί κομβικό σημείο της δεύτερης ανακοίνωσης, όπως ανέφερε η δεύτερη ομιλήτρια, κ. Μαρία Ζουμπούλη. Το θέμα άλλωστε της ανακοίνωσης, την οποία συνεπιμελήθηκε ο κ. Γιώργος Κοκκώνης, ήταν «Το διαθεματικό διακύβευμα στη μουσική εκπαίδευση: το παράδειγμα του ΤΑΠΜ ΤΕΙ Ηπείρου». Ο διαθεματικός χαρακτήρας του προγράμματος σπουδών του τμήματος προέρχεται από την ανάγκη μελέτης της παράδοσης ως συνολικό φαινόμενο. Η εισηγήτρια, αφού έκανε εκτενή παρουσίαση των όρων «λαϊκή» και «παραδοσιακή» μουσική στις διάφορες ιστορικές τους διαδρομές, έκλεισε την ανακοίνωσή της επισημαίνοντας ότι στο πρόγραμμα του Τμήματος περιλαμβάνεται κάθε είδος λαϊκής ζωντανής μουσικής, η οποία είναι άξια μελέτης χωρίς κατηγοριοποίηση και ιεράρχηση.

Οι κ. κ Μιράντα Καλδή και Μαρία Έμμα Μελιγκοπούλου στην ανακοίνωσή τους με τίτλο «Πέντε χρόνια εφαρμογής του προγράμματος Διεύθυνσης Σχολικής – Παιδικής – Νεανικής χορωδίας στη Θερινή Ακαδημία του Ιονίου Πανεπιστημίου: Αποτίμηση του διδακτικού προγράμματος και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας» παρουσίασαν τους άξονες δράσης της Θερινής Ακαδημίας διεύθυνσης χορωδίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, ιδέα που προέκυψε από τα πορίσματα της διδακτορικής έρευνας της κ. Μαρίας Έμμας Μελιγκοπούλου. Το πρότυπο πρόγραμμα στοχεύει στην επίρρωση των αδυναμιών που ανέδειξε η παραπάνω έρευνα δίνοντας έμφαση σε άξονες όπως η φωνητική αγωγή για χορωδία, η τεχνική διεύθυνσης χορωδίας και το χορωδιακό ρεπερτόριο. Πρόκειται για μία καινοτόμο εκπαιδευτική δράση για τα ελληνικά δεδομένα, η οποία αξιολογείται ως ιδιαίτερα χρήσιμη από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

Η συνεδρία έκλεισε με την πολύ ζωντανή παρουσίαση της κ. Αντωνίας Φοράρη, που είχε τον ευρηματικό τίτλο «Εκπαιδευτικοί (αντί)Λόγοι και (α)δυνατότητες: από τις συγκρούσεις στη συναίνεση». Η ομιλήτρια αναφέρθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική ως μία χαοτικά μεταβαλλόμενη διαδικασία, που εξαρτάται από τις διαφορετικές προτεραιότητες των εμπλεκόμενων φορέων και τις σχέσεις εξουσίας. Κλείνοντας την ανακοίνωσή της η εισηγήτρια τόνισε την ανάγκη να ξεπεραστούν στερεότυπα και ιδεοληψίες, προκειμένου να οδηγηθούν από τις συγκρούσεις στις συνθέσεις.

Ως ενδιαφέρον σημείο της συνεδρίας χαρακτηρίζεται το γεγονός ότι οι εισηγητές δεν περιορίστηκαν αλλά στο να παρουσιάζουν τις ανακοινώσεις τους αλλά επεδίωξαν τον γόνιμο διάλογο διανθίζοντας τις ομιλίες τους με την πρόκληση ερωτήσεων από το κοινό.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη της Μουσικής Εκπαίδευσης

Νικόλαος Ζαφρανάς και Θεοδώρα Ψάλτοπούλου, Λειβαδίτη Σοφία, Παναγιώτα Τηγανούρια

Προεδρεύουσα: Βασιλική Ζεπάτου

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Τάσος Κολυδάς

Ο σημαντικός ρόλος που επιτελεί ο σχεδιασμός στην ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης αποτελεί κοινό τόπο για όσους σχετίζονται με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο με τη μουσική εκπαίδευση. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο προσδιορισμός στόχων, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, η επιλογή μεθοδολογίας και μοντέλου διδασκαλίας, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, όλα αυτά συνιστούν παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σχετικά με τη μουσική. Η έννοια του σχεδιασμού αποτέλεσε το κοινό συνδετικό στοιχείο μεταξύ των εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν στη συνεδρία με τίτλο «Σχεδιασμός και ανάπτυξη της Μουσικής Εκπαίδευσης».

Βασική ομιλία της συνεδρίας αποτέλεσε η εισήγηση του κ. Ζαφρανά Νικόλαου και της κ. Ψάλτοπούλου Θεοδώρας, με τίτλο «Πιλοτική προσέγγιση Co.M.P.A.S.S.: εστιάζοντας στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου - μαθητή στο πλαίσιο μαθήματος μουσικού οργάνου». Πρόκειται για τα αποτελέσματα μιας πολύ ενδιαφέρουσας έρευνας σχετικά με τις διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αφετηρία αποτέλεσε η διαπίστωση πως η συμπεριφορά και ο τρόπος διδασκαλίας βασίζονται σε αυθαίρετες εμπειρικές γνώσεις, ότι δηλαδή ο δάσκαλος συνήθως διδάσκει όπως έχει διδαχθεί, ενώ παράλληλα απουσιάζει μια ενιαία αντίληψη και προσέγγιση σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή. Συνδυάζοντας εργαλεία από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, διερευνήθηκε διεξοδικά η σχέση ανάμεσα στον "πομπό" και τον "δέκτη" στο πλαίσιο του μαθήματος πιάνου και συγκεκριμένα κατηγοριοποιήθηκαν τα είδη του λόγου που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος του πιάνου στην αίθουσα κατά την ώρα της διδασκαλίας. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, δεδομένου πως από τη μια πλευρά κατέστη εφικτή η αναλυτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο δάσκαλος μεταδίδει το μήνυμα προς τον μαθητή, ενώ επιπλέον δημιουργήθηκε ένα εργαλείο για τον ίδιο τον δάσκαλο, ώστε να σχεδιάζει μια πιο λειτουργική και κατάλληλη επικοινωνιακή στρατηγική.

Η επόμενη εισήγηση παρουσιάστηκε από την κ. Λειβαδίτη Σοφία, με τον τίτλο «Δια βίου μάθηση και μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα». Παρουσιάστηκαν διεξοδικά τα γνωρίσματα της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, με αναφορές στις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, εστίασε στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και είχε ως σκοπό τη σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη βελτίωση της ποιότητας της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Οι θετικές επιδράσεις στην ψυχολογία των ενηλίκων της ενασχόλησης με τα ξύλινα πνευστά και η διαπίστωση ότι η διδασκαλία της μουσικής στους ενήλικες στην Ελλάδα δε διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των ανήλικων αποτέλεσαν μερικά από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία που αναφέρθηκαν. Τέλος, διατυπώθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των καθηγητών μουσική στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η εισήγηση με την οποία ολοκληρώθηκε η συνεδρία παρουσιάστηκε από την κ. Τηγανούρια Παναγιώτα και είχε τίτλο «Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, το κλειδί της μάθησης, της προόδου και της επιτυχίας: το παράδειγμα της Παιδικής Χορωδίας Σαμοθράκης». Με επίκεντρο το παιδικό χορωδιακό τραγούδι, αναλύθηκε το σταδιακό χτίσιμο της μουσικής γνώσης, οδηγώντας στην πράξη του συνειδητού τραγουδιού. Η έννοια της προοδευτικής πορείας στο περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας ανέδειξαν με τον πιο σαφή τρόπο τα οφέλη του σχεδιασμού για την ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης, που αποτέλεσαν και την κεντρική ιδέα της συνεδρίας.

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα για την πρώτη εισήγηση και συζητήθηκαν πιθανές μελλοντικές προεκτάσεις.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων και δομών

Παπαδάτου Ευαγγελούλα και Στέφος Παναγιώτης, Κόμπος Κωνσταντίνος, Γκαράς Γεώργιος, Δηλαβέρη Βασιλεία

Προεδρεύων: Κωνσταντίνος Κόμπος

Επιστημονικοί Ανταποκριτές: Κωνσταντίνος Κόμπος και Αναστασία Βασιλοπανάγου

Η συνεδρία με τίτλο «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων και δομών» εμπεριείχε τέσσερις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες εισηγήσεις. Οι ομιλητές προσέγγισαν μέσα από διαφορετικούς άξονες τον πολυσύνθετο και θεμελιώδη πυλώνα της δομής εκπαίδευσης. Οι εισηγητές κινήθηκαν σε δύο άξονες: στα Πρότυπα Πειραματικά Δημόσια Σχολεία και στα Δημόσια Σχολεία. Οι τέσσερις εισηγήσεις παρουσίασαν κοινούς προβληματισμούς στην παγκόσμια

εκπαίδευση, όπως οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών εντός του εργασιακού χώρου τους, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το σχολείο ως χώρος μάθησης για μαθητές και γονείς.

Ο κ. Στέφος Παναγιώτης, παρουσιάζοντας την εισήγηση «Διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», αρχικά εξέτασε τη σχολική μονάδα μέσα από το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης και παρουσίασε τα βασικά στοιχεία που την αποτελούν (δομή, κουλτούρα, πόροι). Επιπλέον αναφέρθηκε στην έννοια της αποτελεσματικότητας όσο αφορά την λειτουργία του σχολείου. Στη συνέχεια, εστίασε με σαφήνεια στα βασικά ευρήματα που προέκυψαν κατά τη μελέτη τριών ελληνικών ερευνών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως προεπιλεγμένες πηγές μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη ως προς τη διερεύνηση του φαινομένου. Επομένως, τόσο τα συμπεράσματα όσο και οι προτάσεις που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη εισήγηση για το σημαντικό αυτό ζήτημα συνέβαλαν στην καλύτερη σκιαγράφηση της επικρατούσας ελληνικής πραγματικότητας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη εισήγηση, αναδείχθηκαν οι συγκρούσεις που υπάρχουν στα σχολεία ανάμεσα στη διοίκηση και το διδακτικό προσωπικό καθώς και οι διαφορετικές απόψεις των δύο πλευρών για τις γενεσιουργές αιτίες. Επισημάνθηκε το χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης των διευθυντών σε διοικητικά θέματα και ικανότητες καθώς και ο καταλυτικός τους ρόλος στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ο κ. Κόμπος Κωνσταντίνος ανέλυσε το θεσμό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.). Κατά τη διάρκεια της εισήγησης ενδιαφέρουσα αποδείχθηκε η παρουσίαση μοντέλων ποιοτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου άλλων χωρών. Τόνισε ότι η λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων προσφέρει τη δυνατότητα προώθησης επιτυχημένων καινοτομιών στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία όπως: η λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων μετά τη λήξη του πρωινού κύκλου, ο τρόπος επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού και οι αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στη συνέχεια, ανέπτυξε τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη της προαναφερθείσας προώθησης. Απαριθμώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Π.Π.Σ. αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα συγκεκριμένα σχολεία χρησιμοποιούνται για την επιβολή των κυβερνητικών σχεδίων στις λοιπές δημόσιες σχολικές μονάδες, κατέληξε σε χρήσιμες προτάσεις για τη λειτουργία των Π.Π.Σ.

Ο κ. Γκαράς Γεώργιος παρουσίασε τους προβληματισμούς του για την ίδρυση και λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα. Χρησιμοποίησε τον όρο «επιλεκτικά σχολεία» για να τονίσει ότι η δημιουργία των σχολείων αυτών ήταν αποτέλεσμα της πίεσης συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας που είχε ως αποτέλεσμα τη διάθεση ανθρώπινων πόρων με αφθονία σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Εξέφρασε την άποψη ότι η ίδρυση και λειτουργία των πρότυπων πειραματικών σχολείων δε συνέβαλε σε πρόοδο της εκπαίδευσης με την εφαρμογή πειραματικών μεθόδων διδασκαλίας και αύξησε τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εισηγητής προσέγγισε το θεσμό των Π.Π.Σ. από διαφορετική οπτική γωνία, αλλά εξίσου ενδιαφέροντα. Η παρουσίαση εστιάστηκε στο ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στον τρόπο με τον οποίο η αναγκαιότητα για αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μέσα από τη Θεωρία των Συστημάτων ενδέχεται να επηρεάζει τις εν λόγω ευκαιρίες. Αναπτύχθηκαν επαρκώς οι προβληματισμοί για το μελλοντικό τρόπο λειτουργίας των Π.Π.Σ. με αρωγό την ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών άλλων χωρών. Αξιοσημείωτη ήταν τόσο η αμεσότητα του προφορικού λόγου του κ. Γκαρά όσο και οι χάρτες συγκεκριμένων χωρών που εμπεριέχονταν στην παρουσίασή του, οι οποίοι παρείχαν ουσιώδεις πληροφορίες για το «brain gain», αφού κατάφεραν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Τέλος, η συνεδρία ολοκληρώθηκε με την άκρως αξιόλογη εισήγηση της κ. Δηλαβέρη Βασιλείας, στην οποία αναλύθηκε με πρόσφορο τρόπο μια μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο του Περάματος. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η Διευθύντρια του σχολείου ενέπλεξε τους γονείς σε βιωματικές, ομαδικές συναντήσεις με θέμα την καλλιέργεια της θετικής αυτοεικόνας-αυτοεκτίμησης των παιδιών τους και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Παρουσιάστηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική «μανθάνουσα κοινότητα». Η μελέτη έχει βαρύνουσα σημασία, αφού θίγει καίρια ζητήματα όπως: τη συμμετοχή των γονέων σε μορφές άτυπης εκπαίδευσης, με σκοπό την ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ένα καίριο και φλέγον ζήτημα για τη σχολική κοινότητα. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς ως δείγμα σχεδιασμού και εφαρμογής καλών πρακτικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, που έχει ανάγκη ανάλογες καινοτόμες δράσεις και εκπαιδευτικούς με μεράκι και δημιουργικότητα.

Η συγκεκριμένη συνεδρία κατέδειξε το εύρος των θεματικών που εμπεριέχονται στο επιστημονικό πεδίο του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων και δομών και επιπλέον επέκτεινε τις γνώσεις των συμμετεχόντων στο πεδίο αυτό, αναδεικνύοντας πολυποικίλες οπτικές προσέγγισης. Μία μόνο ερώτηση πραγματοποιήθηκε στο τέλος των εισηγήσεων, λόγω του περιορισμένου χρόνου, στον κ. Κόμπο και αφορούσε τις αντιδράσεις των παιδιών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όταν παρευρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο εισηγητής απάντησε πως κάτι τέτοιο αποτελεί συνηθισμένο γεγονός για τους μαθητές των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, καθώς είναι συνηθισμένοι στην παρατήρηση εκ μέρους τρίτων, ιδιαίτερα όταν στο σχολείο πραγματοποιούνται πρακτικές ασκήσεις από φοιτητές αλλά και λόγω της συμμετοχής του σχολείου σε προγράμματα κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση (με γονική άδεια) ή ακόμα και ανοιχτή ακρόαση μέσω Skype με ταυτόχρονη παρουσία αρκετών εκπαιδευτικών στις σχολικές αίθουσες.

Μουσική εκπαίδευση και ΤΠΕ

Μακρή Δήμητρα και Μακρής Ιωάννης, Τριανταφυλλάκη Αγγελική - Κότσιρα Λίλλυ και Αναγνωστοπούλου Χριστίνα, Χαντζηκωνσταντίνου Ελένη και Σαχινίδης Κωνσταντίνος

Προεδρεύουσα: Αγγελική Τριανταφυλλάκη
Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Λίλλυ Κότσιρα

Η κ. Μακρή Δήμητρα και ο κ. Μακρής Ιωάννης παρουσίασαν δυνατότητες αξιοποίησης του διαδικτυακού εργαλείου web 2.0. Η εισήγησή τους εστίασε στα εξής σημεία:

Η τεχνολογία δεν αντικαθιστά σε καμία περίπτωση τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Το web 2.0 είναι ένα πολυδύναμο εργαλείο και πρέπει να αξιοποιείται σαν μία πλατφόρμα εργασίας που θησαυρίζει δεδομένα και δομεί την συλλογική νοημοσύνη.

Τα πολυμεσικά εργαλεία οφείλουν να καθιστούν το υπό διαπραγμάτευση θέμα πιο ελκυστικό καθώς του επαυξάνουν τους βαθμούς αλληλεπίδρασης.

Η εφαρμογή που παρουσίασαν αφορούσε το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είχαν επιλεγθεί συγκεκριμένα ηχητικά αποσπάσματα, τα οποία συνοδεύονταν από τα κατάλληλα φύλλα εργασίας. Παρουσιάστηκε η δομημένη και στοχευμένη συγκριτική θεώρηση ιστολογίων, η δημιουργία forum συζήτησης και τρόποι με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να θέσουν ερωτήματα στο διαδίκτυο. Η παρουσίαση έκλεισε με την αναφορά στην ανάγκη συμμετοχής των δασκάλων/καθηγητών ειδικοτήτων (Μουσική, Οικιακή Οικονομία) στις επιμορφώσεις Β' επιπέδου.

Η κ. Τριανταφυλλάκη Αγγελική και η κ. Κότσιρα Λίλλυ παρουσίασαν την έρευνα δράσης που έγινε μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα MIRROR για την ενσωμάτωση του λογισμικού MIRROR στη διδασκαλία της μουσικής σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έγινε αναφορά στις προκλήσεις που θέτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο η τεχνολογία όσο και η διδασκαλία της μουσικής σύνθεσης-αυτοσχεδιασμού. Δόθηκαν όλα τα στοιχεία που αφορούσαν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εφαρμογής και παρουσιάστηκαν στοιχεία που έδειξαν ότι η εφαρμογή υπηρέτησε τόσο την καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας και της μουσικής ταυτότητας των μαθητών όσο και τους μαθητοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας. Αναδείχτηκε η ανάγκη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του τομέα έρευνας και κατασκευής λογισμικών για εκπαιδευτική χρήση στη Μουσική και της εφαρμοσμένης μουσικής παιδαγωγικής και διδασκαλίας στον τομέα σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το λογισμικό δεν είναι ακόμη διαθέσιμο στην αγορά.

Η κ. Χατζηκωνσταντίνου Ελένη και ο κ. Σαχινίδης Κωνσταντίνος παρουσίασαν τη χρήση του λογισμικού «Story maker» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το μάθημα της Μουσικής. Οι εισηγητές εστίασαν στη συνεργατική κατασκευή από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μιας μουσικής ιστορίας που είχε την μορφή κόμικς με μικρούς διαλόγους. Ο τρόπος κατασκευής της ιστορίας, το περιεχόμενο της και τα αλληλεπιδραστικά παιχνίδια έδειξαν ότι υπηρέτησαν οι στόχοι της καλλιέργειας της ακουστικής αντίληψης και της γνώσης της χρήσης νέου λογισμικού μέσα από έναν ευχάριστο και παιγνιώδη για τους μαθητές τρόπο. Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και σε ομάδες τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο υπηρέτησαν τις ανάγκες του προγράμματος για αναζήτηση πηγών και δεδομένων και για την κατασκευή της κάθε «σελίδας» της μουσικής ιστορίας.

Η δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα

Σπηλιωτοπούλου Κωνσταντίνα, Μπούντα Ελένη, Ψίνα Ιωάννα, Σίνου Χριστίνα

Προεδρεύουσα: Μαρία Ζουμπούλη
Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Κυριακή Λιανού

Στην πρώτη παρουσίαση, η κ. Σπηλιωτοπούλου Κωνσταντίνα έθεσε το ερώτημα της λειτουργίας της πάσχουσας δημοκρατίας στα σχολεία του 21ου αιώνα. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στις απειλές που δέχεται η δημοκρατία και αμέσως μετά παρουσίασε τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά. Παρουσιάστηκε από την εισηγήτρια ο χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την παιδεία της δημοκρατίας καθώς και ποιες χώρες τον εφάρμοσαν στις πολιτικές τους σεβόμενες τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακολούθησε η παρουσίαση δύο ερευνών. Η πρώτη για το πώς εφαρμόστηκε η παιδεία της δημοκρατίας σε χώρες που ήρθαν σε επαφή με φασιστικά κινήματα και η δεύτερη για το πώς εφαρμόστηκε σε σχολεία με οικονομικά προβλήματα στην ευρύτερη περιοχή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Αναγκαία και επιτακτική θεωρήθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ευρωπαϊκή διάσταση της εφαρμογής μιας δημοκρατικής παιδείας.

Στη δεύτερη παρουσίαση, η κ. Μπούντα Ελένη ξεκίνησε με μια ιστορική αναδρομή σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και την υπόλοιπη Ευρώπη. Η εισηγήτρια αναφέρθηκε στις εκπαιδευτικές πολιτικές που

αναπτυχθήκαν από την επίσημη πολιτεία το 2011 καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις της, διαμορφώθηκε μια νέα εκπαιδευτική πολιτική για το Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα, η οποία ακολούθησε διεθνή πρότυπα. Υποστήριξε ότι τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών επανακαθορίζουν τη σχολική εκπαίδευση ως νέα κοινωνική και πολιτική πράξη και στη συνέχεια αναφέρθηκε στα νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία συγκρίνει με παλιότερα. Επιχειρήθηκε εκ μέρους της μια σύγχρονη αναλυτική προσέγγιση των εθνικών στόχων που ο εκπαιδευτικός καλείται να υλοποιήσει και στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στις θεμελιώδεις αρχές από τις οποίες θα πρέπει να διέπεται ένα «Νέο» πρόγραμμα σπουδών στο οποίο επίκεντρο θεωρείται ο μαθητής. Κατέληξε ότι η πολιτεία φέρει τη συλλογική ευθύνη για το όραμα του σχολείου έτσι όπως διαμορφώνεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην τρίτη παρουσίαση, η κ. Ψίνα Ιωάννα μίλησε για τα ευρωπαϊκά και τα διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα ανταλλαγής μαθητών τα οποία συνεισφέρουν στην αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Έκανε αναφορές στα προγράμματα Erasmus plus αλλά και σε δίκτυα όπως το ASEF-NET. Η εισηγήτρια παρουσίασε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παράθεσε στατιστικά στοιχεία θετικών επιδράσεων αυτών των ανταλλαγών.

Στην τέταρτη παρουσίαση, η κ. Σίνου Χριστίνα αναφέρθηκε στην κατ'οίκον εκπαίδευση παρουσιάζοντας μια ιστορική αναδρομή του θεσμού από την εποχή του Ρουσσώ. Συνέκρινε το τυποποιημένο σχολικό πρόγραμμα με τις ποικίλες μορφές προγραμμάτων κατ'οίκον. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στις χώρες που είναι νομικά θεσμοθετημένη η κατ'οίκον διδασκαλία καθώς και στους λόγους που θεωρείται αναγκαία. Η εισηγήτρια παρουσίασε στοιχεία σχετικά με την αυξανόμενη τάση στις ΗΠΑ για το συγκεκριμένο διδακτικό θεσμό και ανέλυσε ως παράδειγμα δύο μοντέλα της κατ'οίκον διδασκαλίας στις ΗΠΑ, το Clonara school και το Moore Formula. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα, η εισηγήτρια σημείωσε ότι η εκπαίδευση κατ'οίκον δεν εμπεριέχεται στις επίσημες πολιτικές.

Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού

Φώτη Παρασκευή, Χόρτη Παρασκευή - Πουλοπούλου Βασιλική - Μπαλάσκα Δέσποινα - Μανιάτη Κυριακή - Πετροπούλου Ουρανία & Ρετάλης Συμεών, Θεοφανέλλης Τιμολέων και Οικονομοπούλου Αγγελική

Προεδρεύουσα: Καλυψώ Απέργη

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Καλυψώ Απέργη

Στη συνεδρία με τίτλο «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» έγιναν τρεις παρουσιάσεις που διαπραγματεύονταν τη δια βίου εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Αρχικά, η κ. Φώτη Παρασκευή παρουσίασε την σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η Ελλάδα, υιοθετώντας Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και σε μία προσπάθεια αναβάθμισης του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ακολουθεί παραδείγματα άλλων χωρών. Στην εισήγηση έγινε μία συγκριτική αναφορά στην πολιτική άλλων χωρών σχετικά με την επιμόρφωση όπου φάνηκαν τα σημεία διαφορετικότητας αλλά και οι ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται.

Στην συνέχεια, η κ. Πετροπούλου Ουρανία, εκ μέρους των συνεργατών – ερευνητών της ομάδας της, ανέπτυξε το θέμα της διερευνητικής μάθησης και εξήγησε το ρόλο της ως μία μεθοδολογία που καλλιεργεί στους μαθητές το «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Ακολούθως αναφέρθηκε στην εκπαίδευση σχεδιαστών σεναρίων για την διερευνητική μάθηση και περιγράφηκε η υλοποίηση και η αποτίμηση ενός σεμιναρίου – εργαστηρίου επιμόρφωσης που έγινε με τη συμμετοχή σπουδαστών (μάχιμοι και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί) της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ κατά το 2013-14 και αφορούσε μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με την παράθεση των ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης του σεμιναρίου αυτού, τόσο στον σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων σεναρίων διερευνητικής μάθησης σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όσο και στην αξιοποίηση των σεναρίων αυτών στην αξιολόγηση της αυτόνομης και ομαδικής επίδοσης των μαθητών.

Οι εισηγήσεις ολοκληρώθηκαν με την κ. Οικονομοπούλου Αγγελική, η οποία εκ μέρους των συνεργατών - ερευνητών της ομάδας της, παρουσίασε το εργαλείο σύγχρονης επιμόρφωσης «Edmodo», που αποτελεί μία πλατφόρμα επιμόρφωσης κοινωνικής δικτύωσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Καθώς οι διαδραστικές διαδικασίες εκπαίδευσης κερδίζουν συνεχώς έδαφος ως μέσα μάθησης, το «Edmodo» αποτελεί ένα δωρεάν εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με το πλεονέκτημα να λειτουργεί ως κλειστό και ασφαλές περιβάλλον. Παρουσιάστηκαν επίσης τα βασικά ευρήματα του εργαλείου, σε μία πιλοτική χρήση για την υποστήριξη μίας σύντομης επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκε και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποκομίσουν επιμορφούμενοι αλλά και επιμορφωτές από την όλη εμπειρία.

Η συζήτηση που ακολούθησε έδωσε την ευκαιρία να απαντηθούν αρκετά ερωτήματα των παραβρισκόμενων με διευκρινιστικό αλλά και πληροφοριακό χαρακτήρα και να γίνει ένας εποικοδομητικός διάλογος γύρω από τη σημασία της συνεχούς, σύγχρονης αλλά και στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μία εκ των οποίων ουκ άνευ ανάγκης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Εκπαίδευσης

Χρυσοστόμου Σμαράγδα και Ζεπάτου Χρυσάνθη, Μερκούρη Ελισσάβετ, Κωνσταντακοπούλου Αγγελική, Μίχα Παρασκευή

Προεδρεύουσα: Ελισσάβετ Πераκάκη
Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Βασιλική Ζεπάτου

Η συνεδρία είχε ως αντικείμενο τα προγράμματα σπουδών μουσικής εκπαίδευσης και αναπτύχθηκαν τρεις εισηγήσεις από τις οποίες η πρώτη των κ.κ. Χρυσοστόμου Σμαράγδας και Ζεπάτου Χρυσάνθης, που ήταν βασική ομιλία, αναφέρθηκε στις τελευταίες εξελίξεις που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών Μουσικής του Νέου Σχολείου. Στη συγκεκριμένη εισήγηση: «Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Νέου Σχολείου: Στρατηγικός σχεδιασμός του μαθήματος της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι γενικές αρχές του Νέου Σχολείου και οι διαδικασίες υλοποίησης, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η δομή και λειτουργικότητα των νέου προγράμματος σπουδών Μουσικής που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης του Νέου Σχολείου του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», καθώς και τα προγράμματα σπουδών άλλων ευρωπαϊκών χωρών που μελετήθηκαν για την εκπόνησή του. Παρουσιάστηκε η ανάλυση περιεχομένου για τη συσχέτιση του προγράμματος σπουδών Μουσικής με τις αρχές του Νέου Σχολείου. Μεταξύ άλλων, επισημάνθηκε ότι οι στόχοι του εξειδικεύονται ως ικανότητες ή συμπεριφορές αναμενόμενες να αναπτυχθούν, ότι δίνεται έμφαση στην ακρόαση, εκτέλεση και μουσική δημιουργία, ότι ακολουθείται σπειροειδής προσέγγιση και οργάνωση γύρω από θεματικές ενότητες και ότι είναι ανοικτό, μαθητοκεντρικό, ολιστικό και αξιοποιεί τις ΤΠΕ.

Η δεύτερη εισήγηση της κ. Μερκούρη Ελισσάβετ διερεύνησε το πώς συμβάλλουν οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής, ενώ, η τρίτη εξέτασε τη θέση του τραγουδιού στα νέα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Στη συγκεκριμένη εισήγηση με τίτλο «Η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» έγινε μία γενική παρουσίαση στο περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη νέα δυναμική που διαμορφώνεται για το μάθημα μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Εξετάστηκαν τρία άρθρα ερευνητικού χαρακτήρα με αντικείμενο τη συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της μουσικής. Έγινε συσχέτιση με τέσσερις γνωστές θεωρίες μάθησης λαμβάνοντας υπόψη την αξιοποίηση των ΤΠΕ που καθορίζουν νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Βρέθηκαν οφέλη από την εξ αποστάσεως μάθηση και τη χρήση του διαδικτύου και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που αφορούν τόσο τη μουσική όσο την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος.

Στην τρίτη εισήγηση της συνεδρίας, με τίτλο «Η θέση του τραγουδιού στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Α' και Β' Δημοτικού», η κ. Κωνσταντακοπούλου Αγγελική ανέλυσε την έννοια και την υπόσταση του τραγουδιού ως συνδυασμού «λόγου και μουσικής», αλλά και της σημασίας του τραγουδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Παρουσιάστηκε η έρευνα της σχετικά με τη θέση του τραγουδιού στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ) του Νέου Σχολείου μέσα από τα επτά μαθήματα των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Α' και Β' Δημοτικού). Επίσης, εξετάστηκε συγκριτικά η θέση του τραγουδιού τόσο στα Βιβλία για τον Εκπαιδευτικό όσο και στα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια. Επίσης, εξετάστηκε η παρουσία του τραγουδιού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) βάσει του οποίου γράφτηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αυξανόμενη τάση αξιοποίησης του τραγουδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο και επιλέξιμο εκπαιδευτικό υλικό στην εκμάθηση της γλώσσας στην Α' Δημοτικού καθώς χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως «πολυτροπικό» κείμενο. Παράλληλα, δεν εμφανίζεται η διαδεδομένη χρήση του στα άλλα μαθήματα ή Π.Σ, πέραν των μαθημάτων της Γλώσσας και της Μουσικής για το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο.

Η ομιλία της κ. Μίχα Παρασκευής δεν πραγματοποιήθηκε εκ μέρους της.

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Professional Ethics in Education

Elena Theodoropoulos, Adalberto Dias de Carvalho, France Jutras, Moreau Didier

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αργεντίνη Νομικού
Συντονίστρια: Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου

Το Συμπόσιο για την Επαγγελματική Ηθική σε οργάνωση, συντονισμό και μετάφραση της κ. Έλενας Θεοδωροπούλου είχε ως κύριο σκοπό να θέσει το ζήτημα της επαγγελματικής ηθικής σε μια φιλοσοφική βάση, αλλά και να αναδείξει το είδος της πρακτικής η οποία απορρέει από μια τέτοια θεώρηση. Σύμφωνα με την ίδια, κατά την παρουσίαση της θεματικής του Συμποσίου, βασικό ζητούμενο είναι η δυνατότητα αναστροφής της παγιωμένης αντίληψης πως η

επαγγελματική ηθική αφορά κυρίως σε έναν συγκεκριμένο τρόπο επίλυσης ηθικών προβλημάτων, μέσα από την τυποποιημένη χρήση και εφαρμογή νόμων, θεσμών, κωδίκων και εγκυκλίων, εφόσον έτσι υπερ-κανονικοποιείται και αλλοτριώνεται η εκπαίδευση, ακυρώνοντας εν τέλει την ίδια την ηθική διάσταση των προβλημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ομιλητές/τριες επεσήμαναν διαφορετικές πτυχές του ζητήματος: η κ. France Jutras έδωσε έμφαση στο κεφάλαιο των αξιών ως θεμελιώδους παραμέτρου της ηθικής εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας ζητήματα που παραδοσιακά εντάσσονται σε μια διδακτικο-παιδαγωγική θέαση προς τον τομέα της ηθικής, στην οποία οφείλει να ασκηθεί συστηματικά ο εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική ηθική ως πεδίο παραγωγής ουμανιστικών αξιών γίνεται ένα διαρκές προϊόν «ζύμωσης», προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με καινούργια, συνεχώς αναδυόμενα ζητήματα.

Ο κ. Didier Moreau επεσήμανε ότι η οικοδόμηση της επαγγελματικής ηθικής ξεκινά από την διαπίστωση ότι η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία παράγει ανισότητες και συγκρούσεις έρχεται σε θεμελιώδη αντίθεση με τη γνώση, ότι η εκπαίδευση είναι πρωτίστως ηθικό εγχείρημα, όπως ήδη προσδιορίζεται από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική ηθική συνδέεται εγγενώς με μια συνεχή διαμόρφωση του εαυτού, η οποία αποτελεί τη βάση για την αναμόρφωση των συστημάτων.

Οι κ.κ. Έλενα Θεοδωροπούλου και Adalberto Dias de Carvalho παρουσίασαν την καθηλωτική εικόνα μιας σχολικής τάξης του 1900, στην οποία τα παιδιά σε απόλυτη στρατιωτική παράταξη κάθονταν ακίνητα υπακούοντας στις εντολές του προεξάρχοντα δασκάλου. Ωστόσο, η εμφανής ομοιομορφία και σύνταξη υπό τον κανόνα δεν καταφέρνει ιστορικά να δαμάσει την ετερότητα της σκέψης του κάθε παιδιού, τη σιωπηλή διαφοροποίηση των σκέψεων των ατόμων έναντι των εντολών. Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής είναι μεταξύ άλλων να αναδείξει τη δυναμική της ετερότητας.

Η συζήτηση που ακολούθησε εντόπισε τον προβληματισμό στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να επεξεργαστούν την πολυπλοκότητα των ηθικών ζητημάτων λόγω των ηθικών αντιφάσεων και ασαφειών που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει αλλά και των ηθικών συγκρούσεων και των συγκρουόμενων στις οποίες η εκπαιδευτική πραγματικότητα τους εγκλωβίζει. Διαπιστώθηκε ότι το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής δεν υφίσταται ως πεδίο έρευνας και πρακτικής στην ελληνική εκπαίδευση, πράγμα που καθιστά το συγκεκριμένο συμπόσιο κρίσιμο και πρωτοποριακό.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Θεωρία Δραστηριοτήτων και ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη: Εφαρμογή της ιστοεξερεύνησης στο πλαίσιο της Ιστορίας της Τέχνης

Κασιμάτη Αικατερίνη, Τσίτσου Όλγα, Νάτσης Αθανάσιος

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Χρυσάνθη Ζεπάτου

Το εργαστήριο παρουσίασε πρακτικά και διαδραστικά μια διδακτική πρόταση ιστοεξερεύνησης εκ μέρους των συγγραφέων (διάρκειας έξι διδακτικών ωρών σε σχολική τάξη) για το μάθημα «Ιστορία της Τέχνης» στη Τρίτη Τάξη του Γενικού Λυκείου. Η πρόταση εντάσσεται ενότητα «Ρομαντισμός (Η τέχνη στην Ελλάδα)» και ως στόχο έχει να κατασκευαστεί μία ιστοσελίδα, με δημιουργικές εφαρμογές για τους μαθητές αλλά και από τους μαθητές, ώστε να προσεγγίσουν τη γνώση με ενεργητικό και συνεργατικό τρόπο. Η ιστοσελίδα προτάθηκε από τους εισηγητές ως δραστηριότητα συνεργατικής μάθησης σε τάξη, με σκοπό την ενδεχόμενη παρουσίασή της σε σχολική εκδήλωση αλλά και τον συνεχή εμπλουτισμό της με νέα στοιχεία κι εφαρμογές από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε αντίστοιχη αίθουσα εργαστηρίου πληροφορικής, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή.

Οι εισηγητές αρχικά παρουσίασαν το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής πρότασης: α) τον εποικοδομητισμό, που δίνει έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση κατά την οικοδόμηση της γνώσης (Vygotsky, 1938) και β) τη θεωρία της δραστηριότητας (Engestrom, 1982), που ορίζει ως δραστηριότητα κάθε ανθρώπινη δράση που έχει κίνητρο και στόχο και της οποίας συστατικό στοιχείο αποτελούν τα εργαλεία διαμεσολάβησης (υπολογιστής, κ.ά.).

Ακολούθησε η αφόρμιση των δραστηριοτήτων που πρότειναν οι εισηγητές: προβολή βίντεο - από το ντοκιμαντέρ «Ελλάδα, δέκα ζωγραφικές εποχές» προσβάσιμο στην ιστοσελίδα της Ταινιοθήκης της Ελλάδος - με θέμα τη Σχολή του Μονάχου και αναφορές στο έργο των Ν.Γύζη και Ν.Λύτρα.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν υποδειγματικές παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων και των αντίστοιχων εφαρμογών που έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα <http://webquest-gyzis-lytras.weebly.com>, με πρακτικές ασκήσεις, πειραματισμό και πρόκληση διερεύνησης εκ μέρους των συμμετεχόντων από τους εισηγητές υπό την καθοδήγησή τους. Έπειτα από την κάθε υποδειγματική παρουσίαση δραστηριότητας από τους εισηγητές ακολουθούσε πρακτική εφαρμογή, διερεύνηση και πειραματισμός στον υπολογιστή από τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου με την παράλληλη καθοδήγηση των εισηγητών. Η προσέγγιση κάθε δραστηριότητας περιλάμβανε και την σύντομη παρουσίαση των εργαλείων web 2.0. που αξιοποιήθηκαν στο εργαστήριο.

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και μελέτησαν τη βιογραφία των δυο ζωγράφων. Στη συνέχεια, επιλέγοντας τα σημαντικότερα στοιχεία της βιογραφίας, με τη βοήθεια της εφαρμογής dipity παρουσίαζαν σε μορφή χρονογραμμής τη ζωή του υπό μελέτη ζωγράφου (σε συνδυασμό με κατάλληλο φωτογραφικό υλικό). Οι εισηγητές παρουσίασαν, επίσης, τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακής αφίσας (poster) με αντίστοιχα στοιχεία για τη ζωή και το έργο των ζωγράφων (με την αξιοποίηση της εφαρμογής glogster).

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες μελέτησαν μέσω υπερσυνδέσμων - σε επιλεγμένους από τους εισηγητές ιστοχώρους - χαρακτηριστικά έργα των ζωγράφων, ανέδειξαν κομβικά σημεία τους και τα παρουσίασαν με flashcards (με την αξιοποίηση της εφαρμογής quizlet).

Η τρίτη δραστηριότητα περιλάμβανε τη δημιουργία ψηφιακών οπτικοακουστικών έργων (ομιλούντα avatar, ψηφιακών βίντεο εμπνευσμένων από τους πίνακες ζωγραφικής αξιοποιώντας τις εφαρμογές Voki, stuperfix, κ.ά.).

Οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου κι ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού: Εύρεση και επεξεργασία μουσικής για τη διδασκαλία μουσικών συνόλων

Τάσος Κολυδάς

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αντωνία Φοράρη

Το συγκεκριμένο εργαστήριο αφορούσε τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως βοηθητικό εργαλείο από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, ο κ. Κολυδάς Τάσος πρότεινε συγκεκριμένα λογισμικά και εργαλεία των ΤΠΕ που μπορούν να υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό, τόσο στην προετοιμασία όσο και τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής.

Κατά τη διάρκεια της εισήγησής του, ο κ. Κολυδάς επιχειρηματολόγησε για τις επιλογές των συγκεκριμένων εργαλείων, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σκοπό που το κάθε εργαλείο εξυπηρετούσε, παραθέτοντας επιπρόσθετα κριτήρια επιλογής από τους εκπαιδευτικούς που αφορούσαν στο κόστος αγοράς τους, τη φιλικότητα ως προς τη χρήση τους, τις διαθέσιμες αναβαθμίσεις τους, τη συμβατότητά τους με την ελληνική τεχνολογική πραγματικότητα, τα διαθέσιμα λειτουργικά συστήματα, κ.ά. Στο σημείο αυτό σημειώθηκε το έντονο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων απέναντι στην χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Μουσικής αλλά και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τοποθέτησης εκ μέρους τους στο διάλογο που αναπτύχθηκε με τον εισηγητή. Ενδεικτικά, οι προτάσεις του κ. Κολυδά κάλυπταν ποικίλες ανάγκες του εκπαιδευτικού της Μουσικής Αγωγής, όπως τη χρήση μουσικής σημειογραφίας, την ηχογράφιση, την εύρεση ηχογραφήσεων και παρτιτούρων, τη χρήση του διαδικτύου, κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προτάσεις του κ. Κολυδά θεωρήθηκαν απόλυτα εύστοχες και σχετικά εύκολα εφαρμόσιμες εντός του σύγχρονου σχολικού χώρου, με δεδομένη την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε οι σύνεδροι κατέθεσαν τη μεγάλη ανάγκη που βιώνουν για στοχευμένη κατάρτιση σε θέματα ΤΠΕ. Μια συστηματική, βιωματική σειρά εργαστηρίων πάνω στη χρήση ΤΠΕ φαίνεται να αποτελεί μείζονα προτεραιότητα που χρειάζεται άμεσα να ληφθεί υπόψη από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αλλά και τους επιμορφωτικούς φορείς που ασχολούνται με θέματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, καταθέτουμε ως θέση και άποψη, την ανάγκη για ενσωμάτωση της τεχνολογίας από τους ίδιους τους μαθητές σε διαδικασίες μάθησης και συνεργασίας. Μόνο σε αντίστοιχες περιπτώσεις θα είμαστε σε θέση να εστιάζουμε σε παιδοκεντρικές, βιωματικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας των ΤΠΕ αλλά και ενσωμάτωσής τους σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως αντίστοιχα στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, στρατηγικές και προοπτικές

Χρίστος Σαΐτης

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Αντώνης Κυρμπάτσος

Το εργαστήριο είχε ως αντικείμενο την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Στόχος του εργαστηρίου ήταν να καταδειχθεί το πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να γίνει αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης. Ο εισηγητής τόνισε ότι δεν αρκεί μόνο η θεωρία, η γνώση δηλαδή των διευθυντικών καθηκόντων και των

απαιτήσεών τους. Χρειάζεται οπωσδήποτε και η πράξη, η άσκηση των καθηκόντων αυτών. Πάνω σε αυτό το δίπτυχο διάρθρωσε την ομιλία του, εστιάζοντας στα παρακάτω:

Τα στοιχεία που απαρτίζουν το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη.

Το προσωπικό του αίτημα για ίδρυση Ινστιτούτου Συστηματικής Εκπαίδευσης Στελεχών λόγω της έλλειψης επαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας των εκπαιδευτικών, ιδίως μάλιστα εκείνων που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά διευθυντικά καθήκοντα.

Την πολυπλοκότητα και τη σπουδαιότητα του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας καθώς και τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες οφείλει να αναπτύξει, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στις προκλήσεις αυτού του ρόλου.

Το εργασιακό στρες που βιώνει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης, ως συνέπεια των σύνθετων προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την άσκηση των καθηκόντων του.

Διάφορες ατομικές και οργανωσιακές στρατηγικές αντιμετώπισης αυτού του στρες.

Τις ενέργειες που εξασφαλίζουν ικανοποιητική διαχείριση του χρόνου.

Την αναγκαιότητα για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Τους κανόνες της ηγετικής συμπεριφοράς.

Την ανάγκη για αυτορρύθμιση.

Η εισήγηση ακολούθησε τη δομή της προβολής παρουσίας που είχε ετοιμάσει ο ομιλητής. Καθώς ο χρόνος είχε τηρηθεί, υπήρξε περιθώριο για ενδιαφέρουσα συζήτηση, στην οποία συμμετείχαν και στελέχη της κυπριακής εκπαίδευσης, δίνοντας έτσι λαβή για τη συγκριτική αντιπαράθεση του ελληνικού και του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, της διάρθρωσης της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και του τρόπου επιλογής των στελεχών. Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσίασε το ερώτημα που τέθηκε εκ μέρους των συνέδρων για το εάν ο αποτελεσματικός ηγέτης γεννιέται ή γίνεται. Σύμφωνα με τον εισηγητή η αποτελεσματικότητα στην άσκηση της ηγεσίας αποτελεί διαδικασία διαρκούς προσπάθειας για βελτίωση, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται το «ευπρόσδεκτον» μιας ευνοϊκής γενετικής προδιάθεσης.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

Πολιτιστική Πολιτική και Εκπαίδευση

Εύη Σαχίνη, Μυρσίνη Ζορμπά, Νατάσα Μερκούρη

Συντονιστής: Αλέξανδρος Χαρκιολάκης

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Αλέξανδρος Χαρκιολάκης

Η στρογγυλή τράπεζα με θέμα την πολιτιστική πολιτική και την εκπαίδευση περιελάμβανε τρεις προσκεκλημένες καθώς η κ. Ματσέλη Βιργινία δεν μπόρεσε να παρευρεθεί.

Η κ. Σαχίνη Εύη, διευθύντρια του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ), ήταν η πρώτη που τοποθετήθηκε πάνω στο θέμα της συζήτησης και παρουσίασε τις δράσεις του ΕΚΤ, πώς αυτές μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη λύσεων για τους εκπαιδευτικούς και πώς μπορούν να γίνουν ακόμη περισσότερες δράσεις και να αναπτυχθούν περαιτέρω οι διαθέσιμες ψηφιακές συλλογές ώστε να αποτελέσουν υλικό προς χρήση από φορείς, ερευνητές αλλά και εκπαιδευτικούς.

Η κ. Μυρσίνη Ζορμπά, Σύμβουλος καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και συγγραφέας, τοποθετήθηκε καταρχήν πάνω σε εννοιολογικά ζητήματα όσον αφορά τους όρους εκπαίδευση, πολιτισμός, κουλτούρα και παιδεία καταδεικνύοντας ότι δεν είναι οπωσδήποτε ταυτόσημοι μεταξύ τους. Αναφέρθηκε στις τεχνολογικές εξελίξεις και πώς αυτές μπορούν να αποτελέσουν την αιχμή του δόρατος για την ανάπτυξη νέων πολιτικών και κατευθύνσεων για την εκπαίδευση. Τέλος, επεσήμανε ότι η πολιτιστική πολιτική θα έπρεπε να έχει ξεκάθαρη θέση στο δημόσιο λόγο ώστε να λάβει την απαραίτητη προσοχή από όλους μας.

Η τρίτη ομιλήτρια του πάνελ ήταν η φιλόλογος και αντιπρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου του επιστημονικού περιοδικού "Νέα Παιδεία" κ. Μερκούρη Νατάσσα, η οποία μίλησε για παλαιότερα επιτυχημένα προγράμματα πολιτιστικής πολιτικής που δυστυχώς δεν είχαν συνέχεια. Ως παράδειγμα έφερε το πρόγραμμα Μελίνα. Υποστήριξε ότι το Λύκειο έχει ουσιαστικά αποκοπεί από τα μαθήματα που προάγουν τον πολιτισμό και ότι ουσιαστικά η πολιτισμική παιδεία έχει καταστεί προαιρετική. Ταυτόχρονα, είναι πλέον εμφανές ότι ο μαθητής στερείται ευκαιριών και στόχος πρέπει να είναι η ισότιμη πρόσβαση στις Τέχνες.

Σε αυτό το σημείο η κ. Ζορμπά έκανε ένα σχόλιο που αφορούσε τις ελλείψεις που παρατηρούνται σε κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο και που ουσιαστικά αυτά τα στοιχεία είναι που κάνουν καλύτερους τους ανθρώπους. Κατόπιν, η κ. Σαχίνη επισήμανε την ανάγκη να υπάρχει σαφής προσέγγιση του ψηφιακού πολιτισμού ο οποίος είναι διαθέσιμος συνεχώς και αδιαλείπτως δίχως ωράρια και ωρολόγια προγράμματα. Υπήρξαν επίσης αρκετές παρεμβάσεις και ανταπόκριση από το κοινό σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να έχει πρόσβαση το κοινό στις συλλογές του ΕΚΤ, τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός δύναται να φτάσει στη πληροφορία που αναζητά, την ανάγκη της πολιτισμικής αφύπνισης (cultural awareness) αλλά και την ανάγκη χάραξης υπεύθυνης πολιτικής πολιτισμού. Τόσο οι εισηγήτριες όσο και ο συντονιστής της τράπεζας τοποθετήθηκαν πάνω στα παραπάνω ζητήματα. Τέλος, η στρογγυλή

τράπεζα έκλεισε με την -δημοσιογραφικού τύπου- ερώτηση από τον συντονιστή προς τις εισηγήτριες του τι θα έκαναν αν είχαν τη δυνατότητα να πάρουν μία μονάχα απόφαση όσον αφορά τη πολιτιστική πολιτική της χώρας. Η κα Σαχίνη απάντησε ότι θα ενίσχυε ακόμη περισσότερο το ψηφιακό πολιτισμικό απόθεμα, η κα Ζορμπά ότι θα δέσμευε μία ώρα σε ένα μέσο όπως η τηλεόραση όπου θα επεδίωκε να γίνει σοβαρή συζήτηση πάνω στην αξία του πολιτισμικού προϊόντος καταδεικνύοντας την ανάγκη να γίνει αυτό ευρύτατα γνωστό αλλά και να διαχυθεί η αντίληψη του πόσο σημαντικό είναι μέσω ενός μέσου που επηρεάζει τις ζωές πολλών ανθρώπων όπως η τηλεόραση, ενώ η κα Μερκούρη υποστήριξε ότι θα χάραιζε μακροχρόνιες πολιτικές που θα αφορούσαν τον πολιτισμό και δεν θα επηρεάζονταν από τις οποιεσδήποτε πολιτικές αλλαγές.

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ, ΣΤΡΟΓΓΥΛΕΣ ΤΡΑΠΕΖΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ **Κυριακή 28 Σεπτεμβρίου 2014**

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής για τον Μαθητή και τον Εκπαιδευτικό

**Δακοπούλου Αθανασία, Τζωρτζάκης Ιωάννης, Τζωρτζάκης Ιωάννης και Παπαγιαννάκης Ευάγγελος,
Δανιά Ασπασία**

Προεδρεύουσα: Καλυψώ Λάζου- Μπαλτά
Επιστημονικός Ανταποκριτής: Λαπούσης Γεώργιος

Η συνεδρία με τίτλο «Σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής για τον Μαθητή και τον Εκπαιδευτικό» περιελάμβανε τέσσερις ενδιαφέρουσες εισηγήσεις.

Η κ. Δακοπούλου Αθανασία ανέπτυξε το θέμα: «Από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση: πολιτικές εκπαίδευσης και κοινωνικές συνεπαγωγές». Αρχικά σκιαγράφησε την επίδραση ενός μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αξία και σημασία της δια βίου μάθησης για την ενιαία ευρωπαϊκή ταυτότητα. Επιχειρήθηκε η προσπάθεια της αποτύπωσης των βασικών χαρακτηριστικών της που, σύμφωνα με τη ερευνητήρια, βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι η μετατόπιση στη δια βίου μάθηση αποδυναμώνει το κοινωνικό κράτος πρόνοιας, με ότι αυτό το αποτέλεσμα συνεπάγεται για την κοινωνική πολιτική. Η εισήγηση της χαρακτηριζόταν από την αρτιότητα του λόγου της και τα σαφή και αναλυτικά στοιχεία με τα οποία σύνδεε τα συμπεράσματα της.

Ακολούθως ο κ. Τζωρτζάκης Ιωάννης στην εισήγηση του με θέμα: «Σύνθεση μαθητικών ομάδων στις Ερευνητικές Εργασίες (project)» παρουσίασε δυο μεθόδους για την σύνθεση των ομάδων στο μάθημα των ερευνητικών εργασιών, με σκοπό να υλοποιηθούν με τον καταλληλότερο τρόπο, ώστε να υπάρχει το βέλτιστο αποτέλεσμα για τους μαθητές και την εκπαίδευση. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν έχουν αποδεδειχθεί σύμφωνα με κάποια στατιστική μεθοδολογία, η οποία να παρουσιάζει χωρίς καμιά αμφιβολία σημαντικές διαφορές σε σχέση με κάποιες άλλες μεθόδους. Η εισήγηση παρόλα αυτά υπήρξε κατατοπιστική για τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα εμπλακεί με το αντικείμενο των ερευνητικών εργασιών, ενώ του έδωσε αρκετά ερεθίσματα για τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δόμησης της ομάδας στην τάξη, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του μαθήματος.

Ο κ. Παπαγιαννάκης Ευάγγελος στη συνέχεια, αναφερόμενος στην εισήγησή του με θέμα «Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο - Κίνητρα, Προσδοκίες και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εμπλεκόμενων Εκπαιδευτικών», προσέγγισε τους παράγοντες τα κίνητρα και τις προσδοκίες με αρκετά παραστατικό και γλαφυρό τρόπο, ζώντας ο ίδιος τις ανησυχίες και τις αγωνίες των εκπαιδευτικών, ως σχολικός σύμβουλος, στο μάθημα των βιωματικών εργασιών. Ανέδειξε συγκεκριμένα προβλήματα, σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εμπλακούν στην διδασκαλία του μαθήματος, εξαιτίας διαφόρων περιστάσεων για την συμπλήρωση ωραρίου, ανταποκρινόμενοι όμως ικανοποιητικά, εξαιτίας της εκπλήρωσης εσωτερικών κινήτρων και προσδοκιών και της επαγγελματικής τους ευσυνειδησίας.

Τέλος, η κ. Δανιά Ασπασία στην εισήγηση της με θέμα «Αξιολόγηση της επίδοσης στην εκπαίδευση, ανέπτυξε ένα παράδειγμα από τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού» και αναφέρθηκε στην λήψη αποφάσεων που καθημερινά λαμβάνει ο δάσκαλος καθώς και στην συσχέτιση με την αξιολόγηση της επίδοσης στην διδασκαλία του χορού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίστηκε ότι ο στόχος για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης θα πρέπει να συνεχόμενος και να μην αναλώνεται σε στιγμιαίες συγκρίσεις.

Οι εισηγήσεις συνέβαλαν στην ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου, οι συμμετέχοντες ωφελήθηκαν και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ήταν θετικά. Μετά το τέλος των εισηγήσεων της συνεδρίας, το κοινό με ενδιαφέρον συμμετείχε στην συζήτηση με ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις και ερωτήσεις εξαντλώντας επιτυχώς τα χρονικά όρια του προγράμματος.

Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων

Καλογεράς Δημήτριος - Δραγογιάννης Κωνσταντίνος και Σερεμέτη Λαμπρινή, Αργυρίου Μαρία και Κασιμάτη Αικατερίνη, Κεραμιδά Κωνσταντία και Καμαριώτου Μαρία

Προεδρεύων: Ιωάννης Κατσαρός

Επιστημονική Ανταπόκριση: Ελισσάβετ Περακάκη

Η αξιολόγηση του μαθητή εξακολουθεί να απασχολεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται σε όλα τα στάδιά της να μετασχηματίζει και να διαμορφώνει την εκπαιδευτική του πράξη. Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως ο θεσμικός και ουσιαστικός αρωγός του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να ενισχύει τον εκπαιδευτικό επιμορφωτικά ακολουθώντας τις σύγχρονες ευρωπαϊκές εξελίξεις. Η βιβλιογραφική έρευνα που παρουσιάστηκε εκ μέρους των τριών συγγραφέων από τον κ. Δραγογιάννη Κωνσταντίνο εστίασε στην καταγραφή του προβλήματος της μαθητικής αξιολόγησης και την αναγκαιότητα ανάλογης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, ο εισηγητής παρουσίασε τον θεωρητικό σχεδιασμό ενός προγράμματος επιμόρφωσης μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών μουσικής αποτέλεσε το βασικό θεματικό άξονα της παρουσίασης των κ.κ. Αργυρίου Μαρίας και Κασιμάτη Αικατερίνης. Αρχικά, το ακροατήριο ενημερώθηκε για τη ύπαρξη εκπαιδευτικών μουσικής από ωδεία – ως καλλιτεχνικούς εκπαιδευτικούς χώρους με μη διαβαθμισμένους τίτλους σπουδών – και από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο διαχωρισμός αυτός οφείλεται στην προηγούμενη μη αριθμητική επάρκεια των εκπαιδευτικών-αποφοίτων των πανεπιστημιακών τμημάτων για την απορρόφησή τους στη δημόσια εκπαίδευση και την αναγκαία κάλυψη των προβλεπόμενων θέσεων από αποφοίτους ωδείων. Επιπλέον, ιδιαίτερη μνεία έγινε για τις ευρωπαϊκές συμβάσεις από το 2000, οι οποίες υποδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών. Στις νέες διαμορφούμενες συνθήκες σχεδιάστηκε ενδελεχώς και παρουσιάστηκε εν συντομία πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, το οποίο στοχεύει στην δυνατότητα παροχής επίσημης μουσικοπαιδαγωγικής επάρκειας. Αν και το θέμα αυτό συζητείται αρκετά χρόνια ανεπίσημα στους κύκλους των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής και έχει προβληθεί η αναγκαιότητά του, είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται οργανωμένα. Η πρόταση αυτή συντάχθηκε και κατατέθηκε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) και στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Τη συνεδρία παρακολούθησε και ο κ. Δημήτριος Γκίνης, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, ο οποίος ενημέρωσε το ακροατήριο σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο διορισμών εκπαιδευτικών μουσικής και τη θέση τους στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα απάντησε σε σχετικές ερωτήσεις από το ακροατήριο. Παράλληλα, η Μαρία Αργυρίου αναφέρθηκε αναλυτικότερα στις ευρωπαϊκές συμβάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα και που η Ελληνική Πολιτεία καλείται να ακολουθήσει.

Η επιστημονική ανακοίνωση των κ.κ. Κεραμιδά Κωνσταντίας και Καμαριώτου Μαρίας δεν πραγματοποιήθηκε εκ μέρους τους.

Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκό προσανατολισμό

Αργυρίου Αργύριος και Ζμας Αριστοτέλης, Βασίλειος Δρακόπουλος, Ευστάθιος Ζωγόπουλος και Μαρία Μαραγκάκη

Προεδρεύουσα: Μαγαλιού Μαρία

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Βασίλειος Δρακόπουλος

Οι εισηγητές κ.κ. Αργυρίου Αργύριος και Ζμας Αριστοτέλης δεν παρευρέθηκαν.

Η θεματική της συνεδρίας εστίασε στο «Σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκό προσανατολισμό». Χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας από την ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα ερευνητικά δεδομένα ένταξης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρώτος στόχος ήταν η προσέγγιση του βαθμού επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ως προς διαφόρους επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Επίσης, αναζητήθηκε ο βαθμός επίδρασης του «λόγου» και των πολιτικών της γνώσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), στο περιεχόμενο διαφόρων σχολικών εγχειριδίων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στην επιμόρφωση των αντιστοίχων εκπαιδευτικών.

Ο στόχος της επόμενης εισήγησης των κ.κ. Ζωγόπουλου Ευστάθιου και Μαραγκάκη Μαρίας, ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής ενός συγκεκριμένου προτύπου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, του MRK, στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) του ΕΠΑ.Λ.

Ο κ. Δρακόπουλος Βασίλειος θεώρησε αναγκαία την αποσαφήνιση των όρων «Πληροφορική», «Επιστήμη των Υπολογιστών» και «Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών» εξ αιτίας της συνήθους σύγχυσής τους στην ελληνική αρθρογραφία εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Επίσης, υπογράμμισε τον τρόπο συμφώνως προς τον οποίο σημειώθηκε η παιδαγωγική ένταξη της Τ.Π.Ε. στην Ελλάδα, ενώ ανέφερε τα προγράμματα και τα σχέδια δράσης της Ε.Ε. συμβάλλοντας προς την ένταξη αυτή. Ο εισηγητής υπογράμμισε την αναγκαιότητα των προτύπων εκπαιδευτικού σχεδιασμού τόσο στον σχεδιασμό των Α.Π.Σ. όσο και στο σχεδιασμό μαθημάτων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών ενεργειών. Αναφέρθηκε σε ορισμένα πρότυπα σχεδιασμού, όπως το πρότυπο ADDIE, το πρότυπο των Dick, Carey & Carey, το πρότυπο των Gagne, Wager, Golas, Keller, το πρότυπο των Smith & Ragan και στη συνέχεια εστίασε την παρουσίαση στο πρότυπο των Morrison, Ross & Kemp (MRK), το οποίο αποτελείται από εννέα αλληλένδετα βήματα. Με βάση τα βήματα και τις διαδικασίες του προτύπου MRK ανέπτυξε την πρότασή του για εφαρμογή τους στα Α.Π.Σ. του ΕΠΑ.Λ.

Με το πέρας της συνεδρίας αναπτύχθηκαν θέματα και τέθηκαν προβληματισμοί ως προς την ανυπαρξία, την ποιότητα και την ανακολουθία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και ως προς την σχέση τους με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, κοινή διαπίστωση ήταν ότι απαιτείται συνεργατικό πνεύμα, αυξημένη εμπειρία και μακροπρόθεσμος σχεδιασμός στη σύνταξη των Α.Π.Σ., λαμβάνοντας υπ' όψιν το σύνολο των παραγόντων οι οποίοι επιδρούν και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διεργασίες. Παρατηρήθηκε ως αξιοσημείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, εργαζομένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τον σχεδιασμό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μίας σχολικής μονάδας.

Διασύνδεση της εκπαίδευσης με τα ΜΜΕ

Μπόκολας Βασίλειος, Πολίτη Αγγελική, Γκελή Βασιλική

Προεδρεύων: Μπόκολας Βασίλειος

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Κοντογούρη Ευανθία

Η συνεδρία «Διασύνδεση της εκπαίδευσης με τα ΜΜΕ» περιελάμβανε τρεις ιδιαίτερες ενδιαφέρουσες εισηγήσεις.

Ο κ. Μπόκολας Βασίλειος μίλησε για τη μεγάλη εκπαιδευτική δυναμική των “new media”. Αναφέρθηκε στον κοινωνικό εγγραμματισμό και εξήγησε με ποιον τρόπο τα σύγχρονα μέσα δημιουργούν ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Έκανε μια ευσύνοπτη παρουσίαση των ερευνών για τη θέση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) στην εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, καθώς και μια επισκόπηση των προσαρμογών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφέρθηκαν οι προβληματισμοί που άλλες χώρες αντιμετωπίζουν. Βασικό ερώτημα που τέθηκε εκ μέρους του ήταν το αν πρέπει η εκπαίδευση στα ΜΜΕ να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα ή να διδάσκεται διαθεματικά. Σύμφωνα με σχετική έρευνα στην οποία αναφέρθηκε, το 66% των Ελλήνων εκπαιδευτικών επιθυμεί να καθιερωθεί ως αυτόνομο μάθημα. Εντύπωση προκάλεσαν σχόλια του εισηγητή όπως «η τεχνολογία δεν πρέπει να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι εκπαιδευτικοί που δε θα αξιοποιήσουν την τεχνολογία θα αντικατασταθούν», καθώς και το γεγονός ότι, αναφερόμενος στο σχολείο όπου εργάζεται, παρατηρήθηκε αλλαγή ενδιαφέροντος και στάσης των μαθητών απέναντι στους ομίλους που υπάρχουν εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος καθώς σημειώθηκε μετατόπιση τους ενδιαφέροντός τους από αθλητική δραστηριότητα (ποδόσφαιρο) στη χρήση των ΜΜΕ.

Η κ. Πολίτη Αγγελική μελέτησε τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και το πώς μπορεί να συνδεθεί με τους μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους του μαθήματος των Αγγλικών στο Λύκειο. Στην παρουσίασή της, αναφέρθηκε σε προσωπικό της παράδειγμα όπου έφερε τους μαθητές της σε επαφή με την αυθεντική χρήση της αγγλικής γλώσσας, μέσα από την ακρόαση ξένων ηχητικών αποσπασμάτων και τη μελέτη αυθεντικών σεναρίων. Στη συνέχεια, περιέγραψε τη μεθοδολογία που ανέπτυξε, με αποτέλεσμα να ενισχύσει τον «μιντιακό» και τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και κατορθώνοντας οι μαθητές να διαμορφώσουν διαφορετική στάση απέναντι στο μάθημα των αγγλικών. Η πρόταση της εισηγήτριας εστίασε στο ότι με αντίστοιχες δράσεις, οι μαθητές είναι σε θέση να γίνουν επικοινωνιακά εγγράμματοι, κοινωνοί της πληροφορίας και «γνωστικοί εταίροι» των ΜΜΕ. Ενδιαφέρον προκάλεσε η πρότασή της σχετικά με ακρόασεις διαφημίσεων που κατασκεύασε η ομάδα των μαθητών της.

Η κ. Γκελή Βασιλική αναφέρθηκε στα ευρήματα από την εξέλιξη ενός πολιτιστικού προγράμματος για τον κινηματογράφο σε ένα δημοτικό σχολείο. Μίλησε για την ιστορία του κινηματογράφου και αναφέρθηκε στη σχέση των παιδιών με αυτόν. Σημείωσε ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία είναι εξοικειωμένα μαζί του και θετικά διακείμενα προς αυτή τη μορφή τέχνης. Εξήγησε πώς εκπονήθηκε το πολιτιστικό πρόγραμμα και τη διαδικασία με την οποία κάθε τμήμα έφτιαξε τη δική του ταινία. Ως σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάστηκαν τα εξής: α) οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, απέκτησαν νέες γνώσεις και αξιοποίησαν προηγούμενες εμπειρίες τους, β) ο κινηματογράφος αποτελεί εναλλακτική προσέγγιση στη γνώση αλλά και ισχυρό μέσο έκφρασης, γ) τα θέματα που

επέλεξαν τα παιδιά για τις ταινίες τους εστίασαν στην οικονομική κρίση και στη βία. Παρόλα αυτά, οι ταινίες επιλογής τους είχαν αίσιο τέλος, γεγονός που αποδόθηκε στην έμφυτη παιδική αισιοδοξία τους.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Digital game making: a MAGICAL learning experience

Jeffrey Earp

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Στο εργαστήριο "Digital game making: a MAGICAL learning experience" παρουσιάστηκε το Magos Lite (<http://magos.pori.tut.fi/>), μια εφαρμογή λογισμικού που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Magical (Making Games in Collaboration for Learning). Το πρόγραμμα MAGICAL διερευνά τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει ο συνεργατικός σχεδιασμός ψηφιακών παιχνιδιών σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, και όπως ανέφερε ο εισηγητής, το ερευνητικό πρόγραμμα MAGICAL (<http://www.magical-project.net/>) έχει ως στόχο:

Την ενθάρρυνση των παιδιών όχι μόνο να παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια, αλλά να συνεργάζονται σε ομάδες για να σχεδιάζουν τα παιχνίδια αυτά

Τη διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στρατηγικής σκέψης, συνεργατικότητας, δημιουργικότητας και ψηφιακής γνώσης

Τη χρήση εμπλουτισμένου, χρηστικού και ευέλικτου περιβάλλοντος ψηφιακού παιχνιδιού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν την συνεργατικότητα.

Το εργαστήριο του Jeffrey Earp, συνέβαλε ουσιαστικά στην ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα ψηφιακά εργαλεία/ παιχνίδια που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος MAGICAL και στην ουσιαστική δοκιμή ενός εργαλείου από δύο εκπαιδευτικούς σε αληθινό χρόνο. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο ο συντονιστής, με προβολή σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, παρουσίασε αρκετές από τις δυνατότητες του Magos Lite, και συγκεκριμένα σχεδίασε εκείνη τη στιγμή ένα απλό παιχνίδι με μουσικά όργανα. Παρουσιάστηκαν, για παράδειγμα, τρόποι εισαγωγής στο πρόγραμμα των παραμέτρων που θα αποτελούσαν τόσο τα αντικείμενα ενός υποτιθέμενου παιχνιδιού όσο και τους κανόνες του. Σχεδιαστικοί παράμετροι όπως η κίνηση των αντικειμένων ή τα εμπόδια που θα συναντούσε ο παίχτης μπορούσαν να ρυθμιστούν από τον χρήστη εξ αρχής. Ένα ενδιαφέρον σημείο της ομιλίας ήταν η έμφαση που δινόταν από τους μαθητές στον καθορισμό της ονομασίας του παιχνιδιού τους, η οποία, σύμφωνα με τους ερευνητές του προγράμματος, αποτελούσε σαφή προσπάθεια προσωποποίησης της διαδικασίας σχεδιασμού και ταυτοποίησης με γνωρίσματα και ενδιαφέροντα των μαθητών. Η ανατροφοδότηση από χρήστες διαφορετικών χωρών καθοδηγούσε τους μαθητές στον επανασχεδιασμό του παιχνιδιού τους και ενθάρρυνε την ανάπτυξη της διαπραγματευτικής του ικανότητας.

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου, παρουσιάστηκαν με βιωματικό τρόπο δύο ενδεικτικές δραστηριότητες με το λογισμικό Magos Classic που επέτρεπε σε δύο χρήστες να σχεδιάσουν από διαφορετικούς υπολογιστές ένα κοινό παιχνίδι σε αληθινό χρόνο. Ενδιαφέρον παρουσίασε το σχόλιο του εισηγητή ότι σε περίπτωση που οι δύο χρήστες έκαναν ταυτόχρονα μια κίνηση, το πρόγραμμα επέλεγε την τελευταία χρονικά κίνηση με σκοπό να ενθαρρύνει την επιβράδυνση της διαδικασίας, στοιχείο το οποίο αποτελούσε χαρακτηριστικό του σχεδιασμού του παιχνιδιού.

Το εργαστήριο του Jeffrey Earp απευθύνθηκε κυρίως σε εκπαιδευτικούς που θα επιθυμούσαν να χρησιμοποιήσουν ανάλογα εργαλεία στην τάξη. Ωστόσο, όπως αναφέρει η περιγραφή του εργαστηρίου στα πρακτικά, ο στόχος του εργαστηρίου ήταν η παρουσίαση «καλών πρακτικών» που ανέδειξαν οι πιλοτικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ευρωπαϊκά σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και ελληνικών σχολείων. Κατά τη γνώμη της ανταποκρίτριας, οι «καλές» παιδαγωγικές πρακτικές που προέκυψαν από τις πιλοτικές έρευνες θα μπορούσαν να είχαν τονιστεί και συζητηθεί περισσότερο προκειμένου να γίνει διάλογος με τους συμμετέχοντες αναφορικά με εμπειρίες που προέρχονταν από τις εφαρμογές του MAGOS. Παρόλα αυτά, ελπίζουμε στο άμεσο μέλλον να πραγματοποιηθούν κατά τέτοιο τρόπο παρόμοιες προσπάθειες σχεδιασμού και εφαρμογής ανάλογων λογισμικών στις σχολικές τάξεις.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Χορός και γνωστικές δεξιότητες: Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού

Κουτσούμπα Μαρία

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Ξανθίπη Σούρτη

Η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο γνώσης πολιτισμικών στοιχείων αλλά και δεξιοτήτων που ο μαθητής καλείται να καλλιεργήσει. Ωστόσο, ένας από τους σκοπούς της είναι η διαμόρφωση ατόμων ευαίσθητων και δημιουργικών, τα οποία

ταυτόχρονα μαθαίνουν να σέβονται την παράδοση και τον λαϊκό πολιτισμό του τόπου τους. Επίσης, η εκπαίδευση οφείλει να οργανώνει μεθοδολογικά ένα μεγάλο μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς λειτουργώντας ως χώρος κοινωνικοποίησης και μύησης σε αξίες και στάσεις.

Το εργαστήριο της κ. Κουτσούμπα Μαρίας βασίστηκε στη σχέση που έχει ο χορός, και συγκεκριμένα η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, με τις γνωστικές δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές. Στόχος του εργαστηρίου ήταν να γίνει αντιληπτό ότι οι γνωστικές δεξιότητες δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις κοινωνικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες που αναπτύσσονται με τον παραδοσιακό χορό.

Η εισηγήτρια έκανε αρχικά μια σύντομη εισαγωγή στις βασικές λειτουργίες των ποδιών και στη συνέχεια με απλό τρόπο δίδαξε στους συμμετέχοντες μια σειρά βασικών βημάτων του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Στη συνέχεια, στο άκουσμα παραδειγματικών μουσικών αποσπασμάτων ελληνικών τραγουδιών, έδωσε τη δυνατότητα του συγχρονισμού των βημάτων με το ρυθμό του κάθε τραγουδιού. Η εισηγήτρια μαζί με τους συμμετέχοντες αναζήτησαν τρόπους συνδυασμού των βασικών αυτών βημάτων και των δυνατοτήτων αξιοποίησης των κάτω άκρων. Έτσι, έγινε αναφορά στην εναλλαγή των βημάτων, στο σήκωμα του ποδιού καθώς και στην εφαρμογή γρηγορότερου ρυθμού. Η εισηγήτρια αξιοποίησε όλες τις ιδέες των συμμετεχόντων και σταδιακά πρότεινε συνδυασμούς κινήσεων που έδιναν την δυνατότητα εκμάθησης περισσότερων ελληνικών παραδοσιακών χορών, από τσάμικο μέχρι και ικαριώτικο, σε μικρό χρονικό διάστημα. Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, η εισηγήτρια απέδειξε στους ακροατές πως οι ίδιοι κατάφεραν μέσα από τη εκμάθηση παραδοσιακών χορών να αναπτύξουν τόσο αισθησιοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες όσο και γνωστικές χωρίς αυτές να διαχωρίζονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, η εισηγήτρια κατέληξε στο ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών μπορεί να πραγματοποιηθεί στη βάση του μοντέλου των γνωστικών δεξιοτήτων του Heer, που αποτελεί μια τροποποίηση της ταξινόμησης του Bloom.

Οι δραστηριότητες που επέλεξε να πραγματοποιήσει η εισηγήτρια, σε συνδυασμό με την ενέργεια της, έκαναν ιδιαίτερα ενδιαφέρον το εργαστήριο της. Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο συμφώνησαν στην αξία της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών αλλά και στη συμβολή τους στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ αρκετοί από τους συμμετέχοντες σημείωσαν την σπουδαιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών χορών μέσα από προσωπικές εμπειρίες τους και εφαρμογές που έχουν πραγματοποιήσει. Τέλος, επισημάνθηκε ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών θα πρέπει να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας συνολικής διαθεματικής διδασκαλίας που θα συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

ΣΥΝΕΛΠΙΕΣ

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων και η σημασία τους για την Ελληνική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ζεπάτου Βασιλική, Ντούρου Μαρία, Περικάκη Ελισσάβετ

Προεδρεύων: Τάσος Κολυδάς

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Βασιλική Ζεπάτου

Η συνεδρία είχε ως αντικείμενο τα Μουσικά Σχολεία και παρουσιάστηκαν τρεις εισηγήσεις από τις οποίες η πρώτη αφορούσε μία συνολική θεώρηση του θεσμού σε σχέση με μία ευρωπαϊκή ατζέντα για τη μουσική εκπαίδευση, η δεύτερη αφορούσε την εφαρμογή Πράξης χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση Επιχειρησιακού Προγράμματος και η τρίτη εισήγηση αναφερόταν στην έρευνα στη σχολική τάξη και σε ελληνικές έρευνες για τη μουσική εκπαίδευση, σε μία από τις οποίες είχαν συμπεριληφθεί Μουσικά Σχολεία.

Στην πρώτη εισήγηση με θέμα «Θεσμικά χαρακτηριστικά των μουσικών σχολείων της Ελλάδας: Η σημασία τους και η ανίχνευση αντιστοιχιών με διεθνείς και ευρωπαϊκές ατζέντες για την εκπαίδευση στις τέχνες και ειδικότερα στη μουσική» της κ. Ζεπάτου Βασιλικής παρουσιάστηκαν αντιστοιχίες ανάμεσα στα θεσμικά χαρακτηριστικά των Μουσικών Σχολείων και στις 22 καθοδηγητικές αρχές της Διακήρυξης της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη (2011). Διαπιστώθηκαν αντιστοιχίες σε νόμους, υπουργικές αποφάσεις κ.ά. αλλά και σε πρωτοβουλίες υλοποιούμενες από σχολικές μονάδες. Τονίστηκε η σημασία ορισμένων χαρακτηριστικών των Μουσικών Σχολείων, όπως η κοινωνική τους καταξίωση και η αύξηση υποψηφίων τα τελευταία έτη, η πρόσβαση όλων των κοινωνικών στρωμάτων σε αυτά, η δημόσια, δωρεάν παροχή γενικής και μουσικής παιδείας, η σπουδή δυτικοευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, η ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων μουσικής και πολύτεχνης έκφρασης, διαθεματικής προσέγγισης κ.ά.

Στη δεύτερη εισήγηση: «Τα Μουσικά Σχολεία σήμερα. Κωδικός MIS 457003, 457004 και 457005. Η αυγή μίας νέας εποχής;» της κ. Ντούρου Μαρίας έγινε παρουσίαση των τριών Πράξεων για την «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» στους τρεις Άξονες Προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υ.ΠΑΙ.Θ. που υλοποιούνται μέχρι 31-12-2015. Αναφέρθηκε ότι η Πράξη περιλαμβάνει Δράσεις –όπως: η πρόσληψη εκπαιδευτικών (αναπληρωτών και ωρομισθίων) μουσικών ειδικοτήτων, η επιμόρφωση

εκπαιδευτικών μουσικών ειδικοτήσεων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μουσική μάθηση και η προμήθεια εξοπλισμού για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματα μουσικής παιδείας. Έγινε αναφορά στη λειτουργία της Πράξης στο Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας και επισημάνθηκαν θετικά σημεία αλλά και προβλήματα που αφορούν τα Μουσικά Σχολεία και σχετίζονται με την υλοποίηση των προαναφερόμενων Πράξεων. Ωστόσο, συμπεραίνεται γενικότερα ότι αυτές εκπληρώνουν το σκοπό λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων και διασφαλίζουν τη συνέχεια του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στη τρίτη εισήγηση: «Η έρευνα στη σχολική τάξη ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού της μουσικής στην Ελλάδα της κρίσης: Εφαρμογές και διαπιστώσεις» της κ. Περικακή Ελισσάβετ έγινε θεωρητική παρουσίαση της έρευνας στη σχολική τάξη (classroom research) και πώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό. Συσχετίστηκε η εκπαίδευση και η μουσική εκπαίδευση με την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα μετά το 2010. Παρουσιάστηκαν 5 ελληνικές έρευνες για τη μουσική εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2010. Από τη μελέτη των ερευνών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή έρευνας στην τάξη αλλά οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας την έρευνα στην τάξη είναι σε θέση να αναστοχαστούν τη διδασκαλία τους, να υιοθετήσουν νέες ιδέες και να βελτιστοποιήσουν την παιδαγωγική τους αλληλεπίδραση.

Στη συζήτηση επισημάνθηκε ότι η Διακήρυξη της Βόννης αποτελεί επιστημονική πρόταση προς φορείς χωρίς υποχρέωση εφαρμογής. Η Πρόεδρος της ΕΕΜΑΠΕ, κ. Μαρία Αργυρίου, αναφέρθηκε στη θεσμική συμμετοχή της στη σύνταξη της Διακήρυξης της Βόννης.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών και θεσμών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Γάλλου Γεωργία και Πετρόπουλος Φώτιος, Μυλωνάς Δημήτρης, Λάζου - Μπαλτά Καλυψώ, Κολοβός Χρήστος, Θωμά Ραλία και Κολοβού Μαρία

Προεδρεύων: Μπόκολας Βασίλειος

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Ιωάννης Κατσαρός

Στην εισήγησή τους με θέμα «Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης», η κ. Γάλλου Γεωργία και ο κ. Πετρόπουλος Φώτης παρουσίασαν τον τρόπο αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσέφεραν οι Εκπαιδευτικές Συμπράξεις Ενηλίκων στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Grundtvig, από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας. Στο πλαίσιο αυτό ανέπτυξαν δύο προγράμματα, των οποίων θεματικοί πυρήνες ήταν δύο κρίσιμες έννοιες: η Αειφορία και η Ισότητα των φύλων. Την πρώτη έννοια προσέγγισαν μέσα από ένα project για την ανάπτυξη «πράσινης ταυτότητας», ενώ τη δεύτερη, μέσα από τη διερεύνηση και προώθηση μιας σύγχρονης αντίληψης για τη γυναικεία ταυτότητα. Οι ευρύτεροι, όμως, σκοποί που υπηρετήθηκαν ήταν απόλυτα συνεπείς με τους σκοπούς που επιδιώκουν τα ΣΔΕ. Στους 50 εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν, πολλοί από τους οποίους έχουν υποστεί τον κοινωνικό αποκλεισμό, δόθηκε μια εξαιρετική ευκαιρία να συμμετέχουν στην ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων και πρακτικών και να επισκεφθούν και να συμβιώσουν ανταλλάσσοντας εμπειρίες με συναδέλφους τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η συμμετοχή τους συνέβαλε καθοριστικά στην απόκτηση σύγχρονης γνώσης πάνω σε σημαντικά θέματα, στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και στην απόκτηση μοναδικής εμπειρίας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην απαλλαγή από αρνητικά στερεότυπα και στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών συμβατών με τις αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού που προωθούν τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

Ο κ. Μυλωνάς Δημήτρης, στην εισήγησή του με θέμα τις «Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ωφέλειες από τη λειτουργία οργανωμένων Θερινών Σχολείων», παρουσίασε την περίπτωση του Περιβαλλοντικού Θερινού Σχολείου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Εστίασε στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου, στις προκλήσεις και στα επιτεύγματά του θεσμού αλλά και στη θετική προοπτική που ανοίγεται. Εισηγήθηκε προτάσεις με βάση την εμπειρία από την υλοποίηση του προγράμματος αλλά και από τη διεθνή εμπειρία για τον θεσμό των θερινών σχολείων. Η παρουσίασή του ανέδειξε τα θετικά στοιχεία των θερινών σχολείων μέσα από αναφορές σε απόψεις και προτάσεις των 66 μαθητών που το παρακολούθησαν και των 22 εκπαιδευτικών που προσέφεραν τις υπηρεσίες τους.

Η κ. Λάζου - Μπαλτά Καλυψώ παρουσίασε μια επεξεργασμένη πρόταση - ένα ολιστικό πρόγραμμα - για την εισαγωγή του «Θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή στο Γενικό Λύκειο». Εστίασε αφενός στην αποσαφήνιση του ρόλου του Συμβούλου Καθηγητή και στη διάκρισή του από άλλους σχετικούς θεσμούς, όπως ο Ακαδημαϊκός Σύμβουλος και, αφετέρου, στη δυνατότητα συμβολής του προτεινόμενου θεσμού στην αξιοποίηση εμπειρίας, προσώπων, θεσμών και δομών που ήδη υπάρχουν ή πρέπει να αναπτυχθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπως οι υπεύθυνοι των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, η ατομική συμβουλευτική και οι εξατομικευμένες συνεδρίες με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων, η πρακτική του ατομικού φακέλου των μαθητών.

Ο κ. Κολοβός Χρήστος και η κ. Θωμά Ραλία παρουσίασαν τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με την «Επικοινωνία Δημοτικού Σχολείου – Οικογένειας» που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις τάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων της πόλης του Αγρινίου. Σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα ήταν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου οικογένειας αποτελεί ταυτόχρονα και σημαντικό όρο αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

Επιμορφωτικές ανάγκες και κατάρτιση διευθυντικών στελεχών

Λαπούσης Γεώργιος - Πέτσιου Ελισσάβετ και Μπόλιας Κωνσταντίνος, Παλάσκα Σοφία - Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος και Γκόλιας Λάμπρος, Μαθιουδάκη Μαρία, Κόντα Παρασκευή

Προεδρεύουσα: Παρασκευή Μπούντα

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αικατερίνη Κατσανδρή

Στο επίκεντρο της συνεδρίας βρισκόταν το καίριο ζήτημα της επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να επιτελέσουν με αποτελεσματικό τρόπο το έργο τους. Οι τέσσερις εισηγητές παρουσίασαν στο ακροατήριο τα αποτελέσματα των ερευνών τους μέσω ερωτηματολογίου σχετικά με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Οι ομιλητές στο σύνολό τους διακρίθηκαν για την ευσύνοπτη και εμπεριστατωμένη παρουσίαση των ερευνών τους, η οποία περιελάμβανε τις αναγκαίες εννοιολογικές διαισθητικές, την ερευνητική μεθοδολογία, καθώς και την ανάλυση και ερμηνεία των συμπερασμάτων τους. Τα δείγματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν ήταν ικανοποιητικά, γεγονός που επιτρέπει τη συναγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που είναι δυναμικά γενικεύσιμα. Όλοι οι ομιλητές διακρίθηκαν για την επικοινωνιακή αμεσότητά τους και τήρησαν τα προβλεπόμενα χρονικά όρια, με αποτέλεσμα να υπάρξει στο τέλος διαθέσιμος χρόνος για γόνιμη συζήτηση.

Αναλυτικότερα, ο κ. Λαπούσης Γεώργιος, εκπροσωπώντας και τους άλλους δύο εισηγητές, παρουσίασε τα πέντε μοντέλα πολυπολιτισμικότητας και τόνισε την αναγκαιότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ο σκοπός της έρευνάς που παρουσίασε ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν την ετερογενή σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάλογα με την ειδικότητα των διευθυντών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), τη διδακτική εμπειρία και τη θέση ευθύνης (διευθυντής, υποδιευθυντής). Ο εισηγητής, ολοκληρώνοντας την τοποθέτησή του, υπογράμμισε την αναγκαιότητα για διεύρυνση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή.

Στη συνέχεια, έλαβε το λόγο ο κ. Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος, εκπροσωπώντας και εκείνος τους άλλους δύο εισηγητές, για να επισημάνει ότι στη χώρα μας δεν έχει πραγματοποιηθεί ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της συλλογικής έρευνας που παρουσίασε, ήταν η ανάδειξη των στάσεων των διευθυντών ως προς την επιμόρφωση. Από τα πορίσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι διευθυντές σχολείων εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, τις Τ.Π.Ε. και διάφορα οργανωτικά θέματα. Προτιμούν την ταχύρρυθμη επιμόρφωση, την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τα κίνητρα τους για επιμόρφωση είναι η μοριοδότηση, η πιστοποίηση και, σε μικρότερο βαθμό, η οικονομική ενίσχυση. Η εισηγήτρια ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καθώς έθεσε επί τάπητος τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, οι οποίες συχνά παραβλέπονται στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Η κ. Μαθιουδάκη Μαρία, έθιξε το ζήτημα της παρώθησης του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, επειδή αυτό συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι κυριότεροι παράγοντες παρώθησης ήταν η ποιοτική επικοινωνία διευθυντή με εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση από τον διευθυντή της προσπάθειας των εκπαιδευτικών, η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχική διοίκηση και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Η εισηγήτρια είχε ζωντανό και παραστατικό λόγο και έδωσε αρκετά παραδείγματα από τη σχολική καθημερινότητα.

Η συνεδρία έκλεισε με την κ. Κόντα Παρασκευή, η οποία παρουσίασε την έρευνά της σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών των περιοχών Πειραιά και Αιτωλοακαρνανίας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η ελλιπής διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιδρά αρνητικά στην άσκηση των καθηκόντων τους, ενώ οι περισσότεροι διευθυντές προτιμούν την εξάμηνη και την τρίμηνη επιμόρφωσή τους. Οι διευθυντές προτιμούν να επιμορφωθούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στη σχολική ηγεσία και στη νομοθεσία, ενώ αποδίδουν βαρύτητα στην επικοινωνία και στη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι προτάσεις της εισηγήτριας εστίασαν στη διατύπωση κριτηρίων για την αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών, τη διεξαγωγή σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμορφωτικών σεμιναρίων και την αναγκαιότητα παροχής κινήτρων στους διευθυντές. Η έρευνα που πραγματοποίησε η εισηγήτρια είχε, εκτός από μεθοδολογική αρτιότητα, και συγκριτικό χαρακτήρα (ανάμεσα σε μια αστική και σε μια αγροτική περιοχή), γεγονός που διευκολύνει τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Στην εποικοδομητική συζήτηση που ακολούθησε, ο ομότιμος καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. κος Σαΐτης επαίνεσε όλους τους ομιλητές για την εξαιρετική παρουσίαση που έκαναν, ενώ επεσήμανε ότι για τον διευθυντή «το πιο δύσκολο πράγμα είναι η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα». Η πρόεδρος της συνεδρίας υπογράμμισε ότι ο διευθυντής του σχολείου βρίσκεται «στην εμπροσθοφυλακή της εκπαίδευσης» και χρειάζεται υποστήριξη. Εν κατακλείδι, οι ομιλητές συνέβαλαν με τις έρευνές τους καθώς και με την ενεργό παρουσία τους στη συνεδρία στη σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος της κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης.

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Ήθος, Προοπτικές και αυτονομία στην Ελληνική Εκπαίδευση

Αντώνης Λιοναράκης

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Μαρία Κουτσούμπα

Την τελευταία κεντρική ομιλία των εργασιών του Συνεδρίου με τίτλο "Ήθος, προοπτικές και αυτονομία στην Ελληνική Εκπαίδευση" παρουσίασε ο κ. Α. Λιοναράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του ΕΑΠ. Στην ομιλία του, ο εισηγητής παρέθεσε αρχικά μια σειρά από παραδοχές που αλλάζουν τη διάσταση της εκπαίδευσης σήμερα και που αφορούν:

α) την πληροφορία: έλλειψη πρόσβασης σε αυτήν στο παρελθόν και πληθώρα πια αυτής που παραπέμπει σε ζητήματα διαχείρισης και αξιοποίησής της στο παρόν και στο μέλλον.

β) τη μάθηση: αναφορά τόσο στην υπόστασή της ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα, δηλαδή έμφαση στο "πώς" και όχι στο "τι", όσο και στο ζητούμενό της που είναι η Γνώση, το «γνωρίζω».

γ) τη διάκριση μεταξύ διδασκαλίας μάθησης καθώς όταν συντελείται «διδασκαλία» δεν σημαίνει αυτόματα ότι συντελείται και «μάθηση»

δ) τη διαδικασία της μάθησης και το γεγονός ότι αυτή συντελείται μόνο μέσα από γνωστικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, ότι δεν μπορούμε να μάθουμε αν δεν διαθέτουμε γνωστικές δεξιότητες μια και μέσω αυτών η πληροφορία μετασχηματίζεται σε γνώση.

ε) την ανυπαρξία αυτονόητων στη σχολική εκπαίδευση στην οποία πολλές φορές εφαρμόζονται πρακτικές αντίθετες από τη θεωρία όσο αφορά τα κριτήρια επιλογής των μαθημάτων, το συνολικό προγραμματισμό, τη σύνδεση των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης κ.λπ.

στ) στην απουσία οράματος στην εκπαίδευση γενικότερα.

Στο πλαίσιο της ομιλίας του, ο εισηγητής έκανε ιδιαίτερη αναφορά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επεσήμανε την ύπαρξη τριών νόμων 146 συνολικά σελίδων (Ν. 4009/2011, Ν. 4076/2012 και Ν. 4115/2013) όπου διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ούτε μια φορά η λέξη 'Παιδεία'. Ο κ. Λιοναράκης τόνισε ότι οι επιπτώσεις αυτού είναι τεράστιες στον πολιτισμό, στις ανθρώπινες αξίες και στα ανθρώπινα δικαιώματα, στο σεβασμό του άλλου, στην τέχνη κ.ά. Έδωσε μάλιστα ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: ενώ όλοι ζητούν να εισαχθεί το μάθημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι καθηγητές του μαθήματος «Αγωγή του Πολίτη» αντί να διδάσκουν το αντικείμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καλούνται να διδάξουν το χρηματιστήριο και την επιχειρηματικότητα. Τέλος, ο κ. Λιοναράκης αναφέρθηκε στην πορεία και το στόχο του σχολικού συστήματος και ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που πρέπει να είναι η παιδαγωγική αποδέσμευσή τους από το Υπουργείο και η ανάληψη αλλά και η ευθύνη εκπαιδευτικών επιλογών. Με άλλα λόγια, ότι η σχολική μονάδα πρέπει να αποφασίζει για τα μαθήματα και τις ώρες, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις δραστηριότητες γενικά και ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ευθύνη των επιλογών του για τη διδασκαλία και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, τόνισε ο εισηγητής, ο εκπαιδευτικός θα οδηγηθεί σε πιο ουσιαστικές και σύγχρονες πρακτικές, ενώ με τη σειρά τους, οι μαθητές θα βιώσουν τις ευθύνες και τη σοβαρότητα των αποφάσεών τους.

Κλείνοντας την ομιλία του, ο κ. Λιοναράκης επεσήμανε ότι αυτονομία στην ελληνική εκπαίδευση πλέον δεν υπάρχουν καθώς οι προοπτικές έχουν αντικατασταθεί από το ξάφνιασμα του οτιδήποτε. Και ανέφερε: «Αν ο πολιτισμός, η παιδεία, οι ανθρωπιστικές σπουδές, οι πανανθρώπινες αξίες είναι υπό αμφισβήτηση σε ένα σύστημα εκπαίδευσης, τότε η προσωπική ηθική στάση, ΤΟ ΗΘΟΣ, κινδυνεύει να εκφυλιστεί». Και δεν μπορώ παρά να συμφωνήσω απολύτως με τη θέση αυτή. Ίσως γιατί τα αυτονόητα είναι τελικά και τα πιο δύσκολα. Καταληκτικά, η κεντρική αυτή ομιλία ανέδειξε πολλά από τα φλέγοντα ζητήματα που απασχολούν το χώρο της εκπαίδευσης επισημαίνοντας καίρια σημεία που αγγίζουν την ουσία της εκπαίδευσης αυτής καθεαυτής.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

Παιδεία και Πολιτική στη Ελλάδα: Τι θέλουμε και πώς θα το πετύχουμε;

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Δημήτρης Σακατζής

Η θεματική της στρογγυλής τράπεζας εστιάζει στον πυρήνα του προβλήματος των εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετούνται στην Ελλάδα καθώς θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στο πεδίο αυτό συναντάμε πλεόνασμα Πολιτικής στην Παιδεία και έλλειμμα Παιδείας στην Πολιτική. Με διαφορετικά λόγια, η φιλοσοφία και η λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι πλήρως εναρμονισμένη με τη φιλοσοφία των πολιτικών δυνάμεων που αναλαμβάνουν τη διακυβέρνηση του τόπου, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι ο αποσπασματικός τρόπος αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών θεμάτων, ο αμφιλεγόμενος τρόπος στελέχωσης της διοίκησης, η παροδικότητα της εφαρμογής των αποφάσεων και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών πολιτικών μακριά από τη ζώσα επιστημονική και εκπαιδευτική πρακτική. Ήταν επομένως εξόχως σημαντική η παρουσία των εκπροσώπων των πολιτικών δυνάμεων και οι τοποθετήσεις τους. Στα αρνητικά θα μπορούσε να καταγραφεί η απουσία των εκπροσώπων της Νέας Δημοκρατίας κ. Άρη Σπηλιωτόπουλου και του ΠΑΣΟΚ κ. Ανδρέα Ανδρεόπουλου.

Για το ρόλο της μουσικής αγωγής ως επιστήμης που προάγει την αισθητηριακή γνώση και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην Ειδική Αγωγή μίλησε η εκπρόσωπος του ΣΥΡΙΖΑ και βουλευτής κα Βαμβάκα. Ο κ. Μαυρωτάς επιχείρησε να αναπτύξει τη φιλοσοφία με την οποία προσεγγίζει το «Ποτάμι» την εκπαίδευση χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα την αποσύνδεση των Πανελληνίων Εξετάσεων από το Λύκειο και την ανάπτυξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ). Στην εισήγηση του ο εκπρόσωπος των Ανεξαρτήτων Ελλήνων κ. Καρβούνης εστίασε σε προτεινόμενες λύσεις που αφορούν στην ορθότερη διαχείριση των οικονομικών κυρίως προβλημάτων της εκπαίδευσης, ενώ ο κ. Ιωαννίδης επιχείρησε να αναπτύξει την αντίθεση του ΚΚΕ στην πρακτική που έχει υιοθετηθεί τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα και αφορά στην έμφαση που δίδεται στην κατάρτιση και την επιχειρηματικότητα σε βάρος του πολύπλευρου και πολυπρισματικού ρόλου της Παιδείας. Τέλος, ο κ. Σταύρου από την πλευρά της Φιλελεύθερης Συμμαχίας παρουσίασε ένα φιλελεύθερο εκπαιδευτικό μοντέλο του οποίου οι λύσεις σε όλα τα προβλήματα, κυρίως διαχείρισης, θα δίδονται μέσα από τον υγιή ανταγωνισμό.

Στη συζήτηση που ακολούθησε τέθηκαν θέματα όπως ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί στην πράξη η αποσύνδεση των Πανελληνίων από το Λύκειο και το δικαίωμα μαθητών και εκπαιδευτικών στην ανεξίτηρη κίνηση μέσω της αποσύνδεσης του κράτους από την εκκλησία. Δυστυχώς ο χρόνος συζήτησης ήταν περιορισμένος με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να μην εμβαθύνουν στο βαθμό που απαιτούσε η φύση της κάθε ερώτησης.

Τέλος, αναφορικά με την κατάργηση των τομέων και των ειδικοτήτων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) (Νόμος 4172/2013) κοινό σημείο στις απαντήσεις τους ήταν η αδυναμία στοιχειοθέτησης αυτής της απόφασης. Η διαπίστωση αυτή συμπληρώνει το εξαγωγικό συμπέρασμα της στρογγυλής τράπεζας με θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές στην Ελλάδα και το ευρωπαϊκό περιβάλλον» (26 Σεπτεμβρίου 2014, 17:30-19:00) το οποίο με τη σύμφωνη γνώμη του Αντιπροέδρου του ΙΕΠ, κ. Κουμέντου, του μέλους του Δ.Σ. του ΙΕΠ κ. Γιαλούρη, του μέλους του Δ.Σ. της ΑΔΙΠΠΔΕ, κ. Σαλτερή και του τ. Προέδρου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, κ. Κρασσά, ήταν η αναίτια και επιβλαβή για την ανάπτυξη της ΤΕΕ κατάργηση των τομέων και ειδικοτήτων με τη μεγαλύτερη ζήτηση και επαγγελματική αποκατάσταση. Η σύνδεση αυτών των στοιχείων καταδεικνύει κατά την άποψη μου την αναγκαιότητα της επιστροφής τους στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της ανάπτυξης της ΤΕΕ.

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Εφαρμογές της Τεχνολογίας στη Μουσική Εκπαίδευση

Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Χρυσάνθη Ζεπάτου, Ελισσάβετ Περσάκη, Θεόδωρος Κόρακας, Αίλλυ Κότσιρα

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Το συνέδριο είχε ως σκοπό την παρουσίαση διδακτικών εφαρμογών με τη χρήση νέων ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάστηκαν τέσσερις «μελέτες περίπτωσης» από τους εισηγητές εκπαιδευτικούς οι οποίοι έκαναν χρήση των ΤΠΕ στις τάξεις τους.

Αρχικά η κ. Ζεπάτου Χρυσάνθη εστίασε στα διαδραστικά σχολικά βιβλία μουσικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και στον τρόπο που αξιοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος της Μουσικής μέσα από δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα παρουσίασε τρεις προτάσεις διερεύνησης δυνατοτήτων αξιοποίησης ψηφιακής τάξης για τη Μουσική: (α) τον διαδραστικό πίνακα ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, (β) τα tablets, και (γ) τον διαδραστικό πίνακα ως μέσο χρήσης διαδραστικού λογισμικού. Μέσα από την τρίτη πρόταση παρουσίασε ένα

διαδραστικό λογισμικό, το nutcracker music game (www.musicgames.co/games-by-category/educational-music-games), με το οποίο προχώρησε σε δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης με τους μαθητές της.

Στη συνέχεια, η κ. Περακάκη Ελισσάβετ μίλησε για την προσθήκη ψηφιακού υλικού στην ηλεκτρονική έκδοση των βιβλίων του Γυμνασίου. Στην παρουσίασή της, η εισηγήτρια τόνισε τη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα των μαθητών, αλλά και την ενεργή τους συμμετοχή στο μάθημα όπου γίνεται χρήση ψηφιακού υλικού. Σχετικά με το τελευταίο πρότεινε να μη γίνεται απλά η παρακολούθηση ενός βίντεο στην τάξη αλλά να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργητικά σε αυτό που παρακολουθούν. Σχετικά με το υλικό προέτρεψε τους ακροατές να ανατρέξουν και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες καθώς η πλούσια γκάμα του ψηφιακού υλικού καθιστά απίθανη την επανάληψη. Κλείνοντας, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να ψάξουν για νέο υλικό, καθώς, όπως υποστήριξε, τα παιδιά είναι ανοικτά στη μάθηση με τα ψηφιακά μέσα.

Στην τρίτη παρουσίαση, ο κ. Κόρακας Θεόδωρος αναφέρθηκε σε σχέδιο μαθήματος του που εξοικειώνει μια τάξη της ΣΤ' Δημοτικού με την ισπανική μουσική (σε 8 διδακτικές ώρες) και συγκεκριμένα με το έργο του C. Orff, Malageña μέσω της ομαδικής εκτέλεσης (σώμα και μουσικά όργανα: boomwackers, φλογέρες και κρουστά όργανα). Με τη χρήση του λογισμικού Audacity 2.0.5., τριών φορητών υπολογιστών και διαδραστικού πίνακα, προωθεί την πολυκάναλη ηχογράφηση και την επεξεργασία του ηχογραφημένου υλικού. Ο εισηγητής υποστήριξε ότι μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αυτή, αξιοποιούνται οι αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, αυξάνεται η δημιουργικότητα, ενισχύεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και ενθαρρύνεται η εξερεύνηση και ο πειραματισμός.

Η τέταρτη και τελευταία παρουσίαση της κ. Κότσιρα Λίλλυς, εστίασε στη χρήση των tablets και iPads στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάστηκε η χρήση των προγραμμάτων Singing Fingers και Soundrop σε ένα εξωσχολικό πρόγραμμα. Κύριος στόχος της ενασχόλησης των παιδιών με τα προγράμματα αυτά είναι να μετέχουν συνειδητά τόσο στο τελικό αποτέλεσμα των αναζητήσεών τους όσο στην όλη διαδικασία. Σύμφωνα με την εισηγήτρια, τα κριτήρια που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να φιλτράρει τα λογισμικά που κυκλοφορούν είναι: (α) να παρέχονται δωρεάν, (β) να συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα, (γ) να συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, (δ) να είναι πραγματικά αρεστά στους μαθητές, και το σημαντικότερο, (ε) να εμπεριέχουν παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Κλείνοντας, η εισηγήτρια αναφέρθηκε στη νέα κουλτούρα ισοτιμίας δασκάλου-μαθητών η οποία είναι σε θέση να διαμορφώσει τον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι τέσσερις παρουσιάσεις – μελέτες περίπτωσης αποκάλυψαν, μέσα από τη διαφορετικότητά τους, τα σαφή πλεονεκτήματα της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις δυσκολίες της. Στο κλείσιμο του συμποσίου η συντονίστρια σύστησε την προσοχή των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αλλά και στην αξιοποίησή τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και υπερθεμάτισε για το βιωματικό χαρακτήρα της μουσικής θέτοντας την τεχνολογία στην υπηρεσία του μαθήματος.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση – Η χρήση ρουτινών μάθησης για τη διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης. Η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού.

Γεωργοπούλου Μαρία, Μπόζνου Πηνελόπη και Νεοφωτίστου Ελένη

Επιστημονικός Ανταποκριτής: Γεώργιος Κουγιουμτζής

Στο εργαστήριο με θέμα «Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση: Η χρήση ρουτινών μάθησης για τη διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης. Η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού» η κ. Μαρία Γεωργοπούλου, η κ. Πηνελόπη Μπόζνου και η κ. Ελένη Νεοφωτίστου επιχείρησαν να καταδείξουν την ωφελιμότητα που προκύπτει από την παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης στη διαδικασία προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης και ευαισθητοποίησης των μαθητών για θέματα που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό (bullying). Χρειάζεται να τονιστεί ότι η όλη δράση την οποία παρουσίασαν είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά ακόμη και σε περιπτώσεις που σε ένα σχολικό περιβάλλον υπάρχει ανάγκη για ενδεχόμενη διαχείριση ποικίλων εκφάνσεων εκφοβισμού.

Στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου, επιχειρήθηκε η θεωρητική προσέγγιση της πρώτης πτυχής του θέματος (bullying), η οποία περιελάμβανε τη διερεύνηση της έννοιας και των μορφών του εκφοβισμού - ψυχολογική βία, σεξουαλική παρενόχληση, σωματική βία, οικονομική εκμετάλλευση, ηλεκτρονικός ή διαδικτυακός εκφοβισμός - ενώ στη συνέχεια σκιαγραφήθηκαν τα επιμέρους γνωρίσματα του «θύτη» που πρωταγωνιστεί σε μια ανάλογη διαδικασία εκφοβισμού. Ακολούθως, οι εισηγήτριες αναφέρθηκαν αναλυτικά στην έννοια της τέχνης, καθώς επίσης και στα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου περιελάμβανε την πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιοποίησης των ειδικών ρουτινών σκέψης και τις ρουμπρίκες. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν

ομαδοσυνεργατικά, εναλλασσόμενοι κάθε φορά σε διαφορετική ομάδα και ασκήθηκαν στην παρατήρηση συγκεκριμένων πινάκων. Με αφορμή την παρατήρηση του κάθε πίνακα, συμμετείχαν σε συζήτηση για τη διάσταση ή προέκταση του εκφοβισμού στο έργο και δινόταν η δυνατότητα στα μέλη των ομάδων να ξεδιπλώσουν τη σκέψη και τον προβληματισμό τους ή, ακόμη, και να μοιραστούν την εμπειρία τους. Συγκεκριμένα, στο εργαστήριο παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες ρουτίνες μάθησης:

Ρουτίνα παρατήρησης πίνακα «Βλέπω - σκέφτομαι – αναρωτιέμαι».

Ρουτίνα εστίασης από πολλές οπτικές: Τι αισθάνεται / προσλαμβάνει από την παρατήρηση ενός πίνακα: ο θύτης, το θύμα και ο εκπαιδευτικός ή ο σύλλογος διδασκόντων.

Ρουτίνα παρατήρησης πίνακα «Αρχή - Μέση –Τέλος».

Ρουτίνα παρατήρησης πίνακα «Σκέψου - Συζήτησε - Μοιράσου».

Η μεθοδολογία για την υλοποίηση του εργαστηρίου φάνηκε να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς αξιοποιήθηκαν ενεργητικές διδακτικές πρακτικές όπως: ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η ατομική – δυαδική - ομαδική εργασία / ανακοίνωση στην ολομέλεια. Δόθηκε βαρύτητα στη διαδικασία της ενεργής συμμετοχής, στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης. Παράλληλα, μεταξύ των επιμέρους φάσεων υλοποίησης του εργαστηρίου οι εισηγήτριες έδωσαν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα για συζήτηση και αναστοχασμό.

Τέλος, το εργαστήριο έκλεισε με την αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του όλου σχεδιασμού, το οποίο συνάπτεται με ειδικά δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στις διαδικασίες ανάλυσης και παρατήρησης έργων τέχνης και αποβλέπουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού: Πρόκειται για τα προγράμματα Visible Thinking και Artful Thinking του Project Zero του Harvard.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών φυσικής αλληλεπίδρασης kinems για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώτης ανάγνωσης και πρώτης γραφής καθώς και βελτίωσης μνήμης, προσοχής και οπτικο-κινητικού συντονισμού μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Ρετάλης Συμεών, Σιαμέτη Φωτεινή, Κουράκλη Μαρία

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Κυριακή Λιανού

Το εργαστήριο χαρακτηρίστηκε από την πρωτοτυπία των εφαρμογών του. Αρχικά ο εισηγητής μίλησε για τα βασικά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και την πιλοτική τους εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπερθεμάτισε για την ταχύτητα των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων παιχνιδιών στη συμπλήρωση των ασκήσεων σε περιπτώσεις δυσπραγίας εκ μέρους των μαθητών, στη σημαντική βελτίωση της νοημοσύνης σε περιπτώσεις Διαταραχής της Ελλειμματικής Προσοχής και της Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ) καθώς και στην βελτίωση των δεξιοτήτων παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ο εισηγητής αναφέρθηκε, ως μελέτη περίπτωσης, στην πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε στο νοσοκομείο παιδών «Αγλαΐα Κυριακού» για 13 εβδομάδες. Η εφαρμογή θεωρήθηκε επιτυχημένη γιατί τα παιδιά ένιωθαν περισσότερο να διασκεδάζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους άρεσαν πολύ τα παιχνίδια και δεν παρατηρήθηκαν αρνητικές αντιδράσεις εκ μέρους τους. Επίσης συμμετείχαν πιλοτικά δύο δημόσια σχολεία για 8 μήνες. Έγινε αναφορά στα θετικά στοιχεία των παιχνιδιών Kinems ως εξής: είναι παραμετροποιημένα στις ανάγκες του παιδιού και στηρίζονται σε εκπαιδευτικές μεθόδους, γίνεται χρήση της κάμερας kined για μεταφορά των κινήσεων εργοθεραπείας σε ασκήσεις και εφαρμογές στον υπολογιστή, θεωρείται πολύ σημαντικό ότι η εφαρμογή αποθηκεύει τα δεδομένα επίδοσης του παιδιού τα οποία μπορούν να ανακτήσουν εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, δάσκαλοι και γονείς.

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους, ο εισηγητής παρουσίασε αναλυτικά τα παιχνίδια Kinems: Mathloons, SpaceMotif, Walks, UnBoxIt, Lexis, TikaBubble και αναφέρθηκε στις νέες εφαρμογές που βρίσκονται σε ήδη σε διαδικασία παραγωγής καθώς και στο γεγονός ότι θα αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τα πανεπιστήμια του Χάρβαρντ και της Βοστώνης. Ο εισηγητής αναφέρθηκε αναλυτικά στην πλατφόρμα, την τεχνική υποστήριξη, αλλά και τη λειτουργία της πλατφόρμας σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι εισηγητές έλυσαν πολλές απορίες κυρίως για το οικονομικό κόστος και τον τρόπο χρήσης των παιχνιδιών σε τμήματα ένταξης των δημόσιων σχολείων.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Ερευνητικές μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία

Σοφού Ευστρατία

Επιστημονική Ανταποκρίτρια: Καδιανάκη Μαρία

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αμφιλεγόμενο θέμα που αναστάτωσε το περασμένο σχολικό έτος τους συλλόγους διδασκόντων κάθε σχολείου, αποτέλεσε και το θέμα του εργαστηρίου της κ. Σοφού Ευστρατίας. Αρχικά, η εισηγήτρια εστίασε σε θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την αυτοαξιολόγηση μέσω δευτερογενών βιβλιογραφικών αναφορών. Τονίστηκε ότι η συστηματική συλλογή στοιχείων και η λήψη αποφάσεων είναι δύο από τα σημαντικότερα ζητήματα κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Δεν διασαφηνίστηκε τι σημαίνει συστηματική συλλογή στοιχείων, γεγονός που αναμενόταν να γίνει μετά την εισήγηση στο πρακτικό μέρος του εργαστηρίου.

Αν και σκοπός του εργαστηρίου ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο σκοπός αυτός κατά τη γνώμη μου δεν επιτεύχθηκε. Η εισηγήτρια παρέμεινε αρκετό χρόνο στο θεωρητικό μέρος, όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες ως εκπαιδευτικοί της πράξης το γνώριζαν και ο χρόνος αναλώθηκε σε συζήτηση σε σχέση με τη θεωρία και την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης. Επί του πρακτέου, δεν ακολουθήθηκε το πρόγραμμα, όπου θα μπορούσαν να γίνουν δύο ομάδες των τριών ατόμων (αρχικά παρακολουθούσαν 6 άτομα και στη συνέχεια 11) ή ακόμα καλύτερα θα μπορούσε να γίνει μια προσομοίωση συλλόγου διδασκόντων και να εφαρμοστούν οι διαδικασίες στην πράξη με βιωματικές ασκήσεις και δραστηριότητες.

Συμπερασματικά, διαφάνηκε ότι το θέμα της αυτοαξιολόγησης αναστάτωσε τους συμμετέχοντες και ταυτίστηκε με την αξιολόγηση. Με αποτέλεσμα να πάρουν τον έλεγχο και να αναφέρει ο καθένας τη γνώμη του, την άποψή του «αρνούμενος» να μπει σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης στο συγκεκριμένο εργαστήριο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	5
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ	11
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	13
ΣΥΜΠΟΣΙΟ <i>Professional Ethics in Education</i>	15
Coups d'ambivalence: Quelles résistances pour une éthique professionnelle en éducation? ELENA THÉODOROPOULOU, ADALBERTO DIAS DE CARVALHO	17
A deliberative approach to professional ethics in the teaching profession based on its core values FRANCE JUTRAS	25
Les enjeux de la construction de l'éthique professionnelle en éducation et en formation DIDIER MOREAU	30
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	37
Θεωρία δραστηριοτήτων και ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη: Εφαρμογή της ιστοεξερεύνησης στο πλαίσιο της Ιστορίας της Τέχνης ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΣΙΜΑΤΗ, ΟΛΓΑ ΤΣΙΤΣΟΥ, ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΑΤΣΗΣ	39
Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση. Η χρήση ρουτινών μάθησης για τη διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης: Η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ, ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΜΠΟΖΝΟΥ, ΕΛΕΝΗ ΝΕΟΦΩΤΙΣΤΟΥ	50
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	57
Σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό	57
Από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση: πολιτικές εκπαίδευσης και κοινωνικές συνεπαγωγές ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΔΑΚΟΠΟΥΛΟΥ	59
Σύνθεση μαθητικών ομάδων στις Ερευνητικές Εργασίες (project) ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΖΩΡΤΖΑΚΗΣ	69
Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο - Κίνητρα, Προσδοκίες και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εμπλεκόμενων Εκπαιδευτικών ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΖΩΡΤΖΑΚΗΣ, ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΑΚΗΣ	81
Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων	93
Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΔΡΑΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, ΛΑΜΠΡΙΝΗ ΣΕΡΕΜΕΤΗ	95
Επαγγελματική επάρκεια και παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής: Μελέτη και σχεδιασμός ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΣΙΜΑΤΗ	101
Τα Συστήματα Υποστήριξης του Νεοδιόριστου Εκπαιδευτικού και ο Ρόλος τους στην Εκπαίδευση ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ ΚΕΡΑΜΙΔΑ, ΜΑΡΙΑ ΚΑΜΑΡΙΩΤΟΥ	112
Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκό προσανατολισμό	119
Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και αυτονομία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Παραδοχές και παραδοξότητες ΑΡΓΥΡΙΟΣ ΑΡΓΥΡΙΟΥ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ	121
Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ένταξη και ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας εντός του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΔΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ	129
Εφαρμογή του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του νέου ΕΠΑ.Λ. ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΖΩΓΟΠΟΥΛΟΣ, ΜΑΡΙΑ ΜΑΡΑΓΚΑΚΗ	139

<i>Διασύνδεση της εκπαίδευσης με τα Μ.Μ.Ε</i>	147
Μικρό μήκος, μεγάλα οφέλη: Ο κινηματογράφος ως εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΓΚΕΛΗ	149
<i>Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων και η σημασία τους για την Ελληνική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής</i>	155
Θεσμικά χαρακτηριστικά των μουσικών σχολείων της Ελλάδας: Η σημασία τους και η ανίχνευση αντιστοιχιών με διεθνείς και ευρωπαϊκές ατζέντες για την εκπαίδευση στις τέχνες και ειδικότερα στη μουσική ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΖΕΠΑΤΟΥ	157
Τα Μουσικά Σχολεία σήμερα. Κωδικός MIS 457003, 457004 και 457005. Η αυγή μίας νέας εποχής; MARIA NTOΥΡΟΥ	169
Η έρευνα στη σχολική τάξη ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού της μουσικής στην Ελλάδα της κρίσης: Εφαρμογές και διαπιστώσεις ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΠΕΡΑΚΑΚΗ	181
<i>Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών και θεσμών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης</i>	189
Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ωφέλειες από τη λειτουργία οργανωμένων θερινών σχολείων: Μελέτη περίπτωσης του Περιβαλλοντικού Θερινού Σχολείου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΥΛΩΝΑΣ	191
Ο Θεσμός του Συμβούλου-Καθηγητή στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο ΚΑΛΥΨΩ ΛΑΖΟΥ – ΜΠΑΛΤΑ	203
Επικοινωνία Δημοτικού Σχολείου– Οικογένειας. Τάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων της πόλης του Αγρινίου ΧΡΗΣΤΟΣ ΚΟΛΟΒΟΣ, ΡΑΛΙΑ ΘΩΜΑ, ΜΑΡΙΑ ΚΟΛΟΒΟΥ	215
<i>Επιμορφωτικές ανάγκες και κατάρτιση διευθυντικών στελεχών</i>	221
Πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΑΠΟΥΣΗΣ, ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΠΕΤΣΙΟΥ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠΟΛΙΑΣ	223
Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΣΟΦΙΑ ΠΑΛΑΣΚΑ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΣΤΡΟΘΑΝΑΣΗΣ, ΛΑΜΠΡΟΣ ΓΚΙΟΛΙΑΣ	231
Η παρώθηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου: Ερευνητική μελέτη για τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ΜΑΡΙΑ ΜΑΘΙΟΥΔΑΚΗ	236
Συγκριτική μελέτη αναφορικά με τη διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πειραιά και του νομού Αιτωλοακαρνανίας ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΚΟΝΤΑ	245
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ (POSTERS)	257
Η Αξιοποίηση των Σχολικών Ιστοτόπων των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής ως επικουρικό εργαλείο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΑΣΙΛΟΠΑΝΑΓΟΥ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΤΣΑΝΔΡΗ	259
Αυτοαξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας: ένα βήμα προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ή διολίσθηση σε μια γραφειοκρατική πρακτική; ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΒΟΖΑΪΤΗΣ	265
Διείσδυση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΔΡΑΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, ΗΛΙΑΝΑ ΠΑΠΑΝΤΩΝΗ	271
«Η Νίκη πάει σχολείο». Χρήση της διαδικτυακής αφίσας glogster για την παρουσίαση πολιτιστικού προγράμματος ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΟΥΓΓΙΟΥΡΟΥΚΗ	277

Πολιτισμός στη μάθηση: Περιβάλλον μάθησης στη μετανεωτερικότητα	
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΛΥΚΟΥΡΟΠΟΥΛΟΥ	283
Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας	
ΕΛΕΝΗ ΜΟΡΦΑ	288
Μικροέρευνα για το προφίλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας	
ΖΩΗ ΣΤΑΜΠΟΥΛΙΔΗ	294
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ, ΣΥΜΠΟΣΙΩΝ, ΣΤΡΟΓΓΥΛΩΝ	
ΤΡΑΠΕΖΩΝ, ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΟΜΙΛΙΩΝ	297

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.argyriou@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

Contact: 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 συνυποβάλλονται 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 συνυποβάλλονται 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: mispv.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>

Παραδείγματα:

(Έργο ενός συγγραφέως)

Σέρρη, Α. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

(Έργο δύο συγγραφέων)

Cowlshaw, 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)

Κόπτης, 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^{ου} 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. ($C_0 - C_8$)

(βλ. σχ. 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