



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

*Η αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:*

*Συμβολή στη Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*

Ελισσάβητ Λιντζεράκου

Αθήνα, 2024

*Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή*

**Α΄ Επιβλέπων:** Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ

**Β΄ Μέλος :** Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ

**Γ΄ Μέλος:** Μαριλού Ιωακειμίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΔΕΟ, ΕΚΠΑ

*Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή*

**Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ**

**Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ**

**Μαριλού Ιωακειμίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΔΕΟ, ΕΚΠΑ**

**Δημήτριος Φωτεινός, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ**

**Σοφία Αναστασίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΑΦΠΠΗ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ**

**Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ**

### Βεβαίωση Εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής

Βεβαιώνω ότι είμαι η αποκλειστική συγγραφέας της υποβληθείσας Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο *«Η αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συμβολή στη Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση»*. Η συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή είναι πρωτότυπη και εκπονήθηκε αποκλειστικά για την απόκτηση του Διδακτορικού διπλώματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κάθε βοήθεια, την οποία είχα για την προετοιμασία της, αναγνωρίζεται πλήρως και αναφέρεται επακριβώς στην εργασία. Επίσης, επακριβώς αναφέρω στην εργασία τις πηγές, τις οποίες χρησιμοποίησα, και μνημονεύω επώνυμα τα δεδομένα ή τις ιδέες που αποτελούν προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας άλλων, ακόμη κι εάν η συμπερίληψή τους στην παρούσα εργασία υπήρξε έμμεση ή παραφρασμένη. Γενικότερα, βεβαιώνω ότι κατά την εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής έχω τηρήσει απαρέγκλιτα όσα ο νόμος ορίζει περί πνευματικής ιδιοκτησίας και έχω συμμορφωθεί πλήρως με τα προβλεπόμενα στο νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, με τις αρχές της ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και της εν γένει ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Η Βεβαιούσα

Ελισσάβετ Λιντζεράκου

***Αφιερώνεται στους γονείς μου,***

***ως ελάχιστος φόρος τιμής***

για την συνέπεια με την οποία υποστήριξαν όλες τις παιδαγωγικές αρχές-  
όχι μόνον στη δική μου ανατροφή, αλλά και στην αγωγή που παρείχαν σε εκατοντάδες  
νέους-

καθώς και την επιστημονική και έμπρακτη συμβολή τους στην εξέλιξη του πεδίου της  
Διοίκησης και της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τίτλος	Αριθμός σελίδας
Ευρετήριο Πινάκων	8
Ευρετήριο Σχημάτων	9
Περίληψη	11
Abstract	12
Εκτενής Περίληψη	13
Executive Summary	17
<b>Πρόλογος</b>	<b>22</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</b>	<b>24</b>
➤ Εισαγωγή 1 <sup>ου</sup> Μέρους	25
<b>Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές και Θεωρητικές αποσαφηνίσεις</b>	<b>26</b>
<b>1.1. Αποτελεσματικότητα</b>	<b>26</b>
1.1.1. Εισαγωγικά στοιχεία-προέλευση του όρου	26
1.1.2. Ειδικώς περί οργανωσιακής αποτελεσματικότητας	26
1.1.3. Η έρευνα για την Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση	28
1.1.4. Οργανωσιακή Αποτελεσματικότητα και Εκπαίδευση. Βιβλιογραφική Επισκόπηση των κυριότερων ερευνών	32
1.1.5. Το αποτελεσματικό σχολείο	33
<b>1.2. Βιωσιμότητα</b>	<b>36</b>
1.2.1. Η έννοια της Βιωσιμότητας στην Εκπαίδευση	38
1.2.2. Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες βιωσιμότητας των σχολικών μονάδων	40
1.2.2.1. Η σύνθεση του πληθυσμού και το δημογραφικό πρόβλημα	40
1.2.2.2. Η δυνατότητα διαχείρισης κρίσεων στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων	40
1.2.2.3. Αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις δυνατότητες επιβίωσης των σχολικών μονάδων: Κατάργηση, συγχώνευση, υποβιβασμός σχολικών μονάδων	42
<b>Κεφάλαιο 2: Αποτελεσματικότητα, οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικό σχολείο στην ελληνική εκπαίδευση: επισκόπηση της ελληνικής εργογραφίας</b>	<b>44</b>
<b>2.1. Μεθοδολογία Συστηματικής Βιβλιογραφικής Επισκόπησης</b>	<b>44</b>
<b>2.2. Αποτελέσματα Συστηματικής Βιβλιογραφικής Επισκόπησης</b>	<b>45</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην ελληνική πραγματικότητα</b>	<b>51</b>
➤ Εισαγωγή- Αποσαφηνίσεις	51
<b>3.1. Το Νομοθετικό-Διοικητικό πλαίσιο και ο ρόλος του στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων</b>	<b>52</b>
3.1.1. Δημόσια Διοίκηση και Δίκαιο	52
3.1.2. Εκπαιδευτικό σύστημα και Εκπαιδευτική Διοίκηση	53
<b>3.2. Οργανωσιακή Κουλτούρα και Οργανωσιακό Κλίμα- Σχολική Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα</b>	<b>55</b>
3.2.1. Σχολική Κουλτούρα και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	57
3.2.2. Σχολικό Κλίμα και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	57
3.2.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στο Σχολικό Κλίμα και στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	58
3.2.4. Διαφορετικές οπτικές του Σχολικού Κλίματος από τους υπολοίπους εταίρους της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)	58
<b>3.3. Σχολική Διοίκηση και Σχολική Ηγεσία</b>	<b>59</b>
3.3.1. Σχολική Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στο ελληνικό συγκείμενο	61
<b>3.4. Εκπαιδευτικοί</b>	<b>63</b>

3.4.1. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	64
3.4.2. Η έννοια της ικανοποίησης από το επάγγελμα ως παράγοντας αντίληψης και συζήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας	66
<b>3.5. Γονείς</b>	67
3.5.1. Ο ρόλος και η δράση των γονέων στη δημόσια σφαίρα	67
3.5.2. Η επίδραση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην ιδιωτική σφαίρα	69
<b>Κεφάλαιο 4: Η Τέχνη ως αντικείμενο εκπαίδευσης. Πολιτικές και παραδείγματα από τον δυτικό κόσμο</b>	72
4.1. Πολιτικές και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση	72
4.2. Πολιτικές και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση	74
4.3. Σχολεία εξειδικευμένα στις τέχνες (art-based schools)	76
4.4. Αποτελεσματικότητα και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση	78
<b>Κεφάλαιο 5: Τα Δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: ταυτότητα, οργανωτική δομή και διάρθρωση, ιδιαιτερότητες</b>	84
5.1. Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία	86
5.2. Ζητήματα του νομοθετικού-διοικητικού πλαισίου στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	86
<b>Κεφάλαιο 6: Επιστημολογικό Υπόβαθρο - Θεωρητικές Προσεγγίσεις με βάση την πρόσληψη του κοινωνικού γίνεσθαι και της απόκτησης εμπειριών</b>	88
6.1. Το επιστημολογικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας	88
6.2. Η έννοια της αντίληψης: αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη	89
<b>Κεφάλαιο 7: Αποτίμηση του 1<sup>ου</sup> Μέρους της διατριβής και συμπερασματικές κρίσεις- Προς τη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδιασμού</b>	91
<b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	93
<b>Κεφάλαιο 8: Η ταυτότητα της έρευνας</b>	94
8.1. Σκοπός και στόχοι	94
8.2. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα	94
8.3. Ερευνητικοί Άξονες και Ερευνητικά Ερωτήματα ανά άξονα	95
8.4. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός	96
<b>Κεφάλαιο 9: Παρουσίαση των τριών δειγμάτων, των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων και των αποτελεσμάτων κάθε επιμέρους έρευνας</b>	98
9.1. Δείγμα Ι - Οι καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων	98
9.1.1. Η ποσοτική προσέγγιση του δείγματος Ι	98
9.1.1.1. Το εργαλείο, η κατασκευή του και η διανομή του	98
9.1.1.2. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων	99
9.1.1.3. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων ανά ομάδα ερωτήσεων	101
9.1.1.4. Επαγωγική Ανάλυση	108
9.1.1.5. Ανάλυση απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση	112
9.1.1.6. Ευρήματα	113
9.1.1.7. Συζήτηση των ευρημάτων της ποσοτικής διερεύνησης	118
9.1.1.8. Συμπεράσματα από την ποσοτική διερεύνηση	121
9.1.1.9. Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές	122
9.1.1.10. Συσχέτιση της ποσοτικής διερεύνησης με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής	123
9.1.2. Η ποιοτική προσέγγιση του Δείγματος Ι	124
9.1.2.1. Σκοπός- Παράμετροι ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας- Εργαλείο	124
9.1.2.2. Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής διερεύνησης του Δείγματος Ι	125
9.1.2.3. Συζήτηση και σχολιασμός των ευρημάτων της ποιοτικής διερεύνησης του Δείγματος Ι-Σύγκριση ευρημάτων ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης	162
9.2. Δείγμα ΙΙ- Οι Διευθυντές/ντριες των Καλλιτεχνικών Σχολείων	196

9.2.1. Σκοπός- Παράμετροι ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας- Εργαλείο	196
9.2.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος II	197
9.2.3. Παρουσίαση Ευρημάτων από την ποιοτική διερεύνηση του Δείγματος II	197
9.2.4. Συζήτηση των Ευρημάτων	269
<b>9.3. Δείγμα III - Γονείς</b>	320
9.3.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητική υπόθεση, επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	320
9.3.2. Εργαλείο, συλλογή δείγματος, ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	321
9.3.3. Αποτελέσματα	322
9.3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία	322
9.3.3.2. Ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων ανά ερευνητικό ερώτημα	324
9.3.3.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα	328
9.3.3.4. Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές	331
<b>Κεφάλαιο 10: Συγκέντρωση των κυριότερων αποτελεσμάτων των επιμέρους εργαλείων και συνολικός σχολιασμός- Σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής</b>	333
<b>10.1.</b> Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων, συγκρίσεις και σχολιασμός	333
<b>10.2.</b> Σύνδεση συμπερασμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής	336
<b>Κεφάλαιο 11: Περιορισμοί της Έρευνας- Προτάσεις</b>	345
<b>11.1.</b> Περιορισμοί της παρούσας διατριβής	345
<b>11.2.</b> Προτάσεις	347
11.2.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	348
11.2.2. Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής	351
11.2.3. Ιδιαίτεροι παράγοντες λειτουργίας	354
<b>Επίλογος</b>	355
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	356
A. Πρωτογενείς Πηγές	356
B. Ελληνική	356
Γ. Ξενόγλωσση	361
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	377
Παράρτημα 1 <sup>ο</sup>	377
Παράρτημα 2 <sup>ο</sup>	381
Παράρτημα 3 <sup>ο</sup>	383
Παράρτημα 4 <sup>ο</sup>	385
Παράρτημα 5 <sup>ο</sup>	387
Παράρτημα 6 <sup>ο</sup>	389

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

α/α	Λεζάντα Πίνακα	Αριθμός σελίδας
Πίνακας 1	Παράγοντες που συμβάλλουν στην απόδοση των σχολείων ως μεταβλητές της έρευνας για την αποτελεσματικότητα	31
Πίνακας 2	Το μοντέλο σχολικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των Hoy & Ferguson	33
Πίνακας 3	Κατάλογος ελληνικών περιοδικών με συναφείς ή οριακά συναφείς με την αποτελεσματικότητα δημοσιεύσεις	46
Πίνακας 4	Επιλεγμένα άρθρα από ελληνικά περιοδικά σχετικά με διαστάσεις της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας	48
Πίνακας 5	Κατάλογος συναφών [κατά το μάλλον ή ήττον] διδακτορικών διατριβών με την έννοια της αποτελεσματικότητας	50

Πίνακας 6	Αντιπαραβολή των εννοιών «κλίμα» και «κουλτούρα» της σχολικής μονάδας [προϊόν εργασίας της συγγραφέως]	56
Πίνακας 7	Διαφορές σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος (προσαρμογή από Νικολαΐδου, 2012)	57
Πίνακας 8	Ερευνητικοί Άξονες και Ερευνητικά Ερωτήματα της διατριβής	95
Πίνακας 9	Ικανοποίηση εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων από ποικίλες παραμέτρους του επαγγέλματός τους	101
Πίνακας 10	Αντιλήψεις σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και η επιρροή του στη βελτίωσή τους	102
Πίνακας 11	Αντιλήψεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με τα προσόντα τους	103
Πίνακας 12	Βαθμός οργάνωσης της διδασκαλίας και ύπαρξης αναλυτικού προγράμματος	104
Πίνακας 13	Σχέσεις καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους	105
Πίνακας 14	Βαθμός εκπλήρωσης τυπικών υποχρεώσεων διδασκαλίας	105
Πίνακας 15	Απόψεις και πεποιθήσεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων στο δημόσιο σχολείο	106
Πίνακας 16	Αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων	108
Πίνακας 17	Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και λοιπών παραμέτρων με τη χρήση Mann-Whitney U τεστ	109
Πίνακας 18	Απαντήσεις στην ανοιχτού τύπου ερώτηση	112
Πίνακας 19	Κατηγορίες επαγγελματιών γονέων	324
Πίνακας 20	Συλλογή ευρημάτων από όλα τα δείγματα της έρευνας	335



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

α/α	Τίτλος [λεζάντα]	Αριθμός σελίδας
Σχήμα 1	Το ολοκληρωμένο μοντέλο του αποτελεσματικού σχολείου του Scheerens	35
Σχήμα 2	Τυπολογία παραγόντων στην αποτελεσματική καλλιτεχνική εκπαίδευση	80
Σχήμα 3	Σχηματική αναπαράσταση του μεθοδολογικού σχεδιασμού	97
Σχήμα 4	Έλλειψη ικανοποίησης από το νομοθετικό πλαίσιο	163
Σχήμα 5	Διαφορές στην οργάνωση των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων	164
Σχήμα 6	Λόγοι για τη δημιουργία συνθηκών μονιμοποίησης για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου	165
Σχήμα 7	Έλλειψη ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης των ωρομισθίων καθηγητών	166
Σχήμα 8	Αναδυόμενες ανάγκες σχετικά με τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης	167
Σχήμα 9	Αιτιολόγηση σημαντικότητας απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου	168
Σχήμα 10	Ζητήματα αναγνώρισης διπλωμάτων/πτυχίων Χορού και Κινηματογράφου	170
Σχήμα 11	Απόψεις ωρομισθίων καθηγητών σχετικά με την έμφαση στην κατανομή μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα	172
Σχήμα 12	Απόψεις ωρομισθίων καθηγητών σχετικά με την έμφαση στην κατανομή μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα	173
Σχήμα 13	Ζητήματα σχετικά με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος	175
Σχήμα 14	Προτάσεις βελτίωσης του ωρολογίου προγράμματος	176
Σχήμα 15	Στάσεις της Διεύθυνσης του σχολείου απέναντι στους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων	177
Σχήμα 16	Ζητήματα οικονομικών απολαβών των ωρομισθίων καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων	180
Σχήμα 17	Κατάταξη μαθητών ως προς την επιθυμία επαγγελματικής ενασχόλησης με την Τέχνη	181
Σχήμα 18	Μαθητές κατεύθυνσης Χορού και πρότερη ενασχόληση με το αντικείμενο της κατεύθυνσης	181
Σχήμα 19	Παράλληλη παρακολούθηση μαθημάτων ειδικότητας σε ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές [όλες οι ειδικότητες]	182
Σχήμα 20	Διαφορές στην εισαγωγική επιλογή μαθητών σε μητρόπολη και περιφέρεια	183
Σχήμα 21	Χαρακτηριστικά μαθητών Καλλιτεχνικών Σχολείων	184
Σχήμα 22	Προτάσεις βελτίωσης της φοίτησης των μαθητών	185
Σχήμα 23	Λόγοι επιλογής Καλλιτεχνικού Σχολείου από γονείς	187
Σχήμα 24	Εναλλακτικές προτάσεις ένταξης Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου πλην των ΕΠΑΛ	189
Σχήμα 25	Ζητήματα κατά τη διαχείριση της πανδημίας ως ενδεικτικής κρίσης	190
Σχήμα 26	Απόψεις σχετικά με τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια γενικευμένων κρίσεων	191
Σχήμα 27	Αιτιολόγηση αμφισβήτησης αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων	192
Σχήμα 28	Αναδυόμενες ανάγκες και αλλαγές για ενίσχυση αποτελεσματικότητας-βιωσιμότητας	194
Σχήμα 29	Άμεσοι και έμμεσοι σκοποί ίδρυσης Καλλιτεχνικού Σχολείου	270
Σχήμα 30	Διαφοροποίηση εσωτερικής δομής και διάρθρωσης Καλλιτεχνικών Σχολείων	273
Σχήμα 31	Επιπρόσθετα ζητήματα που απαιτείται να επιλύσει ο Διευθυντής του Καλλιτεχνικού Σχολείου	274
Σχήμα 32	Ομοιότητες Καλλιτεχνικών Σχολείων με άλλα σχολεία	275
Σχήμα 33	Αναφορές μοντέλων-στιλ διοίκησης από Διευθυντές Καλλιτεχνικών Σχολείων	276
Σχήμα 34	Αιτιολόγηση μη εφαρμογής ιδεατού-ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διοίκησης	277
Σχήμα 35	Κριτήρια οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων	279

Σχήμα 36	Ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων	280
Σχήμα 37	Αιτιολόγηση μη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης	281
Σχήμα 38	Ζητήματα που απορρέουν από την μη επαρκή νομοθετική κατοχύρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων	283
Σχήμα 39	Μορφές νομοθετικής κατοχύρωσης – μεμονωμένες τοποθετήσεις	284
Σχήμα 40	Ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με το Υπουργείο Παιδείας	286
Σχήμα 41	Προβλήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποίηση μεταξύ ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου και υπολοίπων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας	288
Σχήμα 42	Αιτιολόγηση σημαντικότητας απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών	291
Σχήμα 43	Αιτιολόγηση μη απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου μέχρι τη παρούσα χρονική στιγμή	293
Σχήμα 44	Χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού των Καλλιτεχνικών Σχολείων	296
Σχήμα 45	Κατηγορίες γονέων σύμφωνα με τους Διευθυντές	298
Σχήμα 46	Λόγοι γονεϊκής επιλογής Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τους Διευθυντές (ετεροαντίληψη)	300
Σχήμα 47	Κοινοποίηση σκοπού και στόχων: αιτιολόγηση και σημαντικές παράμετροι	302
Σχήμα 48	Μη κοινοποίηση στοχοθεσίας: αιτιολόγηση	303
Σχήμα 49	Δικαιολόγηση μη ένταξης Καλλιτεχνικών Σχολείων σ' άλλο τύπο σχολείου	306
Σχήμα 50	Εναλλακτικές λύσεις για την μελλοντική πορεία των Καλλιτεχνικών Σχολείων στο μέλλον	308
Σχήμα 51	Παράμετροι που επηρεάζουν την ομαλή εξ αποστάσεως λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων	310
Σχήμα 52	Λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ηγεσία του Διευθυντή Καλλιτεχνικού Σχολείου	311
Σχήμα 53	Ανασταλτικοί παράγοντες στην άσκηση ηγεσίας στο δημόσιο Καλλιτεχνικό Σχολείο	313
Σχήμα 54	Δείκτες αποτελεσματικότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών	315
Σχήμα 55	Αιτιολόγηση αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τους Διευθυντές	316
Σχήμα 56	Αλλαγές για ενίσχυση αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων	317
Σχήμα 57	Ηλικία γονέων	323
Σχήμα 58	Μορφωτικό Επίπεδο γονέων	323
Σχήμα 59	Περιοχή διαμονής γονέων	323
Σχήμα 60	Ενασχόληση γονέων με την Τέχνη	325
Σχήμα 61	Ενδιαφέρον παιδιών για καλλιτεχνικές δραστηριότητες	325
Σχήμα 62	Απόψεις γονέων σχετικά με την άσκηση καλλιτεχνικού επαγγέλματος	327
Σχήμα 63	Στάσεις γονέων σχετικά με τη φοίτηση του παιδιού τους σε Καλλιτεχνικό Σχολείο	327

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή ασχολείται με την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν σχετικά μικρό αριθμό σχολείων, με ξεχωριστά στοιχεία δομής και λειτουργίας, τα οποία ουδέποτε στο παρελθόν [από τη στιγμή ίδρυσής τους το 2004 έως σήμερα] απετέλεσαν αντικείμενο έρευνας. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το συνεχώς αναπτυσσόμενο παγκόσμιο ενδιαφέρον για την ένταξη της τέχνης στα αναλυτικά προγράμματα καθιστούν την παρούσα διατριβή πρωτότυπη και αναγκαία. Σκοπός της διατριβής είναι να διερευνήσει τους παράγοντες οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων σχολείων και να διακρίνει ποιοι από τους παράγοντες αυτούς και με ποιον τρόπο επιδρούν στη βιωσιμότητα των σχολικών αυτών μονάδων στο μέλλον. Η Διοίκηση και η Ηγεσία εξετάζονται ως καθοριστικοί παράγοντες για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό, η διατριβή συμβάλλει ουσιαστικά στην έρευνα του πεδίου της Διοίκησης και της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για έρευνα μεικτού τύπου με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Για τη λήψη των δεδομένων της διατριβής χρησιμοποιήθηκαν ως δείγματα οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων και οι Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων καθώς και οι γονείς των φοιτώντων σε αυτά μαθητών. Τα κυριότερα αποτελέσματα της διατριβής συνοψίζονται στα εξής: η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η βιωσιμότητα των μονάδων αυτών στο μέλλον εξαρτάται πρωτίστως από πολιτικές αποφάσεις τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης, όσο και στο επίπεδο διάχυσης και αποδοχής της τέχνης από την κοινότητα. Το νομοθετικό-κανονιστικό πλαίσιο που διέπει τα σχολεία αυτά επιδρά καταλυτικά στην οργανωτική τους δομή και την εύρυθμη λειτουργία τους. Ωστόσο, το πλαίσιο αυτό με την παρούσα του μορφή είναι αναποτελεσματικό στις κυριότερες παραμέτρους λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Η κάθετη εκ των άνω προς τα κάτω δομή διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει στις ίδιες τις μονάδες να λάβουν μέτρα και να εφαρμόσουν πολιτικές ή/και καλές πρακτικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και την εναρμόνιση της λειτουργίας τους με τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν. Το αποτέλεσμα είναι να αντιμετωπίζονται εξισωτικά με όλες τις υπόλοιπες μονάδες γενικής παιδείας, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και, έτσι, να διακυβεύεται η βιωσιμότητα των ήδη υπαρχουσών μονάδων στο μέλλον, αλλά και να μην τεκμηριώνεται η δημιουργία νέων Καλλιτεχνικών Σχολείων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Καλλιτεχνικά Σχολεία, Δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Οργάνωση,

## **ABSTRACT**

This dissertation focuses on the effectiveness and the sustainability of State Secondary Art-based Schools. This is a relatively small number of schools in the Greek context with distinct structural and operational elements which have never been researched since the establishment of these schools back in 2004. This fact combined with the growing global interest regarding the integration of Art in school curricula accentuates the originality and the necessity of this research. The aim of the dissertation is to research the organizational effectiveness factors of Art-based schools and to put forward those ones affecting their sustainability in the future. Management and leadership are examined as pivotal factors of organizational effectiveness at the school level; thus, the dissertation contributes to the general research referring to the management and leadership of education within the Greek context. A mixed-method research design was used to manage the multiple data obtained from art teachers, Principals of the State Secondary Art-based Schools as well as the parents of the students. The main results of the dissertation are summarized as follows: the effectiveness of the educational process and the sustainability of Art-based schools depend primarily on political decisions and the subsequent legislative framework, both at the level of centralized educational authorities and at the decentralized level of the art-based schools as well as at the level of local communities. Parents in this research represent partly the local communities and serve as a basis of exploring diffusion and acceptance of the Art at the decentralized communal level which is designated as important prerequisite for the sustainability of these schools. The legislative-regulatory framework governing these schools has a catalytic effect on their organizational structure and their operability. However, this framework in its current form is ineffective as far as it concerns the main operating procedures of State Secondary Art-based Schools. The vertical top-down management structure of the Greek educational system does not allow the Art schools to take autonomous measures and implement policies and/or good practices to improve their effectiveness and align their operation with the purpose for which they were created. Consequently, these schools are treated as conventional schools both by the centralized authorities (Ministry of Education) and local educational authorities (LEAs) who seem not to consider their specific characteristics; Thus, they jeopardize the existing schools' sustainability and their acceptance

by the community. Such political attitudes do not encourage sustainability and, at the same time, discourage the creation of new State Secondary Art-based Schools in areas where they do not exist; as a result, students and local communities are deprived of the benefits of Art Education.

KEY-WORDS: Art-based schools, State Secondary Education, Organization, Management and Leadership in Education, Effectiveness, Organizational Effectiveness, Sustainability

## ΕΚΤΕΝΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή ασχολείται με την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία αποτελούν έναν ιδιαίτερο τύπο σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφιερωμένο στη θεραπεία των τεχνών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης και την ανάδειξη του ταλέντου των φοιτώντων μαθητών.

Πρόκειται για έναν σχετικά μικρό αριθμό σχολείων, τα οποία ουδέποτε στο παρελθόν [από τη στιγμή ίδρυσής τους το 2004 έως σήμερα] απετέλεσαν αντικείμενο έρευνας. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το συνεχώς αναπτυσσόμενο παγκόσμιο ενδιαφέρον για την ένταξη της τέχνης στα αναλυτικά προγράμματα καθιστούν την παρούσα διατριβή πρωτότυπη και αναγκαία. Επιπλέον, την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας ενισχύει το γεγονός ότι και σε παγκόσμιο επίπεδο οι έρευνες για αντίστοιχα σχολεία σε εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου είναι ελάχιστες.

Μέσα από ανάλυση των πολλών και ποικίλων ευρημάτων της παρούσας διατριβής προσδοκάται **α.** η αναλυτική ενημέρωση του ενδιαφερομένων για την οργανωτική δομή, τη λειτουργία, το κανονιστικό πλαίσιο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία αυτά, συμβάλλοντας έτσι στην ολοκληρωμένη μελέτη της οργάνωσης, διοίκησης και ηγεσίας εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, **β.** η διατύπωση συμπερασματικών κρίσεων για τους παράγοντες αποτελεσματικότητάς τους και τη δυνατότητα της διατήρησής τους στο μέλλον, στοιχεία απαραίτητα για άλλους ερευνητές για την κατανόηση του κόστους και οφέλους λειτουργίας τους, **γ.** η πληροφόρηση της κεντρικής εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση πολιτικών σχετικά με τη θεραπεία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην παρούσα φάση και την κανονιστική περιχαράκωσή τους, ώστε να επιτευχθεί η βιωσιμότητά τους, **δ.** η ενίσχυση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τα καλλιτεχνικά σχολεία με ευρήματα από τον ελληνικό χώρο που θα επιτρέψουν την

ανταλλαγή απόψεων, την αλληλεπίδραση, τη διαμόρφωση και υιοθέτηση καλών πρακτικών για την πλήρη ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν αφορούν τους δυο άξονες της διατριβής, την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα, οι οποίοι ελέγχονται αφενός μεν αυτοτελώς με ερωτήματα που αφορούν τις μορφές και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, αφετέρου συνδυάζονται ερευνητικά και επανελέγχονται με την υιοθέτηση επιμέρους οργανωσιακών στοιχείων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία των μονάδων αυτών. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες:

### *1. Γενικά Ερωτήματα*

- A. Ποιοι είναι οι εξωτερικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας στα ελληνικά σχολεία;
- B. Τι επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και γιατί;
- Γ. Ποιοι είναι οι παράγοντες εσωτερικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων; [Καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων, Διευθυντές των Καλλιτεχνικών σχολείων, γονείς των μαθητών]
- Δ. Ποιοι είναι οι παράγοντες βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων
- E. Πως επιδρούν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στη βιωσιμότητα των δημόσιων Καλλιτεχνικών Σχολείων;

### *2. Ειδικά ερωτήματα*

- A. Ποιες είναι οι νομοθετικές και διοικητικές ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τι εξυπηρετούν;
- B. Πώς επιδρούν οι ιδιαιτερότητες στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Γ. Ποιοι αναλαμβάνουν διοικητικούς ρόλους στα Καλλιτεχνικά σχολεία;
- Δ. Πώς τα διοικητικά στελέχη επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των σχολείων αυτών;
- E. Ποια στοιχεία διαμορφώνουν το κλίμα και την κουλτούρα των Καλλιτεχνικών Σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών;
- ΣΤ. Πώς τα στοιχεία αυτά επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα ανέδειξε ως βασικούς συμμετέχοντες σε σχετικές με την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των σχολικών

μονάδων έρευνες, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και τους μαθητές. Στην παρούσα διατριβή από τις παραπάνω ομάδες συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν οι διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων και οι γονείς των μαθητών. Για κάθε μια από τις ομάδες αυτές χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά ερευνητικά εργαλεία.

Υιοθετήθηκε ένας **μικτός** μεθοδολογικός σχεδιασμός με σκοπό να καλυφθούν ερευνητικά και με σχετική πληρότητα οι άξονες αποτελεσματικότητας και συνακόλουθης βιωσιμότητας που προέκυψαν από τη μελέτη τόσο της βιβλιογραφίας, όσο και από τις δομικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου. Ο μικτός αυτός σχεδιασμός είναι ένας συνδυασμός συγκλίνοντος παράλληλου σχεδιασμού και επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού κατά Creswell και στοχεύει στη μείωση των μειονεκτημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης, όπου αυτό είναι δυνατόν από τις ισχύουσες συνθήκες. Σύμφωνα με το σχεδιαστικό αυτό μοντέλο, καταβλήθηκε προσπάθεια όλα τα δεδομένα [ποσοτικά και ποιοτικά] και από τα τρία δείγματα να ληφθούν σχεδόν συγχρόνως ή με μικρή χρονική διαφορά. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να υπάρξει συζήτηση και επεξήγηση ζητημάτων που απασχολούσαν τα συγκεκριμένα σχολεία κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων και να διαπιστωθεί κατά πόσον οι αντιλήψεις και οι απόψεις που εκφράζονταν από όλους τους συμμετέχοντες συνέκλιναν ή απέκλιναν.

Τα βασικά συμπεράσματα της διατριβής συνοψίζονται στα εξής:

Το έλλειμμα στοχευμένης και τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και η συνακόλουθη έλλειψη συγκροτημένου νομοθετικού και διοικητικού πλαισίου (με κενά, ασάφειες, πολλαπλές ερμηνείες) είναι ο κύριος παράγοντας μη αποτελεσματικής λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και το νομοθετικό-διοικητικό πλαίσιο ανήκουν στους εξωτερικούς ή εξωγενείς παράγοντες επίδρασης στην οργανωσιακή –εσωτερική- αποτελεσματικότητα του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Η βιωσιμότητα των σχολείων αυτών σχετίζεται πρωτίστως με την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και την εύρυθμη λειτουργία τους, αλλά και τη γενικότερη εκτίμηση προς την τέχνη που διαθέτει η κοινωνία.

Η διατριβή αποτελείται από δυο διακριτά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ταυτότητα της έρευνας, δηλαδή όλα τα στοιχεία διερεύνησης του θέματος και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Η διατριβή δομείται σε συνολικά ένδεκα κεφάλαια και καθένα από αυτό περιλαμβάνει τα εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά και θεωρητικά οι όροι *αποτελεσματικότητα* και *βιωσιμότητα* και η χρήση τους στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο οι όροι αυτοί διερευνώνται στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω εκτενούς και ενδελεχούς συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης της ελληνικής εργογραφίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται, αναλύονται, τεκμηριώνονται και επεξηγούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην ελληνική πραγματικότητα. Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην τέχνη ως αντικείμενο εκπαίδευσης και τις πολιτικές σχετικά με αυτό στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την ταυτότητα, την οργανωτική δομή και διάρθρωση και τις ιδιαιτερότητές τους. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση του επιστημολογικού υποβάθρου της παρούσας διατριβής και τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την πρόσληψη του κοινωνικού γίνεσθαι και την απόκτηση των εμπειριών. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο περιέχονται οι συμπερασματικές κρίσεις και η αποτίμηση του και χρησιμεύει ως εφαλτήριο για τη διαμόρφωση του ερευνητικού μέρους, δεύτερου μέρους της διατριβής.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της ταυτότητας της έρευνας, όπως σκοπό, στόχους, αναγκαιότητα, πρωτοτυπία, ερευνητικούς άξονες και ερευνητικά ερωτήματα και τον μεθοδολογικό σχεδιασμό. Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των τριών δειγμάτων, των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων και των αποτελεσμάτων κάθε επιμέρους έρευνας. Πρόκειται για το μακροσκελέστερο κεφάλαιο της διατριβής, αφού συγκεντρώνει πλήθος δεδομένων από τα επιμέρους ερευνητικά εργαλεία, ποιοτικά και ποσοτικά. Στο δέκατο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα κυριότερα αποτελέσματα των επιμέρους εργαλείων, σχολιάζονται συνολικά και διασυνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν. Τέλος, στο ενδέκατο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της ερευνητικής προσπάθειας της συγκεκριμένης διατριβής και διατυπώνονται προτάσεις με βάση τα ευρήματα της έρευνας: περαιτέρω διερεύνησης και [ανα]διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία και τη διδασκαλία της τέχνης σ' αυτά, έτσι ώστε τα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία να συνεχίσουν να είναι βιώσιμα στο μέλλον.



## **EXECUTIVE SUMMARY**

**Title:** The effectiveness and sustainability of State Secondary Art-based schools: A contribution to the Management and Leadership in Education

**Author:** Elissavet Lintzerakou

This dissertation focuses on the effectiveness and sustainability of the Greek State Secondary Art-based schools. This special type of schools within the Greek educational system is dedicated to the arts, the development of creativity and critical thinking as well as the unfolding of the students' talent.

There are a relatively small number of schools which have never before [from the time of their establishment in 2004 until now] been the subject of research. This element combined with the ever-growing global interest in the integration of the Art in the curricula makes this dissertation original and necessary. In addition, the necessity of the present research is reinforced by the fact that research on respective schools in educational systems of the Western world is minimal.

The aim of the dissertation is to explore the organizational effectiveness factors of Art-based schools and to put forward those ones affecting their sustainability in the future. Management and leadership are examined as pivotal factors of organizational effectiveness at the school level; thus, the dissertation contributes to the general research regarding the management and leadership in education within the Greek context.

The research questions pertain to the two areas of the dissertation, efficiency and sustainability, which are tested either independently with questions concerning the forms and factors of effectiveness and operational sustainability, or they are intertwined and re-checked with the adoption of individual organizational elements playing a decisive role in the smooth operation of these schools. The research questions are summarized in two major categories:

### *1. General research questions*

- A. What are the external factors of effectiveness in Greek schools?
- B. What affects the effectiveness of State Secondary Art-based Schools and why?
- C. What are the internal organizational effectiveness factors of State Secondary Art-based Schools? [ Art teachers, Principals, Students' parents]
- D. What are the sustainability factors of State Secondary Art-based Schools?

E. How do the effectiveness factors affect the sustainability of State Secondary Art-based Schools?

## *2. Special research questions*

A. What are the legislative and administrative particularities of State Secondary Art-based Schools and what do they serve?

B. How do particularities affect the effectiveness of the educational process?

C. Who undertakes management responsibilities and leadership roles in State Secondary Art-based Schools?

D. How does the management staff affect the effectiveness and sustainability of these schools?

E. What elements contribute to the form the school climate and culture of State Secondary Art-based Schools [viewed as educational organizations]?

F. How these elements affect the effectiveness and sustainability of State Secondary Art-based Schools?

The literature review on school effectiveness highlights teachers, principals, parents and students as key participants in research related to the effectiveness and sustainability of schools as educational organizations. In this dissertation, three distinct groups, i.e. the school Principals, the Art teachers and the students' parents, were included as participants-informants. Separate research tools were used for each of these groups.

A mixed methodology research design was adopted with the aim of exploring the areas of effectiveness and consequent sustainability that emerged from the study of both the literature and the structural particularities of the Greek educational context. This mixed-method design aims to reduce the disadvantages of both the quantitative and qualitative approach. Effort was made to obtain all the data [quantitative and qualitative] from all three samples almost at the same time or with a small-time difference. The aim of the researcher was to thoroughly explore issues concerning these specific schools by examining and crosschecking participants' perceptions and opinions.

The analysis of the rich findings of this dissertation provides a variety of results:

a. interested parties are informed in detail about the organizational structure, operation, regulatory framework and problems faced by these schools; in this way, the dissertation

contributes to the comprehensive study of organization, management and leadership within the Greek educational system,

**b.** concluding remarks on Art-based schools' effectiveness and sustainability factors help them continue their operation in the future; these elements serve as a platform for other researchers to understand the costs and benefits of their operation,

**c.** implications are drawn for the central authority decision-makers to take into consideration when they design policy/ies intending to treat operational problems of these schools,

**d.** enrichment of international literature on Art-based Secondary Schools supports and fortifies the exchange of opinions, interaction, formation and adoption of good practices for the complete integration of Art in education.

The main results of the dissertation are summarized as follows:

The lack of a targeted and documented educational policy and the consequent lack of a structured legislative and administrative framework (now containing gaps, ambiguities, multiple interpretations) is the main factor in the ineffective operation of State Secondary Art-based Schools. Both the educational policy and the legislative-administrative framework belong to the external or exogenous factors influencing the organizational - internal - effectiveness of the State Secondary Art-based School. Moreover, the sustainability of these schools is primarily related to their acceptance by the community, and it is associated with the general societal appreciation of the art and the artists.

More explicitly, the effectiveness of the educational process and the sustainability of Art-based schools depend primarily on political decisions and the subsequent legislative framework, both at the level of centralized educational authorities and at the decentralized level of the art-based schools as well as at the level of local communities. Parents in this research represent partly the local communities and serve as a basis of exploring diffusion and acceptance of the Art at the decentralized communal level which is designated as important prerequisite for the sustainability of these schools. The legislative-regulatory framework governing these schools has a catalytic effect on their organizational structure and their operability. However, this framework in its current form is ineffective as far as it concerns the main operating procedures of State Secondary Art-based Schools. The vertical top-down management structure of the Greek educational system does not allow the Art-based schools to take autonomous measures and implement policies and/or good practices to improve their effectiveness and align their operation with the purpose for which they were created.

Consequently, these schools are treated as conventional schools both by the centralized authorities (Ministry of Education) and local educational authorities (LEAs) who seem not to consider their specific characteristics; thus, they jeopardize the existing schools' sustainability and their acceptance by the community. Such political attitudes do not encourage sustainability and, at the same time, discourage the creation of new State Secondary Art-based Schools in areas where they do not exist; as a result, students and local communities are deprived of the benefits of Art Education.

### *Structure*

The dissertation is structured in two parts: The first part includes the theoretical documentation of the research and the literature review; it consists of seven chapters. The second part includes the research, the data analysis and the research results; it consists of four chapters.

The total of eleven chapters includes the following:

In the first chapter, the terms *effectiveness* and *sustainability* and their use in education are clarified conceptually and theoretically. In the second chapter, effectiveness and sustainability are explored within the context of the Greek educational system by adopting an extensive and thorough systematic literature review. In the third chapter, the factors influencing the organizational effectiveness of school units in the Greek reality are presented, analyzed, documented and explained. The fourth chapter is devoted to art as a subject of education and the related policies in the post-modern Western world. In the fifth chapter, extensive reference is made to the State Secondary Art-based Schools in Greece, their identity, organizational structure and particularities. The sixth chapter includes the discussion of the epistemological background of this dissertation and the theoretical approaches regarding perceptions and the acquisition of experiences. The seventh chapter concludes the first part; it contains the evaluating remarks of the theory and literature and serves as a bridge to the research, the second part of the dissertation.

The eighth chapter informs the reader about the “research identity”, that is, the purpose, objectives, necessity, originality, major research areas and research questions and the methodology design of the thesis. In the ninth chapter, the three samples, the tools used, and the analysis results are presented. This is the longest chapter of the dissertation, since it gathers a large amount of qualitative and quantitative data. In the tenth chapter, the main results of the individual tools are collected, commented on as a whole and associated to the research questions. The eleventh –and final–chapter includes the research limitations of this

dissertation and offers proposals for further research and [re]shaping of the educational policy regarding the State Secondary Art-based Schools and the teaching of Art, so that these schools can continue to be sustainable in the future.

KEY-WORDS: Art-based Schools, State Secondary Education, organization, management and leadership in education, effectiveness, organizational effectiveness, sustainability

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διατριβή αφορά την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην Ελλάδα. Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία συνιστούν έναν συγκεκριμένο τύπο σχολείου της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σκοπό έχει την ενθάρρυνση της ενασχόλησης των μαθητών με την τέχνη, την καλλιέργεια των καλλιτεχνικών τους κλίσεων, την προετοιμασία όσων επιθυμούν να σπουδάσουν σε τριτοβάθμιο επίπεδο και να ασκήσουν ένα καλλιτεχνικό επάγγελμα και παράλληλα, την ισότιμη παροχή γενικής παιδείας.

Εξετάζονται οι ποιοτικοί κυρίως παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία του Καλλιτεχνικού Σχολείου και το καθιστούν βιώσιμο στο μέλλον. Η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων εξετάζεται μόνον με βάση τους προβλέψιμους σήμερα παράγοντες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζεται και δεν συνεκτιμάται ο απρόβλεπτος δημογραφικός παράγοντας που μπορεί στο μέλλον να οδηγήσει στην αλλαγή της ταυτότητάς τους, στην αύξηση του αριθμού τους ή στην κατάργησή τους.

Ενώ η ενασχόληση με την τέχνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο μεγάλου αριθμού δημοσιεύσεων στο εξωτερικό, ο αριθμός των αγγλόφωνων κυρίως δημοσιεύσεων που αφορούν Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι μικρός, προέρχεται από συγκεκριμένες χώρες του δυτικού κόσμου και αφορά ως επί το πλείστον προηγούμενες δεκαετίες. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν δημοσιεύσεις σε άλλες γλώσσες ή από χώρες του ανατολικού κόσμου, πολλές από τις οποίες διαθέτουν τέτοιου είδους σχολεία. Όμως, ο βαθμός διάδοσης των δημοσιεύσεων σε άλλες πλην της αγγλικής γλώσσες περιορίζουν τη γνώση του ερευνητή για το τι πραγματικά έχει δημοσιευτεί διεθνώς και πως τα δημοσιεύματα αυτά θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην έρευνα και στη γνώση στο πεδίο.

Όσον αφορά την έρευνα στη χώρα μας, δεν υπάρχουν άλλες διδακτορικές διατριβές ούτε στοχευμένες δημοσιεύσεις πάνω στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Ως εκ τούτου, η παρούσα διατριβή στοχεύει αφενός μεν στην ενημέρωση της ερευνητικής κοινότητας σχετικά με τους ουσιώδεις άξονες της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας και της βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων, αφετέρου στην έναρξη ενός επιστημονικού διαλόγου για την ευρύτερη διερεύνηση της επίδρασης της τέχνης στην εκπαίδευση και κατ' επέκτασιν στο κοινωνικό σύνολο και το αντίστροφο. Για το λόγο αυτό και μέσα από τις προτάσεις περαιτέρω επιστημονικής διερεύνησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής που περιλαμβάνει στο τελευταίο κεφάλαιό της, η παρούσα διατριβή προσδοκά να αποτελέσει αφετηρία για την

έναρξη ενός γόνιμου διαλόγου για την υλοποίηση της σχέσης τέχνης-εκπαίδευσης μέσα από έναν τύπο μη συμβατικού σχολείου, όπως το Καλλιτεχνικό.

Η ενασχόλησή μου με το θέμα της παρούσας διατριβής εξικνείται από το προσωπικό μου ενδιαφέρον και τον συνδυασμό των δυο κατευθύνσεων που ακολούθησα στις σπουδές μου, αυτής της τέχνης –και ειδικότερα της τέχνης του χορού- και αυτής της εκπαίδευσης –και ειδικότερα της διοίκησης και της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Το θέμα της διατριβής μου είναι η κατακλείδα των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών σε κάθε μια από τις δυο αυτές κατευθύνσεις. Η αγάπη μου και η μετέπειτα επαγγελματική ενασχόλησή μου με τον κλασικό χορό ξεκίνησε ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Η εξοικείωσή μου με την εκπαίδευση και με συνθετότερα ζητήματα που την αφορούν, όπως η διοίκηση και ηγεσία, προέρχεται τόσο από την εργασία μου ως καθηγήτριας σε Καλλιτεχνικό Σχολείο, όσο και από τις ατελείωτες συζητήσεις και εκτενείς αναλύσεις, στις οποίες ήμουν εκτεθειμένη από την παιδική μου ηλικία σε οικογενειακό επίπεδο. Έτσι, το θέμα της παρούσας διατριβής προέκυψε αβίαστα, με ενθουσίασε και μου έδωσε ώθηση να ασχοληθώ μαζί του εντατικά τα τελευταία τρεισήμισι χρόνια.

Ωστόσο, η ολοκλήρωση του εγχειρήματός μου δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη συμβολή ορισμένων ατόμων που οφείλω να αναφέρω και να ευχαριστήσω. Κατ' αρχάς ευχαριστώ θερμά τον Επιβλέποντά μου, Ομότιμο Καθηγητή του ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κύριο Γεώργιο Παπακωνσταντίνου καθώς και τα δυο έτερα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον κύριο Αθανάσιο Βέρδη, μέλος ΔΕΠ του ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ και την κυρία Μαριλού Ιωακειμίδη, μέλος ΔΕΠ του ΤΔΕΟ, ΕΚΠΑ. Επιπλέον, ουσιαστικοί και αποτελεσματικοί συντελεστές στην υλοποίηση της έρευνάς μου είναι οι συνάδελφοι καλλιτεχνικών μαθημάτων και οι Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε όλη την Ελλάδα που δέχτηκαν πρόθυμα να συμπληρώσουν τα ερευνητικά μου εργαλεία. Ευχαριστίες καταθέτω και προς όλους αυτούς τους ανώνυμους και άγνωστους σε μένα γονείς των φοιτώντων μαθητών που επίσης απάντησαν στην έρευνά μου.

Ελπίζω ότι η δημοσιοποίηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων της έρευνάς μου να ικανοποιήσει τον στόχο για τον οποίο την ανέλαβα, να συμβάλει στην αύξηση του αριθμού των Καλλιτεχνικών Σχολείων στη χώρα μας και να προωθήσει την αναγνώριση και εκτίμηση των τεχνών από την κοινωνία.

**Μέρος 1<sup>ο</sup>:**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**  
**ΚΑΙ**  
**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**



## **Εισαγωγή του 1ου Μέρους**

Το πρώτο Μέρος της διατριβής (Θεωρητικό) αποσκοπεί στον εντοπισμό και προσδιορισμό όλων των πηγών που σχετίζονται με κάθε πτυχή του υπό εξέταση ζητήματος, στην κριτική τους ανάλυση και στην ανάδειξη του «κενού» ή των «κενών» που υπάρχουν στην έρευνα και τη βιβλιογραφία σχετικά με την προβληματική και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα εργασία. Η ανάδειξη του «κενού» ή των «κενών» τεκμηριώνει αφενός μεν την πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής, αφετέρου εξηγεί την αναγκαιότητα της εκπόνησης της παρούσας διερεύνησης.

Το 1<sup>ο</sup> Μέρος αποτελείται από 6 [έξι] κεφάλαια, τα οποία περιλαμβάνουν τα εξής: Αποσαφηνίζουν τις βασικές έννοιες του τίτλου, επεκτείνουν τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας στη σχολική εκπαίδευση, στοχεύοντας, όπου είναι δυνατόν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξειδικεύουν την έννοια της αποτελεσματικότητας και επισκοπούν τη σχετική ελληνική εργογραφία. Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική προσέγγιση των διεθνών και εγχώριων πηγών, συνοψίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων στο ελληνικό συγκείμενο και εξηγείται και τεκμηριώνεται ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί δρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι πολιτικές που έχουν διαμορφωθεί σε διεθνές και εθνικό πλαίσιο σχετικά με τη σύλληψη, δημιουργία και λειτουργία των σχολικών μονάδων της παρούσας διατριβής. Κατόπιν περιγράφεται η δομή και λειτουργία των σχολικών μονάδων δημόσιας Δευτεροβάθμιας Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης μέσα από το ισχύον γι' αυτές κανονιστικό πλαίσιο και αποπειράται μια πρώτη καταγραφή των ιδιοτεροτήτων τους σε σχέση με τις υπόλοιπες δημόσιες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Το τελευταίο κεφάλαιο του 1<sup>ου</sup> Μέρους περιέχει θεωρητικά στοιχεία που αφορούν την επιλογή και τη δόμηση των εργαλείων του 2<sup>ου</sup> Μέρους [Ερευνητικού]. Το 1<sup>ο</sup> Μέρος ολοκληρώνεται με την Κριτική Αποτίμηση όσων μελετήθηκαν, επισημαίνει το ερευνητικό κενό που καλύπτει η παρούσα διατριβή. Η Αποτίμηση λειτουργεί ως γέφυρα μετάβασης από το 1<sup>ο</sup> Μέρος [Θεωρητικό] στο 2<sup>ο</sup> Μέρος [Ερευνητικό].

## **Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές και Θεωρητικές αποσαφηνίσεις**

### **1.1.Αποτελεσματικότητα [effectiveness]**

#### **1.1.1. Εισαγωγικά στοιχεία-προέλευση του όρου**

Ο όρος αποτελεί δάνειο από τα Οικονομικά και την Οργανωτική Επιστήμη. Αρχικά, η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέθηκε με τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και το πλαίσιο της Θετικής Οικονομικής Ανάλυσης (Hanushek, 1979. Stiglitz, 1986). Στο πλαίσιο αυτό η αποτελεσματικότητα διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα και συσχετίστηκε -μεταξύ άλλων- με την αποδοτικότητα και τις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, τη ζήτηση του Ανθρώπινου Δυναμικού, την προσέγγιση του κόστους -οφέλους των εκπαιδευτικών δαπανών, κλπ. (Αργυροπούλου, 2017).

Στο πλαίσιο της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων δημιουργήθηκαν επίσης μοντέλα οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, τα οποία χρησιμοποιούσαν διαφορετικά -κάθε φορά- κριτήρια για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας: παραγωγικότητα, προσαρμοστικότητα, δέσμευση στο στόχο, συνέχεια, ανταπόκριση σε εξωτερικούς παράγοντες, κλπ. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονταν είτε στα μέλη του οργανισμού, είτε σε υποομάδες μελών μέσα στον οργανισμό, είτε σε όλον τον οργανισμό ως σύνολο και εξέταζαν παραμέτρους, όπως τις εκροές, τα προαπαιτούμενα των εισροών στον οργανισμό, την παρακίνηση των μελών, την επίσημη δομή και διάρθρωση του οργανισμού, τις πηγές και τα επίπεδα εξουσίας εντός του οργανισμού, καθώς και τις εξαρτήσεις του οργανισμού από το εξωτερικό περιβάλλον (Creemers & Scheerens, 1989).

#### **1.1.2. Ειδικώς περί της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας**

Η απαρχή της έρευνας για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα ανάγεται στις δεκαετίες 1960, 1970 και 1980, όταν για πρώτη φορά διατυπώθηκαν θεωρίες και μοντέλα οργανωσιακής αποτελεσματικότητας. Στις επόμενες δεκαετίες διατυπώθηκαν απόψεις για την ύπαρξη πολλαπλών μοντέλων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, αφού όπως σημειώνουν οι Cameron και Whetten (1983, σελ. 5-8 σποράδην. Cameron, 1984) αφενός μεν υπάρχουν πολλά και ποικίλα είδη οργανισμών, αφετέρου δε η επίτευξη της αποτελεσματικότητας σε καθένα απ' αυτά αποτελεί κεντρικό πυρήνα μελέτης και βάση σύγκρισης για την διάκριση μεταξύ αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών οργανισμών. Υποστηρίζουν ότι μέχρι τότε είχαν καταβληθεί πολλές προσπάθειες να αναδειχθούν οι μεταβλητές εκείνες που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και είχαν διαμορφωθεί πολλά μοντέλα οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, ωστόσο τα κριτήρια είναι μάλλον άγνωστα και η αντίληψη της αποτελεσματικότητας κατά περίπτωση είναι

υποκειμενική και βασίζεται σε προσωπικές αξίες και προτιμήσεις των ατόμων. Οι ίδιοι σχολιάζουν ότι α/ το θέμα της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας είναι ένα «δόμημα» [construct] και ως τέτοιο παραμένει μάλλον άγνωστο στο ευρύ επιστημονικό κοινό, και β/ η ανάπτυξη πολλαπλών μοντέλων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας οφείλεται σε τρία μείζονα προβλήματα: i. τις πολλαπλές αντιλήψεις και εννοιολογικούς προσδιορισμούς περί οργανισμών, ii. το μη αποσαφηνισμένο όριο των δομημάτων και, iii. την απουσία κριτηρίων που να έχουν προέλθει από συναίνεση μεταξύ των ερευνητών. Παρ' όλα αυτά, θεωρούν ότι η ύπαρξη των πολλαπλών μοντέλων αποτελεσματικότητας είναι ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, η οποία -όπως σημειώνουν- θα παραμένει στο κέντρο των οργανωσιακών σπουδών εσαεί.

Ωστόσο, οι Doty, Glick & Huber (1993) υποστηρίζουν ότι πέραν των οποιωνδήποτε διατυπωμένων μοντέλων είναι σωστότερο να εξετάσουμε τις οργανωσιακές θεωρίες αποτελεσματικότητας πίσω από αυτά. Οι θεωρίες αφορούν κυρίως την εσωτερική δομή και διάρθρωση των οργανισμών και τον τρόπο και τον βαθμό με τον οποίο κάθε δομικό στοιχείο συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Δυο τέτοιες θεωρίες κυριαρχούσαν στις δεκαετίες 1970-2000 και αφορούν την ισοτελικότητα [equifinality], δηλαδή την ίση συνεισφορά των επιμέρους δομών στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Πρόκειται για τη θεωρία του Mintzberg (1979,1983) και την ολίγον προγενέστερη θεωρία των Miles & Snow (Miles & Snow, 1978. Miles et al., 1978). Μολονότι οι συγκεκριμένες θεωρίες χρησιμοποίησαν ως ερευνητική αφετηρία τους οργανισμούς του επιχειρηματικού κόσμου της Β. Αμερικής, επιλέγουμε να τις συζητήσουμε συνοπτικά εδώ διότι προσέφεραν ένα πλέγμα στοιχείων πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν αργότερα οι τοποθετήσεις περί σχολικής αποτελεσματικότητας. Η μεν θεωρία του Mintzberg ανέδειξε δυο είδη παραγόντων αποτελεσματικότητας, δομής και λειτουργικότητας (design factors) και συγκείμενου (contextual factors), η δε θεωρία των Miles & Snow έδωσε έμφαση στη στρατηγική, τη δομή και τις εσωτερικές διαδικασίες των οργανισμών.

Συνάμα, ιδιαίτερη σημασία κατά τη διερεύνηση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας δόθηκε στον ανθρώπινο παράγοντα και στη διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων εντός του οργανισμού, στις συμπεριφορές των ατόμων, στους σκοπούς και στόχους του οργανισμού, στη μεταξύ ανθρώπων και σκοπών αλληλεπίδραση και στη συμβολή τους στην οργανωσιακή αλλαγή (Schneider,1983). Τα στοιχεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν και ως κριτήρια για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, αν και δεν θα πρέπει να παραλειφθούν οι δυσλειτουργίες, οι περιορισμοί και τα κενά σε μια τέτοια ερευνητική προσέγγιση, όπως επισημαίνει ο Schneider. Άλλοι (Seashore, 1983) υπερθεματίζουν την

ενσωμάτωση των μέχρι τότε υπαρχόντων μοντέλων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας με στόχο μια πληρέστερη ανάλυση της έννοιας και των κριτηρίων της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας.

### **1.1.3. Η έρευνα για την Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση**

Στις πρώτες φάσεις εξέλιξης της έννοιας καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνει προσαρμογή της και στον χώρο της εκπαίδευσης<sup>1</sup>. Στην εκπαίδευση ο όρος χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου, λαμβάνοντας υπ' όψιν τον βαθμό εκτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον τρόπο λειτουργίας και απόδοσης μιας σχολικής μονάδας (Scheerens, 2000).

Η εξέλιξη του εννοιολογικού περιεχομένου της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με τις διάφορες φάσεις που διήλθε η εκπαιδευτική έρευνα στο πεδίο αυτό (Reynolds et al., 2003). Το «κίνημα» της αποτελεσματικότητας ήταν περισσότερο ορατό στις προηγμένες βιομηχανικά χώρες και συνδέθηκε με την αλλαγή των γενικότερων αντιλήψεων γύρω από τον ορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (μετανεωτερικότητα, αποκέντρωση, αυτοδιοικούμενα σχολεία<sup>2</sup>, κ.α.). Το κίνημα αυτό αριθμεί 60 περίπου έτη ύπαρξης και εξελίχθηκε ταχύτατα στις χώρες αυτές. Αφετηρία αλλά και κύριος χώρος ανάπτυξής του – ιδιαίτερα στις τέσσερις πρώτες δεκαετίες- υπήρξαν οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στη συνέχεια εξαπλώθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ολλανδία και την Αυστραλία<sup>3</sup> (Creemers & Scheerens, 1989). Κατά τον Scheerens (2000), το «κίνημα» για την σχολική αποτελεσματικότητα (SEM =School Effectiveness Movement) στην αρχή συνδέθηκε με τη διδασκαλία στην τάξη, τις επιδόσεις των μαθητών και τη συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, συνδέθηκε με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και της ποιότητας στην εκπαίδευση (School Improvement)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Όπως γίνεται κατανοητό, οι παραδοχές για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, που ήταν δάνεια από τον επιχειρηματικό κόσμο, τις περισσότερες φορές ήταν άσχετες με το εκπαιδευτικό συγκείμενο και τις απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης.

<sup>2</sup> Self-managed schools

<sup>3</sup> Ωστόσο, το κίνημα αυτό δεν φαίνεται να συνδέθηκε με τα τότε «εθνικά» κράτη της Ευρώπης ή τουλάχιστον να αναπτύχθηκε ραγδαία πάρα μόνον πολύ αργότερα, και δεν αντικατόπτριζε τις συνολικές απόψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες αυτές.

<sup>4</sup> Οι μελέτες που υποστήριξαν τα «κινήματα» αυτά έδιναν ιδιαίτερη σημασία σε οικονομικές έννοιες, όπως η παραγωγικότητα, η μεγέθυνση των αποτελεσμάτων, ο εξορθολογισμός των οργανισμών και των συστημάτων, και αντικατόπτριζαν αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην ιστορική αναδρομή των Reynolds et al. (2003), η απαρχή της έρευνας για την αποτελεσματικότητα τοποθετείται στην μελέτη των Coleman et al. (1966) στις ΗΠΑ, ενώ σημείο καμπής θεωρούνται οι έρευνες του Edmonds στη δεκαετία του 1970 (1978, 1979 α και β). Και τούτο, διότι ο Edmonds και οι συνεργάτες του «δεν ενδιαφέρονταν πλέον να περιγράψουν τα αποτελεσματικά σχολεία, αλλά προσπαθούσαν να δημιουργήσουν αποτελεσματικά σχολεία, κυρίως στις λιγότερο προνομιούχες αστικές περιοχές» (Reynolds et al., 2003, σελ. 10). Από το σημείο αυτό και μετά η έρευνα μεταβαίνει στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης (School Improvement).

Χαρακτηριστικά της πορείας της έρευνας για την αποτελεσματικότητα είναι αφενός μεν η έντονη κριτική που ασκείτο από τους ερευνητές σε κάθε νέα έρευνα που έβλεπε το φως της δημοσιότητας, αφετέρου το ότι η κριτική αυτή αναδείκνυε και πρόσθετε νέες παραμέτρους διερεύνησης τροποποιώντας, έτσι, το περιεχόμενο της έννοιας της αποτελεσματικότητας. Ο Scheerens (2000) διακρίνει δυο μεγάλες περιόδους αποτελεσματικότητας, τη διδακτική αποτελεσματικότητα (instructional effectiveness) και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (organizational effectiveness). Ειδικότερα: στις πρώτες δεκαετίες η εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματικότητα επικεντρώθηκε στον τρόπο διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών στο επίπεδο της σχολικής τάξης (instructional effectiveness) και τα σταθμισμένα tests εφ' όλης της ύλης (standardized tests). Τα tests αυτά αντικατόπτριζαν τις επιδόσεις των μαθητών σε ορισμένα βασικά γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα και μαθηματικά) και αποτελούσαν το βασικό κριτήριο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Παρατηρήθηκε, όμως, ότι τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που διαμορφώθηκαν μέσα από την οπτική αυτή ήταν περισσότερο συμβατά με τα δημοτικά σχολεία παρά με τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Teddle, Reynolds & Sammons, 2003, σελ.120)<sup>5</sup>

Η συζήτηση γύρω από τις επιδόσεις των μαθητών και την αντιμετώπισή τους ως παραγόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας [output] συσχετίστηκε με τις δαπάνες για την εκπαίδευση. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή της αποτελεσματικότητας θεωρήθηκε μονομερής. Νεότερες έρευνες έλαβαν υπ' όψιν το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και των περιοχών που βρίσκονταν τα σχολεία, την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο εσωτερικό των σχολείων, τις σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων, τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, τη σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, τις προσδοκίες από τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό, τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του, το γενικότερο συγκείμενο του σχολείου. Στις νεότερες αυτές έρευνες

---

<sup>5</sup> Πράγμα λογικό, αφού η πλειονότητα των μέχρι τότε δεδομένων στις σχετικές έρευνες προέρχονταν από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

(κυρίως μετά το 1988) παρατηρείται, λοιπόν, ότι ο όρος αποτελεσματικότητα συνδέεται - πέραν της διδασκαλίας και των μαθητικών επιδόσεων- και με διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψιν οργανωσιακά στοιχεία (organizational effectiveness). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα κυριότερα στοιχεία της διδακτικής και της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, έτσι όπως προέκυψαν από τις διάφορες μελέτες που σχετίστηκαν με τη μια ή την άλλη μορφή αποτελεσματικότητας (Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2003, σελ. 134-185, και Creemers, Scheerens & Reynolds, 2003, σελ. 283-298 σποράδην, όχι εξαντλητική).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ [INSTRUCTIONAL EFFECTIVENESS]	ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ [ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS]
<b>Στο επίπεδο του μαθητή [και σε συνδυασμό με τη διάσταση του χρόνου]:</b>	<b>Στο επίπεδο του σχολείου [αποφάσεις για διαδικασίες δομής και διάρθρωσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας]  α/ ως προς τους μαθητές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ικανότητα εργασίας =&gt; δεξιότητες για την ολοκλήρωση της εργασίας</li> <li>➤ Ικανότητα για την κατανόηση της διδασκαλίας =&gt;ευφυΐα</li> <li>➤ Χρόνος που αφιερώνει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία</li> <li>➤ Ευκαιρίες για μάθηση-κίνητρα, καταλληλότητα διδακτικού υλικού</li> <li>➤ Κατάκτηση της γνώσης =&gt; χρόνος που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για να αφομοιώσει τη γνώση</li> <li>➤ Πειθαρχία και κατανόηση των κανόνων του σχολείου</li> <li>➤ Ανάληψη ευθυνών [από τους μαθητές] για την ομαλή λειτουργία του σχολείου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Μειωμένες διεργασίες ομαδοποίησης μαθητών [σε επίπεδα μάθησης] =&gt;τάση για τμήματα μεικτής ικανότητας</li> <li>❖ Σύστημα αμοιβών και ποινών</li> <li>❖ Ανάθεση ευθυνών σε μαθητές</li> <li>❖ Θετικές προσδοκίες της διεύθυνσης του σχολείου σχετικά με την απόδοση των μαθητών</li> <li>❖ Έμφαση στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών</li> </ul>
<b>Στο επίπεδο της τάξης [και σε συνδυασμό με τη διάσταση του χρόνου]</b>	<b>β/ ως προς τους εκπαιδευτικούς</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ποιότητα της διδασκαλίας =&gt; εξηγήσεις και οδηγίες προς τους μαθητές για το τι πρέπει να κάνουν και τον τρόπο που πρέπει να το κάνουν</li> <li>▪ Χρόνος που διατίθεται από τον διδάσκοντα για τη μάθηση</li> <li>▪ Ευκαιρίες για μάθηση και σχέδιο μάθησης</li> <li>▪ Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικά εγχειρίδια</li> </ul>	<p>Επίβλεψη-εποπτεία τήρησης των προδιαγραφών σε επίπεδο τάξης από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας [αφορά το συγκεκριμένο μοντέλο σχολικής ηγεσίας, τη Διδακτική Ηγεσία, Instructional Leadership]<sup>6</sup></p> <p>Παροχή οποιωνδήποτε διευκολύνσεων, υλικών ή άυλων, για την επίτευξη της διδακτικής αποτελεσματικότητας [πρόγραμμα, εγχειρίδια, διδακτικά μέσα, διδακτικές μέθοδοι]</p>
<b>Σε επίπεδο συμπεριφοράς του διδάσκοντα</b>	

<sup>6</sup> Σχετικά με την περιγραφή, τον ορισμό και την κριτική του μοντέλου αυτού βλέπε Αργυροπούλου (2018).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιτυχής διαχείριση τάξης –ήρεμη ατμόσφαιρα</li> <li>• Υψηλές προσδοκίες</li> <li>• Ανάθεση εργασιών [εμπέδωσης] στο σπίτι</li> <li>• Σαφής οριοθέτηση μαθησιακών στόχων</li> <li>• Χρήση προηγούμενης γνώσης των μαθητών</li> <li>• Σαφήνεια παρουσίασης διδακτικού υλικού</li> <li>• Επαρκής χρήση ασκήσεων προς εμπέδωση του διδακτικού υλικού</li> <li>• Ορθή αξιολόγηση, ανατροφοδότηση κι ανάλυση λαθών</li> <li>• Συχνές ερωτήσεις και απαντήσεις</li> <li>• Γενικότερα: έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και οποιονδήποτε παραγόντων συμβάλλουν σ' αυτό</li> <li>• Αφοσίωση και δέσμευση</li> <li>• Επαρκής προετοιμασία μαθημάτων</li> <li>• Εμπλοκή των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας</li> </ul>	<p>Έλεγχος και εξασφάλιση των προδιαγραφών αυτών από τη Διεύθυνση του σχολείου σε όλο το εύρος των διδακτικών δραστηριοτήτων και για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές</p> <p>[ΣΗΜ.: στο μοντέλο της Διδακτικής Ηγεσίας ο Διευθυντής ελέγχει ο ίδιος μπαίνοντας στην τάξη την εξασφάλιση των προδιαγραφών αυτών]</p>
<b>Στο επίπεδο των εσωτερικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχολική Ηγεσία</li> <li>• Εστίαση στη μάθηση</li> <li>• Θετική σχολική κουλτούρα</li> <li>• Αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα</li> <li>• Ανάπτυξη προσωπικού</li> <li>• Εμπλοκή των γονέων</li> <li>• Αλληλεπίδραση σχολείου και διδασκόντων</li> </ul>	<p>Έμφαση στις δεξιότητες του Διευθυντή σε συνάρτηση με τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις διαδικασίες και το συγκεκριμένο</p>
<b>Στο επίπεδο του συγκεκριμένου</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών</li> <li>• Το διαφορετικό συγκεκριμένο της χώρας</li> <li>• Ο τύπος της κοινότητας</li> <li>• Η βαθμίδα της σχολικής μονάδας</li> <li>• Οι διαφορές μεταξύ των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών</li> <li>• Οι διαφορές μεταξύ τύπων σχολείων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφορές ανάμεσα σε ομάδες μαθητών</li> <li>• Διαφορές μεταξύ Διευθύνσεων Εκπαίδευσης</li> <li>• Διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, μεταξύ θρησκευτικών και τυπικών σχολείων, κλπ.</li> <li>• Το ύψος της χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας</li> </ul>

**Πίνακας 1.** Παράγοντες που συμβάλλουν στην απόδοση των σχολείων ως μεταβλητές της έρευνας για την αποτελεσματικότητα [ΣΗΜ.: Ο πίνακας κατασκευάστηκε από την γράφουσα με βάση τα περιεχόμενα των κεφαλαίων των Teddlie, Stringfield and Reynolds, 2003, σελ. 134-185 και Creemers, Scheerens & Reynolds, 2003, σελ. 283-298, βλέπε πιο πάνω]

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι ο μεγάλος αριθμός των μελετών στις πέντε αυτές δεκαετίες ήταν κυρίως ποσοτικές έρευνες με σύνθετη στατιστική επεξεργασία δεδομένων. Αφενός μεν απουσίαζε η εις βάθος ποιοτική ανάλυση, αφετέρου αρκετά συχνά οι μετα-αναλύσεις στατιστικών δεδομένων περιελάμβαναν ανομοιογενή δεδομένα από διαφορετικό τύπο,

βαθμίδα, συγκείμενο και χώρα προέλευσης των σχολείων, αλλά και διαφορετικά χρονικά σημεία λήψης των δεδομένων<sup>7</sup>, στοιχεία που υπέστησαν έντονη κριτική ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συνδυαστικών αποτελεσμάτων<sup>8</sup> τους, εν γένει.

Επιπλέον, τονίζεται για άλλη μια φορά ότι οι εν λόγω έρευνες αφορούσαν σχολεία σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία η αυτονομία και η αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας είναι δεδομένη. Μάλιστα, ο ίδιος ο Scheerens (2000) πρότεινε την αποκέντρωση ως το καλύτερο υπόβαθρο για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και εισηγούνταν την επέκτασή της και σε εκπαιδευτικά συστήματα που δεν ίσχυε [μέχρι την εποχή της δημοσίευσης των σχετικών κειμένων]. Παράλληλα, υποστήριζε ότι η κυριότερη χρησιμότητα της έρευνας γύρω από την αποτελεσματικότητα και κυρίως της εκπόνησης των δεικτών αποτελεσματικότητας ήταν η δημιουργία ενός σταθερού υποβάθρου για την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική) των σχολικών μονάδων και τη μεταξύ τους σύγκριση.

#### **1.1.4. Οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και εκπαίδευση. Βιβλιογραφική επισκόπηση των κυριότερων ερευνών**

Η εισαγωγή της έννοιας της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αφορά κυρίως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Cameron, 1978. Ponder, 1999) ή άλλους που ασκούν κριτική στο έργο τους (Ashraf, 2012). Οι διαθέσιμες στον διεθνή ιστό εργασίες σχετικά με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά λίγες και αφορούν κεφάλαια (Hanna, 1997. Meyerson & Martin, 1997. Bennett, 1997) στον συλλογικό τόμο των Harris, Bennett & Preedy (1997) με παραδείγματα αναφοράς σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς του Ηνωμένου Βασιλείου και το άρθρο των Hoy & Ferguson (1985). Στα κείμενα αυτά επανέρχονται οι διαπιστώσεις και ο σχολιασμός των προηγούμενων ερευνών περί αποτελεσματικότητας σχετικά με το τι κριτήρια αποτελεσματικότητας εισάγονται και γιατί. Επιπλέον, προωθείται η ιδέα ότι η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει στις ανθρώπινες σχέσεις και την κουλτούρα που αναπτύσσονται σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι Hoy & Ferguson (1985) διακρίνουν δυο μοντέλα αποτελεσματικότητας, αυτό που προσανατολίζεται στους στόχους (goal model) και το μοντέλο του ανοιχτού συστήματος (open system model). Μολονότι το

---

<sup>7</sup> Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση των Bosker και Witziers (1996) περιείχε δεδομένα από δυο δεκαετίες 1980 και 1990.

<sup>8</sup> Εδώ, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία δεν αναφέρεται στην αντίστοιχη στατιστική διερεύνηση και επάρκεια των στατιστικών αποτελεσμάτων, αλλά στον τρόπο [και το φιλοσοφικό υπόβαθρο] με τον οποίο διατυπώνονταν και επεξηγούνταν οι αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στα δεδομένα και τα συμπεράσματα.



δεύτερο δεν αγνοεί τους στόχους του οργανισμού, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εύρεση και εξοικονόμηση πόρων από το εξωτερικό του περιβάλλον. Οι Hoy & Ferguson (1985) διαπιστώνουν ότι και τα δυο μοντέλα έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και προτείνουν μια σύνθεση των δυο μοντέλων η οποία θα λαμβάνει υπ' όψιν της τα εξής στοιχεία α/ τη φύση του υπό συζήτηση οργανισμού, β/ την εκάστοτε νοηματοδότηση του όρου αποτελεσματικότητα [ενν. στο πλαίσιο της φύσης του οργανισμού], γ/ την αποτύπωση του πεδίου της αποτελεσματικότητας, δ/ τους αποδέκτες, ε/ και την δυνατότητα ελέγχου και επανελέγχου του μοντέλου. Στη συνέχεια, υιοθετούν τη μεθοδολογία του Parsons (1960) και διαμορφώνουν ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας (Πίνακας, 2).

Διαστάσεις αποτελεσματικότητας	Δείκτες	Αποδέκτες-ομάδες αναφοράς	Χρονικά περιθώρια
Προσαρμογή	Καινοτομία	Διεύθυνση Διδάσκοντες	Βραχυπρόθεσμα
Επίτευξη στόχων	Μαθητικές επιδόσεις	Μαθητές	Βραχυπρόθεσμα
Ενσωμάτωση-Ολοκλήρωση	Συνοχή- συνεκτικότητα	Διδάσκοντες	Βραχυπρόθεσμα
Αφανή στοιχεία	Οργανωσιακή δέσμευση	Διδάσκοντες	Βραχυπρόθεσμα

*Πίνακας 2: Το μοντέλο σχολικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των Hoy & Ferguson (1985, σελ. 123)*

#### **1.1.5. Το αποτελεσματικό σχολείο**

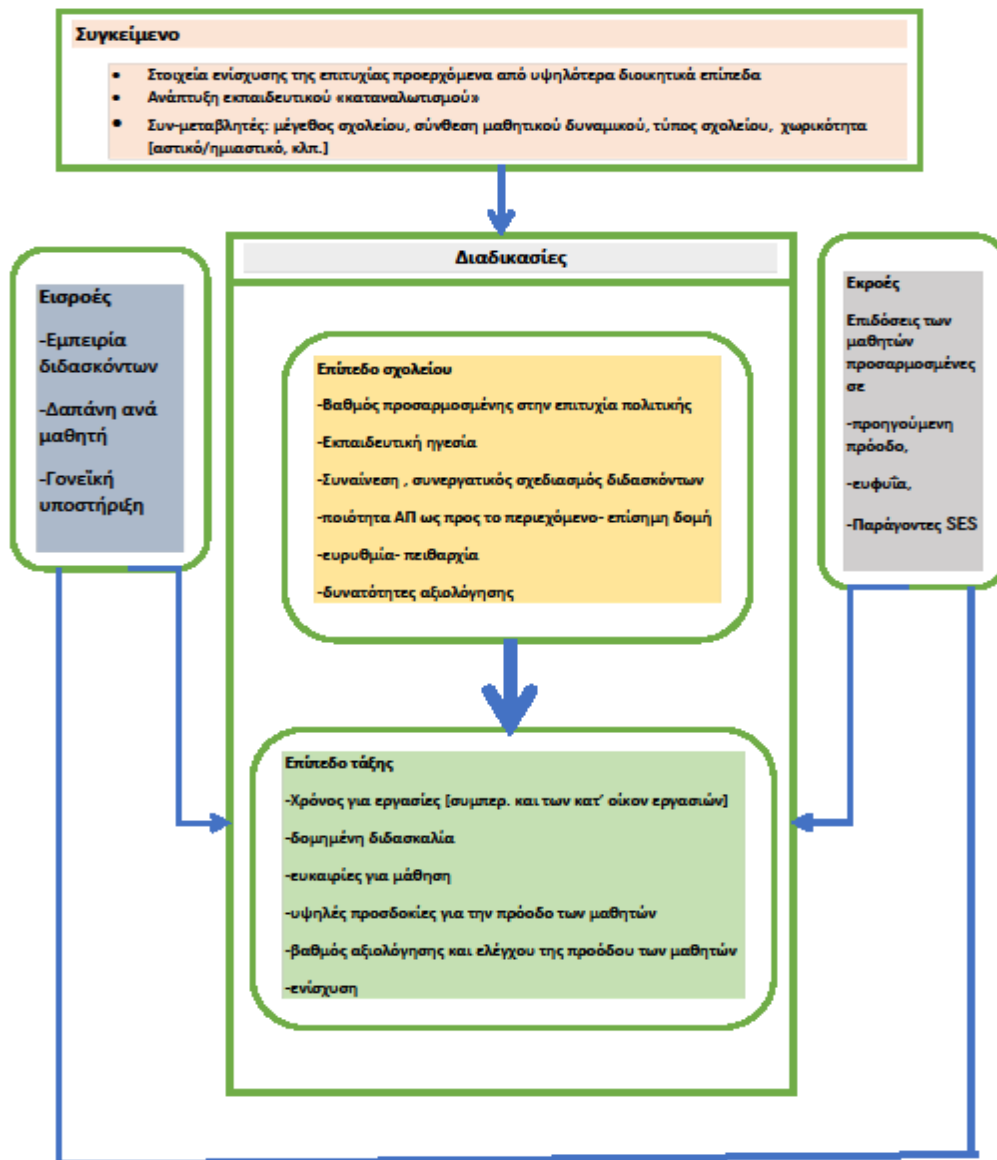
Ο όρος *αποτελεσματικό σχολείο* απέκτησε θετικό πρόσημο (=καλό σχολείο) και το περιεχόμενό του διαμορφώθηκε με βάση την εκπαιδευτική έρευνα που διεξήχθη τις προηγούμενες δεκαετίες. Κατά τον Scheerens (2000, σελ.18), «το αποτελεσματικό σχολείο περιλαμβάνει ένα σύνολο «ελατών» διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αιτίων) και μια σειρά κριτηρίων (αποτελεσμάτων) που μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε ένα σχολείο ως αποτελεσματικό». Υπό το πρίσμα αυτό, η αποτελεσματικότητα καθίσταται μετρήσιμη και επιτρέπει [στατιστικές] συγκρίσεις μεταξύ σχολείων ή ευρύτερων εκπαιδευτικών οργανισμών.

Ως συνέπεια της παραπάνω θέσης, η έρευνα ασχολήθηκε με τον τρόπο αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και ανέδειξε μια σειρά δεικτών που υποδηλώνουν ότι μια σχολική μονάδα λειτουργεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Scheerens (2000), υπάρχει ευρεία συναίνεση μεταξύ των ερευνητών όσον αφορά τις μεταβλητές που δημιουργούν συνθήκες ανάπτυξης της αποτελεσματικότητας. Ως επιστέγασμα όλων των παραπάνω, ο Scheerens (2000) δημιούργησε, ένα ολοκληρωμένο μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, στο οποίο συμπεριέλαβε όλες τις διαστάσεις του αποτελεσματικού σχολείου, δηλαδή: εισροές και εκροές στο επίπεδο της τάξης, διαδικασίες/διεργασίες στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και, τέλος, το συγκεκριμένο

(Σχήμα 1). Οι μελέτες στις οποίες βασίστηκε κυρίως το μοντέλο του Scheerens προέρχονταν από ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου [όπως ο ίδιος τις χαρακτηρίζει] που μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή είχαν κατορθώσει να δημιουργήσουν δείκτες αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τα πρότυπα του ΟΟΣΑ. Πρόκειται για τις ΗΠΑ, το ΗΒ, τον Καναδά, την Ολλανδία, την Αυστραλία, τη Γαλλία και την Πορτογαλία. Στις περισσότερες από τις χώρες αυτές η εκπαίδευση λειτουργούσε σύμφωνα με το αποκεντρωτικό μοντέλο [με εξαίρεση τις δυο τελευταίες]. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες από τις διαστάσεις που περιελάμβανε το μοντέλο αυτό, πχ «ανάπτυξη εκπαιδευτικού καταναλωτισμού» [δηλαδή, διαφήμιση του σχολείου και διάχυση των αποτελεσμάτων του με στόχο την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών], είτε δεν υφίσταντο σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, είτε έπρεπε να προσεγγιστούν με εντελώς διαφορετικό τρόπο στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα<sup>9</sup>. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει με ευσύνοπτο τρόπο τις διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας που είχαν προκύψει από την έρευνα και παρουσιάστηκαν αναλυτικά από τους Teddlie, Stringfield & Reynolds (2003, σελ.134-185) και Creemers, Scheerens & Reynolds (2003, σελ. 283-298) και απεικονίζονται στο Σχήμα 1.

---

<sup>9</sup> Ο Scheerens θεωρεί «υπό ανάπτυξη» χώρες [=developing countries] όσες διέθεταν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα τη στιγμή της δημοσίευσής του συγκεκριμένου κειμένου (2000, σελ. 67-73 σποράδη). Επισημαίνει δε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο ως προς την έννοια της αποκέντρωσης ή/και της αποσυγκέντρωσης ορισμένων λειτουργιών και διαδικασιών των συστημάτων, όσο και ως προς την έννοια και το πολιτικό/φιλοσοφικό υπόβαθρο της συγκέντρωσης.



**Σχήμα 1:** Το ολοκληρωμένο μοντέλο του αποτελεσματικού σχολείου του Scheerens (μετάφραση από Scheerens, 2000, σελ. 54).

## 1.2. Βιωσιμότητα [sustainability]

Ο όρος υποδηλώνει τη δυνατότητα επιβίωσης ενός ατόμου, ενός οργανισμού ή ενός συστήματος και αποτελεί δάνειο από την επιστήμη της οικολογίας, η οποία με τη σειρά της αποτελεί κλάδο της βιολογίας και των φυσικών επιστημών εν γένει.

Οι Brown et al. (1987) -πέραν του οικοσυστημικού- περιβαλλοντικού εννοιολογικού περιεχομένου του όρου -υποστηρίζουν ότι η βιωσιμότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή στο πλαίσιο μίας αναλυτικότερης προσέγγισης με εναλλακτικές οπτικές και να χρησιμοποιηθεί ως όρος και σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως η κοινωνία, η οικονομία και οι επιστήμες του ανθρώπου. Δικαιολογούν δε την τοποθέτησή τους με βάση πέντε πυλώνες ανάλυσης στους οποίους κατέληξαν μετά την βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησαν. Οι πυλώνες αυτοί εμπεριέχουν διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας πάνω στον πλανήτη και προσδιορίζουν αυτό που ονομάζουν «παγκόσμια βιωσιμότητα». Ο Lozano (2018) υποστηρίζει ότι η επέκταση της χρήσης του όρου βιωσιμότητα έγινε για να δηλωθούν οι αρνητικές επιδράσεις στην οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης των προβλημάτων του πλανήτη και προτείνει ο όρος να χρησιμοποιηθεί και στον χώρο των οργανωσιακών σπουδών και της οργανωτικής επιστήμης γενικότερα. Έτσι, η βιωσιμότητα των οργανισμών θα περιλαμβάνει βασικά θέματα οργάνωσης και οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η σχεσιοδυναμική μεταξύ των μελών του οργανισμού, αλλά και η σχέση του οργανισμού με το εξωτερικό του περιβάλλον, η ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας με γνώμονα τη συμβολή του στην ισορροπία και τη διατήρηση του οικολογικού περιβάλλοντος, τη διαχείριση της αλλαγής, μεταξύ άλλων. Στους οργανισμούς εντάσσει και τα τριτοβάθμια ιδρύματα παροχής εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά, οι Johnston et al. (2007) επιμένουν ότι η βιωσιμότητα ως όρος δεν πρέπει να είναι ασαφής, γενικόλογη και στενά περιοριστική σε αναφορές στο φυσικό περιβάλλον, αλλά ότι η ίδια η πορεία του ανθρώπου πάνω στη γη είναι αυτή που μπορεί να υπαγορεύσει τον τρόπο με τον οποίο θα νοηματοδοτηθεί η έννοια. Στις προσεγγίσεις αυτές -υποστηρίζουν- παρουσιάζεται μια διαρκής αντιπαράθεση μεταξύ των οικολογικών συστημάτων και των διαφόρων εκφάνσεων της ανθρώπινης κουλτούρας. Και στην περίπτωση της εργασίας αυτής, τα ευρήματα και οι προτάσεις αναφέρονται στον βέλτιστο τρόπο επίτευξης της βιωσιμότητας των ανθρώπων μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον πάνω στον πλανήτη.

Ο Ben-Eli (2018) παραδέχεται την υπέρ-χρήση του όρου σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Προσδιορίζει, έτσι, την έννοια της επιθυμητής συνέχειας και διατήρησης

προσφέροντας παραδείγματα από την πολιτική αρένα, τη λήψη πολιτικών αποφάσεων και τη διατήρησή τους. Σημειώνει ότι ο όρος σημαίνει πλέον το κατά πόσον μια πολιτική επιτυγχάνει τους στόχους της ή όχι. Προσθέτει δε ότι η ερμηνεία που δίνουν τα Ηνωμένα Έθνη στον όρο βιωσιμότητα [ως «ικανοποίηση των αναγκών των παρόντων ανθρώπων χωρίς να τίθενται σε κίνδυνο οι ανάγκες των μελλοντικών ανθρώπων»] δεν είναι επαρκής για να σκιαγραφήσει με ακρίβεια και πληρότητα το περιεχόμενο του όρου. Η πρόταση του Ben-Eli είναι στον ορισμό της βιωσιμότητας να ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν η συστηματική προσέγγιση και οι αρχές της κυβερνητικής επιστήμης στη διαμόρφωση ενός νέου ορισμού. Στον ορισμό που προτείνει ο συγγραφέας σημαντική θέση κατέχει η αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών του συστήματος, η ισορροπία και η αλλαγή. Διακρίνει στη συνέχεια δυο είδη αλλαγής: μια πρώτη, μάλλον επιφανειακή, στην οποία κατατάσσει τα διάφορα σχέδια για τη βιωσιμότητα του πλανήτη που εκπονούνται σε παγκόσμιο ή ενδοκρατικό επίπεδο, και μια δεύτερη, βαθύτερη και ουσιαστικότερη αλλαγή στα συστήματα. Η δεύτερη αυτή αλλαγή προϋποθέτει εμπάθυσση, ταυτόχρονο μετασχηματισμό συνειδησιακού υποβάθρου, αξιών και κουλτούρας και δεν μπορεί να είναι μονομερής. Πρέπει να είναι συστημική με φανερές τις επιδράσεις της στην οικονομία, τον τρόπο διαχείρισης της τεχνολογίας και τους τρόπους άσκησης της διακυβέρνησης. Άρα, η υπό συζήτηση έννοια της βιωσιμότητας, κατά τον Ben-Eli, ξεκινά από την έννοια της διατήρησης της ζωής πάνω στον πλανήτη, δηλαδή έχει το σύνθημα οικολογικό-οικοσυστημικό πρόσημο, αλλά καταλήγει στον μετασχηματισμό όλου του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικο-πολιτισμικού πλαισίου, αυτού που με μια λέξη ονομάζει πληθυσμό [population]. Για ερευνητικούς λόγους διακρίνει πέντε τομείς παραγόντων που επηρεάζουν τον βαθύ μετασχηματισμό και την εξισορρόπηση του συστήματος: τον υλικό, τον οικονομικό, τον τομέα της ζωής, τον κοινωνικό τομέα και τον πνευματικό τομέα. Δίνει το προβάδισμα στον πνευματικό τομέα διότι τον θεωρεί ως την βάση για την προσέγγιση των υπολοίπων και την επίτευξη της ισορροπίας του συστήματος. Η θεωρητική τοποθέτηση του συγγραφέα σχετικά με τη λειτουργία, την αλληλεπίδραση και την εξισορρόπηση των δυνάμεων σ' ένα σύστημα ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα εργασία.

Παρατηρούμε ότι η ανάλυση και συζήτηση του όρου στους συγγραφείς που αναφέρθηκαν αφορά κατά μείζονα λόγο τη βιωσιμότητα του οικολογικού-οικοσυστημικού περιβάλλοντος και όχι την βιωσιμότητα του ίδιου του οργανισμού ως ενός αυτοτελούς συστήματος, στην ουσία ενός υποσυστήματος εντός ενός υπερκείμενου και ευρύτερου συστήματος. Ακόμη και η εμπλοκή του τομέα της εκπαίδευσης γίνεται πάντοτε με στόχο την αφύπνιση των ανθρώπων σχετικά με τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη. Προς τον άξονα αυτό συντείνουν και όσες έρευνες προέκυψαν μέσα από την αναδίφηση της διεθνούς

βιβλιογραφίας. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές αφορούν κυρίως τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και τον μετασχηματισμό και την ανακατεύθυνση των προγραμμάτων σπουδών -κυρίως παιδαγωγικών τμημάτων και σχολών- προς μια φιλικά διακείμενη στάση του συμμετέχοντος πληθυσμού απέναντι στην βιωσιμότητα του πλανήτη (ενδεικτικά αναφέρονται: Hobusch & Froehlich, 2021. Franco et al., 2019. Andrades Peña et al., 2018. Andersson, 2017. Caniglia et al., 2018. Disterheft et al., 2013. Djordjevic & Cotton, 2011).

### **1.2.1. Η έννοια της βιωσιμότητας στην εκπαίδευση**

Η διερεύνηση του διεθνούς ερευνητικού χώρου όσον αφορά τη χρήση του όρου βιωσιμότητα στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται πρωτίστως με τη συζήτηση για τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικότητας και με τεχνικές και πρακτικές μετάβασης, διατήρησης ή και συνέχειας ενός υγιούς και ολοκληρωμένου σχολικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες εργασίες εξεχόντων επιστημόνων στην εκπαιδευτική έρευνα, οι οποίοι υιοθετούν τον όρο βιωσιμότητα αλλά και ορόρριζους του. Η Blackmore (2008) αναλύει τους λόγους για τους οποίους το σχολείο του σήμερα συχνά αδυνατεί να είναι βιώσιμο. Κατά τη συγγραφέα, οι λόγοι αυτοί αποτελούν έναν συνδυασμό ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που αποτυπώνονται στην καθημερινότητα της κάθε οικογένειας και κατ'επέκτασιν στην μικροκοινωνία του σχολείου. Το σχολείο [διεύθυνση και εκπαιδευτικοί] με τη σειρά του αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τον αντίκτυπο των προβλημάτων αυτών στο εσωτερικό του, με αποτέλεσμα να κρίνεται συχνά μη βιώσιμο, κυρίως μετά την εφαρμογή εξωτερικών ελέγχων και αξιολογήσεων. Στην ουσία, αυτό που έχει μείζονα σημασία κατά την Blackmore είναι η κοινωνική βιωσιμότητα και η ισότητα. Βέβαια, η Blackmore χρησιμοποιεί ως αφετηρία συζήτησης εκπαιδευτικά συστήματα αγγλοσαξονικού τύπου με έντονες νεοφιλελεύθερες τάσεις διοίκησης και διαχείρισης του προσωπικού, ωστόσο παρατηρούμε ότι παρόμοιες τάσεις έχουν εισαχθεί και επεκταθεί και σε άλλου τύπου εκπαιδευτικά συστήματα. Θεωρεί ότι η βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων θα επέλθει μέσα από έναν ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη κοινωνική βιωσιμότητα και την ισότητα. Ο ανασχεδιασμός αυτός θα αφορά όλα τα στοιχεία του συστήματος δηλαδή προγράμματα σπουδών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαίδευση διευθυντών, ώστε οι τελευταίοι να ασκούν έναν τύπο ηγεσίας προσανατολισμένο στην κοινωνική ισότητα.

Ο Day (2005) αφορμάται, επίσης, από τους κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες που υπογραμμίζουν τη ζωή των οικογενειών των μαθητών και χρησιμοποιεί την έννοια της βιωσιμότητας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων στο Ηνωμένο Βασίλειο και προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η βιωσιμότητα στο εσωτερικό τους. Και για τον Day ο ανασχεδιασμός ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί προϋπόθεση βιωσιμότητας και προόδου, ωστόσο διερευνά τις επιδράσεις που έχουν οι παράμετροι του σχεδιασμού του συστήματος στην μικροκοινότητα της σχολικής μονάδας. Ο συγγραφέας θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη διατήρηση της «ακεραιότητας του σκοπού» της παροχής εκπαίδευσης από όλους τους εταίρους [της εκπαίδευσης] και αυτό ονομάζει βιωσιμότητα και επιτυχία.

Σ' ένα πιο πρόσφατο βιβλίο οι Day και Gu (2018) χρησιμοποιούν και πάλι ομόρριζους ή/και συνώνυμους με τη βιωσιμότητα όρους για να συζητήσουν την επίτευξη της ποιότητας της διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα είναι ανθεκτικοί στις προκλήσεις και δεν θα αποκαρδιώνονται από τις συνεχείς αλλαγές και πιέσεις που δέχονται. Υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει σε ανθεκτικά -άρα βιώσιμα- σχολεία. Εξετάζουν την ανθεκτικότητα κατ' αρχάς ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου [υπό το πρίσμα της ψυχολογίας] και στη συνέχεια ως ένα πολυδιάστατο και κοινωνικό και συσχετιστικό χαρακτηριστικό [υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας], το οποίο είναι συναφές με το εκπαιδευτικό πλαίσιο [context specific] και τον ρόλο [role specific] που καλούνται να επιτελέσουν. Η δυναμική που αναπτύσσεται από αυτά τα δυο χαρακτηριστικά οικοδομεί με τη σειρά της το πλαίσιο σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο θα συμβάλει στην ανθεκτικότητά της. Έτσι, η βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας σχετίζεται όχι μόνον με την προσωρινή διατήρησή της αλλά και με τη συνέχειά της στο μέλλον.

Συμπερασματικά, και οι τρεις πιο πάνω εργασίες χρησιμοποιούν τον όρο της βιωσιμότητας και συνώνυμα ή ομόρριζά του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την έννοια της διατήρησης και της συνέχειας στο μέλλον. Οι δυο τελευταίες διερευνούν την βιωσιμότητα εντός της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως ένας ιδιαίτερος οργανισμός, ένα υποσύστημα, ο οποίος μάχεται να επιβιώσει αφενός μεν στο πλαίσιο των απαιτήσεων του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου δε στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

## **1.2.2. Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες βιωσιμότητας των σχολικών μονάδων**

### **1.2.2.1. Η σύνθεση του πληθυσμού και το δημογραφικό πρόβλημα**

Η σύνθεση του πληθυσμού στη χώρα τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις, οι οποίες οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες: τη χαμηλή γεννητικότητα που κατά ορισμένους συγγραφείς (Μπαλούρδος και συν., 2019) οφείλεται σε συστημικά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα και την αβεβαιότητα που παράγουν, τη συνακόλουθη γήρανση του πληθυσμού, τις ελλειμματικές δημόσιες πολιτικές για την αναστροφή της πορείας του δημογραφικού προβλήματος, αλλά και την αύξηση των μεταναστευτικών ροών που ναι μεν αυξάνουν αριθμητικά πρόσκαιρα τον πληθυσμό, αλλά στην ουσία δεν συνεισφέρουν στην ποιοτική και μόνιμη αύξησή του. Τα δημογραφικά στοιχεία που περιέχονται στην ενότητα αυτή, όσο και αυτά που συμπεριλαμβάνονται στην αμέσως επόμενη αποτυπώνουν ορατές και μη ορατές επιπτώσεις στα σχολεία. Για παράδειγμα, η μείωση του μαθητικού δυναμικού (ορατό στοιχείο) οδηγεί στη μείωση του αριθμού των προσλαμβανομένων εκπαιδευτικών (μη ορατό ή και αποσιωπούμενο στοιχείο).

### **1.2.2.2. Η δυνατότητα διαχείρισης κρίσεων στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων**

Ένα από τα θέματα που απασχολούν την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες είναι οι διαφόρων αιτιολογιών εξωτερικές κρίσεις που επηρεάζουν το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος και συχνά θέτουν εν αμφιβόλω τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Η βιβλιογραφία διαχωρίζει τις κρίσεις από τα κρίσιμα περιστατικά που αφορούν μόνον το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Shapira- Litchinsky, 2011) και η ένταση των οποίων σχετίζεται με τη νοηματοδότησή τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αντίθετα, οι κρίσεις είναι συστημικά φαινόμενα μεγάλου μεγέθους που ταράσσουν όλη την κοινωνία και απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες και τεχνικές για τη διαχείρισή τους. Οι Pearson και Clair (1998) αναφέρουν ότι η συστημικότητα των κρίσεων προϋποθέτει και μια συστημική [αλλά και συστηματική] αντιμετώπισή τους [διαχείριση] πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το ξέσπασμά τους. Άλλοι συγγραφείς (Brock, Sandoval & Lewis, 2001) εξειδικεύουν τη διαχείριση κρίσεων βίας μέσα στις σχολικές μονάδες με τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης από τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για την αντιμετώπισή τους. Στην πραγματικότητα υποδεικνύουν τρόπους κατάστροφης σχεδίων διαχείρισης κατά την έκρηξη και τα πρώτα στάδια τέτοιων κρίσεων. Αν και στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται ο όρος κρίση, πρόκειται κατ' ουσίαν για κρίσιμα περιστατικά εντός του σχολείου με επιπτώσεις μικρού ή/και μεσαίου βεληνεκούς στην ευρύτερη κοινότητα [σχολική περιφέρεια].



Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τις κρίσεις ως φαινόμενα μεγάλου βεληνεκούς μέσα σε μια τοπική κοινότητα ή ακόμη μέσα σ' ένα κράτος προέρχονται κυρίως από τις ΗΠΑ και αφορούν τοπικά [για τις ΗΠΑ] ζητήματα, όπως εκτεταμένες πυρκαγιές, πλημμύρες, περιβαλλοντικές καταστροφές ποικίλης αιτιολογίας, τρομοκρατικές επιθέσεις, επιδημίες, πανδημίες, κ.α. Με άλλα λόγια, πρόκειται για συμβάντα που απαιτούν ειδική διαχείριση και ηγεσία, έτσι ώστε ένας οργανισμός να κατορθώσει να επιβιώσει. Στο πλαίσιο αυτό ο Pine (2017) διατυπώνει την άποψη ότι κατά τη διαχείριση τέτοιων κρίσεων η ηγεσία η οποία ασκείται ή πρόκειται να ασκηθεί έχει [και πρέπει να έχει] πολλαπλά «πρόσωπα», δηλαδή πολλαπλές εκδοχές, ανάλογα με τη χρονική στιγμή κατά την οποία ο επικεφαλής ενός οργανισμού καλείται να λάβει αποφάσεις. Εξειδικεύει τις χρονικές αυτές στιγμές και τα αντίστοιχα είδη αποφάσεων ως εξής: στρατηγικές αποφάσεις/ στρατηγική ηγεσία κατά την έναρξη και εξέλιξη της κρίσης, επίδραση και υιοθέτηση των [εξωτερικών] πολιτικών αποφάσεων στο εσωτερικό του οργανισμού κατά την έναρξη και εξέλιξη της κρίσης, ενσωμάτωση των διαφοροποιημένων στρατηγικών αποφάσεων στην ήδη υπάρχουσα στρατηγική ηγεσία, ενθάρρυνση και υποστήριξη για την ανάδειξη ηγετικών χαρακτηριστικών και στην κοινότητα και έμφαση στη δικτύωση εντός και εκτός του οργανισμού. Αυτό που υποστηρίζει ως συμπέρασμα ο Pine (2017) είναι η ανάδυση μιας ηγεσίας στοχευμένης στη διαχείριση κρίσεων, την οποία θεωρεί απαραίτητη για τη βιωσιμότητα του οργανισμού.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα ενός σχολείου να διαχειριστεί μια ευρεία κρίση αντιμετωπίζεται αμέσως ή εμμέσως από τη βιβλιογραφία ως παράγοντας βιωσιμότητας. Στην Ελλάδα, στο παρελθόν έχουν υπάρξει εκτεταμένα φαινόμενα, πχ πυρκαγιές, πλημμύρες, κλπ., που έχουν επηρεάσει σημαντικά τη ζωή και την ευημερία των τοπικών κοινωνιών με σύντομες, όμως, επιδράσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι οποίες ξεπεράστηκαν με την αρωγή της πολιτείας και στο πλαίσιο των ευρύτερων μέτρων που ελήφθησαν για τις πληγείσες περιοχές. Υπό την άποψη αυτή, τα φαινόμενα αυτά δεν θεωρήθηκαν απειλητικά για τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, η πανδημία COVID-19 σε όλο τον κόσμο διατάραξε δομικά και εκτεταμένα τη λειτουργία των σχολείων με τρόπο απρόβλεπτο, παρεμπόδισε τη συνέχεια και τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ως εκ τούτου, μπορεί επιστημονικά και ερευνητικά να θεωρηθεί ως απειλή της βιωσιμότητας των σχολικών μονάδων. Σε όλον τον κόσμο ξεκίνησε μια ερευνητική προσέγγιση των συνεπειών της πανδημίας στη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων [βλέπε άρθρα σε τρία τεύχη του περιοδικού *International Studies of Educational Administration*, το βιβλίο των Fonsén et al., 2023, κ.α.]. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η διαχείριση της πανδημίας ως μεταβλητή βιωσιμότητας συνδυάστηκε με τη μεταβλητή της σχολικής ηγεσίας

και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι διευθυντές κατά και μετά την πανδημία. Στον ελληνικό χώρο δημοσιεύτηκε μικρός αριθμός μελετών (Argyropoulou, Syka & Papaioannou, 2021. Argyropoulou, 2023) διαρκούς της πανδημίας με δεδομένα από την πρώτη και τη δεύτερη φάση της. Μελέτες έγιναν και για περιπτώσεις σχολικών μονάδων με ιδιαίτερες απαιτήσεις (λ.χ. βιωματικά εργαστήρια με δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση) στην πραγματοποίηση του προγράμματός τους όπως τα Καλλιτεχνικά Σχολεία (Λιντζεράκου, 2021) και τα ΕΠΑΛ (ο αναγνώστης μπορεί να βρει με ευκολία στο διαδίκτυο ή και την εφαρμογή google scholar μεγάλο αριθμό ερευνών μικρού μεγέθους κυρίως σε μορφή μεταπτυχιακών εργασιών σε διάφορα πανεπιστήμια στην χώρας). Πέραν, όμως, των άμεσων ζητημάτων εύρυθμης λειτουργίας και της απειλής της βιωσιμότητας που παρατηρήθηκαν στις σχολικές μονάδες παγκοσμίως, ιδιαίτερα -έμμεσα- θέματα καταγράφηκαν αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα ελλείμματα και τις απαιτήσεις που διαμορφώνονται στη νέα εποχή (COVID-19 και μετα-COVID-19) και τις δυνατότητές τους να ανταπεξέλθουν σ' αυτές (Trippestad et al., 2023).

Στην κατηγορία των κρίσεων κατατάσσεται και η οικονομική ύφεση των τελευταίων ετών (2009 και εξής). Μολονότι οι επιπτώσεις της δεν ήταν άμεσα ανιχνεύσιμες σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εν τούτοις μακροπρόθεσμα παρατηρήθηκαν δημογραφικές προεκτάσεις που οδήγησαν στη μείωση του μαθητικού πληθυσμού [η οποία βαίνει αυξανόμενη με την πάροδο των ετών]. Στη μελέτη του IOBE (2018) αναφέρονται δυο τάσεις: α/ η εξωτερική μετανάστευση οικογενειών κυρίως αλλοδαπών μετά την έναρξη της κρίσης, με αποτέλεσμα ο αριθμός των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να μειωθεί κατά 55,9%, β/ η μείωση των γεννήσεων μετά την έναρξη της κρίσης κατά σχεδόν 30%, από 118,3 χιλ. το 2008 σε 88,5 χιλ. το 2017. Σε πρώτη φάση η αποτύπωση των αριθμητικών αυτών αλλαγών διαπιστώνεται στο νηπιαγωγείο (162.000 το 2014 σε 155.200 το 2015) και στη συνέχεια στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (107.200 το 2016 σε 101.900 το 2017).

### **1.2.2.3. Αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις δυνατότητες επιβίωσης των σχολικών μονάδων: Κατάργηση, συγχώνευση, υποβιβασμός σχολικών μονάδων**

Η συρρίκνωση του αριθμού των μαθητών, ωστόσο, δεν είναι πρόβλημα που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαχείρισης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, όπως στην περίπτωση φυσικών καταστροφών ή εξάπλωσης ασθενειών. Κάθε κρίση έχει διαφορετικό περιεχόμενο, επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την εκπαίδευση και απαιτεί λήψη αποφάσεων και ενέργειες σε διαφορετικά επίπεδα. Αποτελεί, ωστόσο, αντικείμενο άμεσης λήψης μέτρων από την πολιτεία με στόχο τη μείωση των δαπανών ή -όπως συνήθως

δηλώνεται- την ορθολογικότερη κατανομή των σχολικών μονάδων στη χώρα. Πρόκειται για τις κατ' έτος και από κοινού αποφάσεις των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών για την κατάργηση, συγχώνευση ή υποβιβασμό σχολικών μονάδων, λόγω ελαχίστου αριθμού μαθητών και αυξημένου κόστους λειτουργίας. Η κατάργηση, συγχώνευση και ο υποβιβασμός των σχολικών μονάδων συνεπάγεται την κατάργηση ή/και τη μείωση των οργανικών θέσεων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των καταργουμένων, ενοποιημένων και υποβιβασμένων σχολικών μονάδων είναι πολύ αυξημένος σε σχέση με τις κατά πολύ λιγότερες περιπτώσεις ίδρυσης νέων σχολικών μονάδων ή/και προβιβασμού των υπαρχουσών, ακόμη και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση που συγκεντρώνει τον μέγιστο κατ' έτος αριθμό μαθητών .

## **Κεφάλαιο 2: Αποτελεσματικότητα, οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικό σχολείο στην ελληνική εκπαίδευση: Επισκόπηση της ελληνικής εργογραφίας**

Η συζήτηση για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας φθάνει καθυστερημένα στο ελληνικό γίγνεσθαι. Παρουσιάζεται αποσπασματικά και ενσωματώνεται περιστασιακά σε διάφορες δημοσιεύσεις σχετικά με τον προγραμματισμό, την αξιολόγηση, τον ρόλο του διευθυντή και την εσωτερική οργάνωση της σχολικής μονάδας (Λαϊνας 2004. Μερκούρη, 2015. Λιακοπούλου, 2018), χωρίς, όμως, προηγούμενη έρευνα και μελέτη των παραγόντων ιδιοσυστασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η πρόσληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι αντιλήψεις των «εταίρων» της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με τους δείκτες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και την εν γένει νοηματοδότηση του αποτελεσματικού ελληνικού σχολείου. Ο απώτερος στόχος της παρούσας ενότητας είναι να παράσχει τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση του νοούμενου ως αποτελεσματικού σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να χρησιμεύσει ως αφόρμηση για τον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθεί. Επίσης, δευτερεύων στόχος είναι να εξετασθεί κατά πόσον τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και πρακτικής ενσωματώνονται ή όχι στην εγχώρια έρευνα.

### **2.1. Μεθοδολογία Συστηματικής Βιβλιογραφικής Επισκόπησης**

Για το λόγο αυτό προτιμήθηκε η μεθοδολογία της Συστηματικής Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, επειδή είναι δομημένη και οδηγεί σε σαφέστερα οργανωμένα και λιγότερα υποκειμενικά αποτελέσματα (Lame, 2019. Kraus et al., 2020). Χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική PRISMA (Liberati et al., 2009) σε έξι διαδοχικές φάσεις: **α.** προσδιορισμός των λέξεων-κλειδιών, **β.** προσδιορισμός κριτηρίων συμπερίληψης ερευνών, **γ.** έλεγχος του περιεχομένου, της ποιότητας της ερευνητικής διαδικασίας και της συνέπειας στην εξαγωγή των συμπερασμάτων των ερευνών, **δ.** διάκριση σε συναφείς και λιγότερο συναφείς έρευνες, ανάλογα με την διερεύνηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία που εξετάστηκε στις προηγούμενες ενότητες, **ε.** αποκλεισμός των λιγότερο συναφών ή επαναλαμβανομένων μοτίβων ερευνών, **στ.** συζήτηση του τελικού «μειωμένου» αριθμού ερευνών.

Ως λέξεις-κλειδιά για την ανίχνευση των ερευνών ετέθησαν οι εξής: αποτελεσματικότητα, οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικό σχολείο, δείκτες αποτελεσματικότητας.

Τα κριτήρια που ορίστηκαν ήταν:

α/ *Χρονικά κριτήρια* = ετέθη η περίοδος 2000-2023. Και τούτο διότι το σημείο ακμής της διεθνούς έρευνας περί σχολικής αποτελεσματικότητας και οι πολιτικές που διαμορφώθηκαν με βάση αυτήν τοποθετούνται λίγο πριν το 2000, ενώ η αφομοίωση των σχετικών οδηγιών των διεθνών οργανισμών και η αντίστοιχη διαμόρφωση των εσωτερικών πολιτικών των κρατών αρχίζει από το 2000 και μετά. Επιπλέον, και κυρίως μετά το 2009-2010, έχουν συμβεί κρίσιμες αλλαγές στο κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό συγκείμενο στη χώρα μας, οι οποίες επηρέασαν σημαντικά και το εκπαιδευτικό σύστημα. Να σημειωθεί ότι η έννοια της αποτελεσματικότητας παραμένει στην εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι η έννοια της ποιότητας την αντικαθιστά στην αρχή της επόμενης δεκαετίας.

β/ *Κριτήρια Ελέγχου της Ποιότητας των δημοσιεύσεων και της έρευνας*. Με βάση το δεύτερο αυτό κριτήριο ελέγχθηκε: **1.** Το Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών του ΕΚΤ, **2.** Έγκριτα επιστημονικά περιοδικά για την εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνονται στον ιστότοπο e-journals του ΕΚΤ με ανοιχτή πρόσβαση, **3.** Επιστημονικά περιοδικά εκτός της πλατφόρμας e-publishing του ΕΚΤ. Ειδικότερα ελέγχθηκαν και αξιολογήθηκαν άρθρα από τα περιοδικά: Έρευνα στην Εκπαίδευση, Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής, Προσχολική και Σχολική Παιδαγωγική, Θέματα Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέντορας [ΙΕΠ], Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση [ΠΕΕ], Επιστήμες της Αγωγής, **4.** Βιβλία ή συλλογικοί τόμοι.

γ/ *Η χώρα προέλευσης της έρευνας*: Επιπλέον κριτήριο συμπερίληψης απετέλεσε το γεγονός ότι οι έρευνες-τα άρθρα χρησιμοποιούσαν δείγματα και εκπαιδευτικές διαστάσεις από τον ελληνικό χώρο [όχι από την Κύπρο].

## **2.2. Αποτελέσματα Συστηματικής Βιβλιογραφικής Επισκόπησης**

Η διαδικασία της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης έδειξε τα εξής:

1. Μόνον ένας μικρός αριθμός των περιοδικών που διερευνήθηκαν διέθετε τεύχη που –σε φθίνουσα σειρά- έφταναν μέχρι το 2000 [λ.χ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Επιστήμες της Αγωγής].

2. Τα άρθρα στα περιοδικά αυτά παρουσίαζαν έρευνες με σχετική ή οριακή συνάφεια με τα ζητούμενα της επισκόπησης. Ο παρακάτω Πίνακας 3 παρουσιάζει τον αριθμό των συναφών ή οριακά συναφών με την αποτελεσματικότητα και το αποτελεσματικό σχολείο δημοσιεύσεων ανά περιοδικό<sup>10</sup> [με φθίνουσα σειρά], ενώ ο Πίνακας 4 περιέχει επιλεγμένα άρθρα ως προς τη συνάφεια με μια ή περισσότερες διαστάσεις της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, τα οποία εμπεριέχουν συγκροτημένη και συμπαγή ερευνητική διαδικασία.

α/α	ΟΝΟΜΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΘΡΩΝ
1	Επιστήμες της Αγωγής	13 [συναφείς-οριακά συναφείς]
2	Έρευνα στην Εκπαίδευση	5 [συναφείς-οριακά συναφείς]
3	Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών	4 [οριακά συναφείς]
4	Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής	3 [οριακά συναφείς]
5	Μέντορας [έκδοση του ΙΕΠ]	3 [οριακά συναφείς]
6	Παιδαγωγική Επιθεώρηση [έκδοση της ΠΕΕ]	3 [οριακά συναφείς]
7	Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση	1 [οριακά συναφής]
8	Επιστημονική Επετηρίδα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	1 [οριακά συναφής]

**Πίνακας 3:** Κατάλογος ελληνικών περιοδικών με συναφείς ή οριακά συναφείς με την αποτελεσματικότητα δημοσιεύσεις.

α/α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
1	Ανδρεαδάκης Ν. & Καδιανάκη Μ. (2010)	Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου	Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ.15, αρ. 57, 5-30
2	Αντωνίου, Γιουμούκη & Μπαμπάλης (2018)	Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική	Επιστήμες της Αγωγής, τ.3, 117-139

<sup>10</sup> Όσα από τα προαναφερθέντα περιοδικά δεν περιλαμβάνονται στον Πίνακα 3, δεν περιείχαν σχετικές δημοσιεύσεις.

		Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων	
3	Χρυσανθίδου & Αλεξανδρόπουλος (2019)	Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 2, 114-148
4	Μίζης, (2019)	Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Αυτοαξιολόγησης στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 3, 50-75
5	Γκόλια και συν (2013)	Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1-2, 15-31
6	Βαρδιαμπάση & Βρυωνίδης (2017)	Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 2, 21-41
7	Λόζγκα & Στραβάκου (2018)	Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Ελλάδας	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1, 53-73
8	Πολυμεροπούλου (2020)	Διερευνώντας τις Επιμορφωτικές ανάγκες της Διευθυντικής ομάδας των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 2, 133-152
9	Καλλιοντζη & Ιορδανίδης (2020)	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή κουλτούρα της ελληνικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Επιστήμες της Αγωγής, τ. 3, 113-140
10	Grigoriou & Georganta (2021)	The Impact of Authentic Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior in Primary and Secondary Education Teachers	Education Sciences, τ. 3, 99-122
11	Σωτηρίου & Ιορδανίδης (2018)	Το κλίμα του σχολείου και της τάξης ως παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων	Μέντορας, τ. 16, 95- 114
12	Μουρούζης & Χαλικιώτης (2023)	Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/τριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Μέντορας, τ. 20, 367- 396
13	Λιακοπούλου (2018)	Πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης για ένα καλύτερο σχολείο	Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 65, 86- 105

14	Κατσιγιάννη & Υφαντή (2020)	Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου	Παιδαγωγική Επιθεώρηση , τ. 70, 39-54
15	Τσιγγίλης, Καραμανέ & Κατσά (2021)	Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση	Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, τ. 9, αρ. 2, 156-174
16	Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος (2020)	Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Έρευνα στην Εκπαίδευση, τ. 9, αρ. 1, 35-57
17	Καλλιοντζή & Ιορδανίδης (2019)	Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών	Έρευνα στην Εκπαίδευση, τ. 8, αρ. 1, 112-128
18	Lavidas, Dalapa, Dimitriadou & Athanassopoulos (2019)	Four dimensions of secondary education teachers' job satisfaction: An exploratory factor analysis based on a Greek sample	Preschool & Primary Education, τ. 7, αρ. 2, 102-115
19	Σωτηρίου & Ιορδανίδης (2015)	Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων	Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση, τ. 3, αρ. 1, 80-100

**Πίνακας 4:** Επιλεγμένα άρθρα από ελληνικά περιοδικά σχετικά με διαστάσεις της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας

3. Κατά τη διερεύνηση της βάσης Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης βρέθηκε ένας μικρός σχετικά αριθμός διατριβών με ευθείες ή έμμεσες αναφορές στην αποτελεσματικότητα και στα επιμέρους ζητούμενα της επισκόπησης. Στον παρακάτω Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι διδακτορικές διατριβές που συμπεριλαμβάνουν ορισμένες διαστάσεις αποτελεσματικότητας.

α/α	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ	Έτος δημοσίευσης	DOI	Σχόλια σχετικά με τη συνάφεια
1	Πολυμεροπούλου Βασιλική	2020	10.12681/eadd/48581	<b>Μη συναφής</b> -Διδακτική αποτελεσματικότητα στην τάξη -Δυναμικό Μοντέλο Κυριακίδη-Creemers
2	Αρβανίτη- Παπαδοπούλου Παναγιώτα	2005	10.12681/eadd/20926	<b>Οριακά συναφής</b> - Νηπιαγωγείο-ήθος, κουλτούρα-σχέσεις



3	Στεργίου Κωνσταντίνος	2017	URL: <a href="https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/687">https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/687</a>	<b>Οριακά συναφής-</b> Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σε σχέση με τους γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς στόχους των ΑΠ
4	Μπούτσου, Ευαγγελία	2021	10.12681/eadd/48951	<b>Συναφής</b> Οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα στην Πρωτοβάθμια [μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί]
5	Νικολοπούλου Βασιλική	2013	10.12681/eadd/38247	<b>Οριακά συναφής</b> Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν εκπαιδευτικούς και μαθητές
6	Γεράκη Ακριβούλα	2013	10.12681/eadd/30018	<b>Συναφής</b> Σχολική Ηγεσία και αποτελεσματικότητα – Δείκτες αποτελεσματικότητας
7	Ράπτης Νικόλαος	2006	10.12681/eadd/15655	<b>Οριακά συναφής</b> Διοίκηση σχολικών μονάδων και ψυχολογικές-κοινωνικές παράμετροι διοικητικής αποτελεσματικότητας
8	Θεριανός Κωνσταντίνος	2004	10.12681/eadd/32894	<b>Οριακά συναφής</b> Διεύθυνση του σχολείου και όψεις της σχολικής ζωής [εκδρομές, εκδηλώσεις, γονείς] - Κριτική στο θετικιστικό μοντέλο αποτελεσματικότητας και τις μετρήσεις- Κοινωνιολογικό πρόσημο, έμφαση σε κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες των μαθητών

*Πίνακας 5: Κατάλογος συναφών [κατά το μάλλον ή ήττον] διδακτορικών διατριβών με την έννοια της αποτελεσματικότητας*

Από τις διατριβές αυτές ξεχωρίσαμε εκείνες των Γεράκη (2013) και Μπούτσκου (2021), διότι α/ αναφέρονται σε έγκριτη -αν και παλαιότερη χρονικά- έρευνα για την αποτελεσματικότητα και β/ περιέχουν σαφή και εμπειριστατωμένη έρευνα σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και, ως εκ τούτου, μπορούν να αποτελέσουν δείκτες και αναλυθούν σε επιμέρους κριτήρια.

4. Όσον αφορά τα σχετικά με την αποτελεσματικότητα βιβλία, εντοπίστηκαν τρία: α. των Καρατζιά- Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλου (2006), το οποίο όμως αναφέρεται στην οικονομική διάσταση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αναλύοντας παλαιότερες τοποθετήσεις και θεωρήσεις των Οικονομικών της Εκπαίδευσης, β. των Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), το οποίο διαμορφώνει μεν ένα θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας. Όμως, το κάνει με αφετηρία το Κυπριακό συγκείμενο, άρα είναι εκτός των ορίων της παρούσας διερεύνησης, και γ/ της Λιακοπούλου (2020) με πιο πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, στο οποίο η συγγραφέας προσπαθεί να κάνει την μετάβαση από την αποτελεσματικότητα (school effectiveness) στη βελτίωση του σχολείου (school improvement).

5. Κεφάλαια περί της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση υπάρχουν στα βιβλία των Αργυροπούλου (2015) και Πασιά, Φλουρή και Φωτεινού (2016). Στο μεν πρώτο, πέραν των βασικών κλασικών θεωριών αποτελεσματικότητας με βάση τις θεωρήσεις των Οικονομικών της Εκπαίδευσης έμφαση δίνεται στη δομή, οργάνωση, στοχοθεσία των διεθνών οργανισμών και στις επιδράσεις που αυτοί ασκούν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και πρακτικών λόγου και εφαρμογής των πολιτικών τους στην εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική και τον στρατηγικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο δεύτερο, γίνεται από κοινού συζήτηση των εννοιών της αποτελεσματικότητας και της μεταγενέστερης χρονολογικά έννοιας της *σχολικής βελτίωσης* αλλά και η εξέταση δεικτών-παραγόντων ποιότητας ως προαπαιτούμενων για την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Κατά τον Πασιά (2005, όπως αναφέρεται στο Πασιάς, Φλουρή και Φωτεινός, 2016), στη νέα αντίληψη περί ποιότητας της εκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα αποτελεί «μια τεχνολογία αξιολόγησης», αφού η ποιότητα και η αξιολόγηση «αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος» και, συνάμα, εμπεριέχει «διαδικασίες ποσοτικής συγκριτικής αποτίμησης με τη χρήση δεικτών και κριτηρίων» (οπ.π., σελ. 444).

### **Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην ελληνική πραγματικότητα**

#### **Εισαγωγή-Αποσαφηνίσεις**

Οι θεωρίες και οι μελέτες από το διεθνές και ελληνικό συγκείμενο έδειξαν ότι οι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και κατ' επέκτασιν στη βιωσιμότητά του είναι οι εξής: Κατ' αρχάς, οι εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διευθυντής/τρια σχολείου, εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά-μαθητές. Κατά δεύτερον, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός σχολικής μονάδας και αντικατοπτρίζουν την περιρρέουσα εκπαιδευτική πολιτική και την αποτύπωσή της στην νομοθεσία. Και, τέλος, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα διατριβή δεν ασχολείται με τη διδακτική αποτελεσματικότητα, αλλά μόνον με την οργανωσιακή. Επομένως, οι μαθητές και οι επιδόσεις τους μέσα στην τάξη δεν θα αποτελέσουν αντικείμενο ενδελεχούς προσέγγισης, παρά μόνον αντικείμενο αναφορών που στοχεύουν στην επίτευξη της συνολικής-οργανωσιακής- αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Έμφαση δίνεται στους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης και τη σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους, καθώς και στο νομοθετικό-διοικητικό συγκείμενο που υπαγορεύει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με μίαν εκ των προτέρων ορισμένη μορφή και δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις. Το νομοθετικό-διοικητικό συγκείμενο ως παράγων αποτελεσματικότητας δεν απαντά στη διεθνή βιβλιογραφία, διότι τα σχολεία του δυτικού κόσμου λειτουργούν σε αποκεντρωτική βάση. Παράλληλα, οι μνείες στο θέμα αυτό είναι σπάνιες και αποσπασματικές στην ελληνική εργογραφία. Ωστόσο, το νομοθετικό-διοικητικό πλαίσιο παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο σ' ένα συγκεντρωτικού χαρακτήρα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, και ευθύνεται για πολλές από τις ιδιαιτερότητες δομής και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό προτάσσουμε τη συζήτηση του νομοθετικού-διοικητικού πλαισίου έναντι των υπολοίπων παραμέτρων σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η παρουσίαση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων καθώς και η συνακόλουθη βιβλιογραφική επισκόπηση στην ενότητα αυτή σκοπό έχει να οδηγήσει στη διατύπωση των ερευνητικών αξόνων και ερωτημάτων της παρούσας διατριβής και να προσδιορίσει -στο μέτρο του δυνατού- τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα εργαλεία διερεύνησης του θέματος.

### **3.1. Το Νομοθετικό-Διοικητικό πλαίσιο και ο ρόλος του στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων**

#### **3.1.1. Δημόσια Διοίκηση και Δίκαιο**

Ο διαχωρισμός των διοικητικών συστημάτων σε συγκεντρωτικά, αποκεντρωμένα ή/ και αποσυγκεντρωμένα βασίζεται κατά κύριο λόγο στο ποσοστό των κρίσιμων αποφάσεων που λαμβάνονται ανά επίπεδο διοίκησης. Το σύστημα δημόσιας διοίκησης στη χώρα μας χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Πουλής, 2014). Μολονότι υπάρχει η τάση της αποκέντρωσης και δηλώνεται ρητά στο Σύνταγμα, εν τούτοις ως αποκέντρωση νοείται κατά κύριο λόγο η Τοπική Αυτοδιοίκηση και δευτερευόντως -στις μέρες μας- ορισμένες προσπάθειες ανεξαρτητοποίησης αυτοτελών εξουσιών υπό τη μορφή των Ανεξαρτήτων Αρχών. Στην πραγματικότητα, υπάρχει υπερ-συγκεντρωτισμός εξουσιών και η λήψη των αποφάσεων γίνεται κατά κανόνα σε κεντρικό επιτελικό επίπεδο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Κατ' αναλογία, η εξουσία στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας είναι πολύ μικρή.

Το σύστημα δημόσιας διοίκησης παρουσιάζει γραφειοκρατική [βεμπεριανού τύπου] οργάνωση και διέπεται από ένα σύστημα κανόνων και κανονισμών (Μιχόπουλος, 1998). Το κανονιστικό αυτό πλαίσιο αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που είναι σύμφυτα με κάθε οργανωτική δομή του συστήματος και έχει ως σκοπό τον συντονισμό των δραστηριοτήτων του από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα. Οι Μακρυδημήτρης και Πραβίτα (2012) προσθέτουν ότι η δημόσια διοίκηση υπάγεται στην αρχή της νομιμότητας, πράγμα που προϋποθέτει την ευθυγράμμιση της δράσης της δημόσιας διοίκησης με τις επιταγές νόμων και κανόνων. Κατά συνέπεια, η κανονιστική ισχύς της νομοθεσίας δηλώνει την υποχρεωτικότητα συμμόρφωσης των οργάνων της σε τόπο και χρόνο (Γεωργιάδης, 2018). Είναι χαρακτηριστικό ότι στα περισσότερα συγκεντρωτικά διοικητικά συστήματα το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας τους έχει θεσπιστεί πριν τη δημιουργία τους [με τη μορφή των νομικών κωδίκων] και εμπλουτίζεται και διογκώνεται κατά τη διάρκεια δραστηριοποίησης και λειτουργίας τους. Αυτό συμβαίνει διότι -από νομοθετική άποψη- τα συγκεντρωτικά συστήματα λειτουργούν στο πλαίσιο του ρωμαιογερμανικού δικαίου (Μουσταΐρα, 2012)<sup>11</sup>. Ως αποτέλεσμα, τόσο η κεντρική κρατική διοίκηση, όσο και οι αποκεντρωμένες υπηρεσίες της διέπονται από ένα σύνθετο, ογκώδες και δαιδαλώδες

---

<sup>11</sup> Οι κωδικοποιήσεις των νόμων ξεκινούν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρώπη με τη δημιουργία των εθνικών κρατών και αποτελούν μίαν ορθολογιστική αντιμετώπιση του δικαίου. Οι κώδικες είναι το εργαλείο ενός δικαστή, ο οποίος μέσω του συλλογισμού εφαρμόζει τον γενικό κανόνα (Μουσταΐρα, 2012, σελ. 55). Η απόφαση του δικαστή, έτσι, απορρέει από ένα δογματικό πλαίσιο.

κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο έχει θεσμοθετήσει εκ των προτέρων η νομοθετική εξουσία (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος, 2017). Ο δε ρόλος του κράτους που απορρέει από το συγκεντρωτισμό και την γραφειοκρατία είναι ρυθμιστικός και εν πολλοίς πατερναλιστικός (Παπακωνσταντίνου, 2012). Ωστόσο, στη σύνθετη και πολύπλοκη μετανεωτερική εποχή με την αύξηση της τεχνολογίας και τη διάχυση της γνώσης, οι απαιτήσεις για νέες ρυθμίσεις και οριοθέτηση νέων κανονικοτήτων είναι επιτακτική. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη διόγκωση της νομοθεσίας, την πολυνομία και τις επικαλύψεις. Παρ' όλα αυτά, παραμένουν νομοθετικά κενά σε πολλές περιπτώσεις, δηλαδή εκφάνσεις του δημοσίου βίου οι οποίες δεν έχουν ρυθμιστεί καθόλου ή δεν έχουν ρυθμιστεί επαρκώς από την υπάρχουσα νομοθεσία (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος, 2017). Η πολυνομία με τη σειρά της γίνεται συχνά αιτία κακονομίας, πράγμα που αντικατοπτρίζεται στις σχέσεις μεταξύ των οργάνων και των ιεραρχικών επιπέδων.

### **3.1.2. Εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική διοίκηση**

Η εκπαίδευση των πολιτών ενός κράτους αποτελεί θεμελιώδη τομέα της δημόσιας ζωής. Αυτό εξηγεί -κατά πολλούς- γιατί το κράτος αναλαμβάνει την ευθύνη για τη ρύθμιση των θεμάτων της παιδείας. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι ο ρόλος του κράτους στην εκπαίδευση στο συγκεντρωτικό σύστημα είναι διαφορετικός από εκείνον στο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης. Επιπλέον, ο τρόπος οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης αντικατοπτρίζεται στον τρόπο οργάνωσης και των επιμέρους τομέων της δημόσιας ζωής. Στην Ελλάδα, τα επίπεδα διοίκησης [κεντρική κυβέρνηση, περιφέρεια, νομός, δήμος] και οι υπηρεσίες που συναρτώνται ή δεσμεύονται απ' αυτά, αποτελούν την θεμελιώδη οργανωτική δομή και διάρθρωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. Καθένα από αυτά, έχει ένα συγκεκριμένο ποσοστό αυτοτελών, αυτόνομων αποφάσεων, αφού τα περιφερειακά-αποκεντρωμένα όργανα στην ουσία εφαρμόζουν -με συγκεκριμένο βαθμό ελευθερίας και αυτονομίας- τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας. Κατ' αναλογία προς το σύστημα δημόσιας διοίκησης, το εκπαιδευτικό σύστημα στερείται αυτονομίας και ελεύθερης λήψης αποφάσεων στα κατώτερα επίπεδα του, αφού το Υπουργείο Παιδείας [στο επίπεδο της κεντρικής κυβέρνησης] λαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των αποφάσεων που το αφορούν (Argyropoulou, 2015). Η δημόσια πολιτική [εκπαιδευτική πολιτική] που εκπονείται σε κεντρικό επίπεδο καθώς και η εφαρμογή της νομιμοποιείται (Μακροδημήτρης & Πραβίτα, 2012) είτε επειδή βασίζεται σε άλλες δημόσιες πολιτικές, είτε επειδή αποκτά νομιμότητα με την μετατροπή της σε νόμο του κράτους. Κατά τον Παπαδάκη (2003, σελ. 84-87) η εκπαιδευτική πολιτική που εκπονείται από το ΥΠΑΙΘ έχει «κυρίως κανονιστικό και όχι προτασιακό χαρακτήρα», πράγμα που σημαίνει ότι «διαθέτει έναν στόχο ή/και μια δράση

[προς εφαρμογή/υλοποίηση] για να εξασφαλίζεται η επίτευξη του στόχου» και να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του συστήματος. Τόσο το ίδιο το κράτος, όσο και οι υπερεθνικοί οργανισμοί που αλληλεπιδρούν με αυτό προωθούν τις πολιτικές στην εκπαίδευση (Αργυροπούλου, 2015).

Κατά τη συζήτηση των δομικών στοιχείων και ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος (92,6%) των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκουν στο δημόσιο τομέα<sup>12</sup>, άρα είναι δημόσιες υπηρεσίες που διέπονται από τις πρόνοιες όσων συζητήθηκαν πιο πάνω. Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι πολιτικοί υπάλληλοι, συνδέονται με ειδική νομική σχέση με το νομικό πρόσωπο του κράτους και υπάγονται στον δημόσιο υπαλληλικό κώδικα (Πουλής, ο.π., σελ. 139. Σπηλιωτόπουλος, 2017). Η παραπάνω σχέση αφορά πρωτίστως τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί με προσωρινή σχέση εργασίας στο δημόσιο σχολείο [αναπληρωτές, ωρομίσθιοι], οι οποίοι υπάγονται επίσης (για το μεγαλύτερο μέρος των υποχρεώσεών τους) στον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η ειδική νομική σχέση τους προς το κράτος. Για το καθεστώς εργασίας και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται με προσωρινή σχέση εργασίας στα δημόσια σχολεία, το κανονιστικό πλαίσιο, μολονότι ογκώδες, είναι συχνά ελλιπές ή/και προβληματικό, και ως εκ τούτου αναποτελεσματικό, φέρνοντας, έτσι, και πάλι στο προσκήνιο τη συζήτηση για την πολυνομία, την κακονομία και την παρεπόμενη αναποτελεσματικότητα.

Εν κατακλείδι, η πολυπλοκότητα των δομών και των σχέσεων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος υπαγορεύει την εξέταση της διοίκησης των μερών και του όλου του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την οργανωσιακή του διάσταση (Μιχόπουλος, 1998, σελ. 14).

---

<sup>12</sup>Με βάση τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ μετά το πέρας του σχολικού έτους 2020-2021, στη χώρα υπήρχαν 3576 δημόσιες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, Γενικά Λύκεια Γυμνάσια) και μόνον 180 ιδιωτικά, χωρίς να έχουν συνυπολογιστεί στον αριθμό των δημοσίων τα 17 Δημόσια Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (7) και Λύκεια (10) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ημερήσια και εσπερινά). Βλέπε σχετικά <https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4>. Αντίστοιχα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπήρχαν 4937 δημόσια Νηπιαγωγεία και 4272 δημόσια Δημοτικά και μόνον 670 ιδιωτικά Νηπιαγωγεία και 157 ιδιωτικά Δημοτικά. Βλέπε σχετικά <https://www.statistics.gr/el/NHPIAΓΩΓΕΙΑ-ΔΗΜΟΤΙΚΑ-2020-2021>.

### 3.2. Οργανωσιακή Κουλτούρα και Οργανωσιακό Κλίμα- Σχολική Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα

Στο πλαίσιο των οργανωσιακών θεωριών, πολύ συχνά η έννοια της κουλτούρας συγχέεται με εκείνη του κλίματος. Ο Denison (1996) ασχολήθηκε εκτενώς με την έννοια του κλίματος αλλά και τη διαφοροποίησή του από εκείνη της κουλτούρας. Η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο όρων έγκειται αρχικά στην υιοθέτηση των διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων κατά τη μελέτη τους. Συνήθως, κατά τη μελέτη της κουλτούρας ενός οργανισμού υιοθετούνται ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ενώ στη μελέτη γύρω από το κλίμα υιοθετούνται ποσοτικές προσεγγίσεις (Denison, 1996, σελ. 620). Όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της κάθε έννοιας, η μεν κουλτούρα δίνει έμφαση στην εξέλιξη κοινωνικών συστημάτων διαχρονικά, ενώ το κλίμα τονίζει τις επιπτώσεις/επιδράσεις των συστημάτων (στη διάρκεια ανάπτυξης και δημιουργίας τους) στα άτομα και τις ομάδες. Επιπρόσθετα, στην κουλτούρα το βάρος δίνεται στην ανάγκη κατανόησης των προϋποθέσεων και των υποθέσεων, που υποβόσκουν σε έναν οργανισμό, καθώς και στην καταγραφή της θεώρησής τους από τα μέλη του ίδιου του οργανισμού. Στο κλίμα η έμφαση επικεντρώνεται στις ατομικές αντιλήψεις των μελών ενός οργανισμού γύρω από φαινόμενα και γεγονότα, τα οποία μπορεί κανείς εύκολα να παρατηρήσει, αφού συνδέονται με τα τεκταινόμενα μέσα σε έναν οργανισμό (Νικολαΐδου, 2012, σελ. 108).

Σύμφωνα με τις αναλύσεις των Moorhead & Griffin (1998) και των Sergiovanni & Starratt (2002) προκύπτει το παρακάτω σχήμα:

ΚΛΙΜΑ	ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ
Συσχέτιση με την τρέχουσα κατάσταση σε έναν οργανισμό (σχέσεις εργαζομένων, ομάδων, εργασιακή απόδοση)	Αντιπροσώπευση κάτι βαθύτερου- πάει πιο πίσω στον χρόνο- έχει επηρεάσει και επηρεάζει τα δρώμενα του οργανισμού και το κυριότερο, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει σε μικρό χρονικό εύρος

Μια σύλληψη σχετική με την ψυχολογική πλευρά της ανθρώπινης φύσης και της «οργανωσιακής ζωής»	Σχετίζεται με τη συμβολική της πλευρά της ανθρώπινης ζωής ή της οργανωσιακής ζωής
---	---

**Πίνακας 6:** Αντιπαραβολή των εννοιών «κλίμα» και «κουλτούρα» της σχολικής μονάδας [προϊόν εργασίας της συγγραφέως]

Είναι φανερό από το παραπάνω σχήμα ότι οι δύο έννοιες παρουσιάζουν ειδοποιούς διαφορές τόσο στον τρόπο προέλευσής τους όσο και με τις πλευρές με τις οποίες συσχετίζονται. Στηριζόμενος σε αυτές τις ειδοποιούς διαφορές, ο Owens (2004, σελ. 178) συνδέει το κλίμα με έννοιες όπως ατμόσφαιρα, προσωπικότητα, τόνος ή ήθος.

Ειδικότερα, όσον αφορά την έννοια του κλίματος στο περιβάλλον ενός σχολικού οργανισμού, παρατηρούμε πολλές προσπάθειες οριοθέτησης και καταγραφής των διαστάσεων του (ενδεικτικά: Beare, Caldwell & Millikan, 1989. Halpin & Croft, 1963. Πασιαρδή, 2001. Freiberg & Stein, 1999. Sergioanni & Starratt, 2002. Hoy & Miskel, 2005). Όλοι οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στη χρήση συγκεκριμένων όρων, όπως ατμόσφαιρα στο σχολείο, συμβολικά στοιχεία (αξίες, ιδεολογίες, φιλοσοφίες), αλληλεπιδράσεις, (οργανωσιακές) συμπεριφορές. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Halpin & Croft (1963) υπάρχουν έξι διακριτοί τύποι σχολικού κλίματος: το ανοικτό, το αυτόνομο, το ελεγχόμενο, το οικείο, το πατερναλιστικό, το κλειστό. Γενικά το σχολικό κλίμα είναι για τη σχολική μονάδα ό,τι και η προσωπικότητα για ένα άτομο.

Η έρευνα των Halpin & Croft (1963, σελ. 6-7) συνδέει πιο ειδικά την έννοια του κλίματος με τη σχολική μονάδα. Το κλίμα εκλαμβάνεται ως συνάρτηση κοινωνικών ανταλλαγών μεταξύ διευθυντή σχολείου και προσωπικού. Τυπικά, το κλίμα ενός σχολείου αναφέρεται και ορίζεται από τα αισθήματα των ατόμων ή τις διαθέσεις τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Schein (1992) και Rousseau (1990). Ο Rousseau διαχωρίζει το κλίμα από τη κουλτούρα με βάση ότι: το κλίμα είναι αποτέλεσμα αντιλήψεων και απόψεων των μελών του σχολείου σε ατομική βάση, ενώ η κουλτούρα είναι οι κοινές αντιλήψεις μια ομάδας ατόμων οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές επαφές τους μέσα στο σχολείο.

Η Νικολαΐδου (2012) έχει εντοπίσει τις διαφορές μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας, οι οποίες συγκεντρώνονται στο παρακάτω πίνακα:



<u>Η σχολική κουλτούρα:</u> Αναφέρεται σε βαθιά ριζωμένες κοινές αντιλήψεις και απόψεις	<u>Το σχολικό κλίμα:</u> Είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεων. Αναφέρεται σε αισθήματα-διαθέσεις (ενθουσιασμός, αισιοδοξία, άγχος) που βγαίνουν στην επιφάνεια
Είναι διαχρονική. Εξελικτικά αλλάζει αργά.	Είναι πρόσκαιρο.
Αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου (ποιοτική προσέγγιση).	Αναφέρεται σε κοινά χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε πολλά σχολεία, π.χ. θετικό κλίμα (ποσοτική προσέγγιση)
Επιστήμη που τη μελετά: Κοινωνιολογία	Επιστήμη που τη μελετά: Ψυχολογία

**Πίνακας 7.** Διαφορές σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος (προσαρμογή από Νικολαΐδου, 2012)

Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι τόσο το σχολικό κλίμα όσο και η σχολική κουλτούρα έχουν συνδεθεί με διάφορα στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κι η σχολική αποτελεσματικότητα [βλέπε κατωτέρω].

### **3.2.1. Σχολική Κουλτούρα και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών**

Η σχέση κουλτούρας και επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένου καθώς και η σύνδεσή τους με την αποτελεσματικότητα, δεν αποτελεί κάτι καινούργιο. Σύμφωνα με τους Morris και Bloom (2002), η οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζει την ικανοποίηση του εργαζομένου, ενώ παράλληλα επηρεάζει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά το σχολικό συγκείμενο, στην έρευνα των Duan et al. (2018), αποδεικνύεται ότι υπάρχει θετικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας, της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά και της σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. παρακάτω). Η τριπλή αυτή σχέση επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Ali, Sharma & Zaman, 2017. Somerch & Drach-Zahavy, 2000). Εξετάζοντας ειδικότερα τους δύο πόλους, σχολική κουλτούρα κι επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2017. Aldridge & Fraser, 2016. Malinen & Savolainen, 2016).

### **3.2.2. Σχολικό Κλίμα και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών**

Πέραν της σχολικής κουλτούρας και το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κάτι που αναδεικνύεται τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (ενδεικτικά Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020. Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2018 και 2015. Bogler & Nir, 2012. Collie et al., 2012. Huang & Waxman, 2009. Menon et al., 2008). Ειδικότερα: Σύμφωνα με τους Dinham και Scott (1998), υπάρχουν τρεις διακριτές ομάδες παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και μία από αυτές είναι οι

ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία (σε συνδυασμό με τις συνθήκες στο κλίμα της τάξης) συμβάλλει στην πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ οι διενέξεις επιδρούν αρνητικά. Επιπλέον, η βελτίωση του σχολικού κλίματος ενδέχεται να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει (θετικά) την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Katsantonis, 2020. Thapa et al., 2013. Collie et al., 2012. Price, 2012).

### **3.2.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στο Σχολικό Κλίμα και στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται η θετικά σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή με το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μουρούζης & Χαλκιώτης, 2023). Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνών, από τις οποίες προκύπτει ότι η συμβολή του Διευθυντή επηρεάζει είτε τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Smith, Escobedo & Kearny, 2020. Κριεμάδης, 2004), είτε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Τσιγγίλης, Καραμανέ & Κατσά, 2021. Wong & Law, 2002). Σημαντικό ακόμη στοιχείο αποτελεί κι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση Διευθυντή-εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωσιακού κλίματος (Van Maele & Van Houtte, 2015. Price, 2012. Barnett & Mc Cormick, 2004). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους Veletic, Price και Vegar Olsen (2023), το σχολικό κλίμα αποτελεί συνάρτηση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, ενώ η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος συνεπάγεται τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών (Price, 2012). Επιπλέον, για τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων απαιτείται η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, η οποία καλλιεργείται κυρίως από τον Διευθυντή (Kutsyuruba et al., 2016).

### **3.2.4. Διαφορετικές οπτικές του Σχολικού Κλίματος από τους υπόλοιπους εταίρους της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)**

Συνήθως οι έρευνες που αφορούν το Σχολικό Κλίμα επικεντρώνονται σε μία ομάδα συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα, λ.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές ή Διευθυντή και εκπαιδευτικούς (Ramsey et al., 2016). Ο συνδυασμός, όμως, των οπτικών αυτών μπορεί να αποτελέσει αρωγό στην ευρύτερη κατανόηση του κλίματος στις σχολικές μονάδες. Σε έρευνα της Price (2016) για την αποτίμηση της αξιολόγησης της σχολικής ποιότητας σε δημόσια

σχολεία των ΗΠΑ αναδείχθηκε ότι μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς αξιολογούν διαφορετικά ορισμένες πτυχές του σχολικού κλίματος [π.χ. ακαδημαϊκή επιμέλεια (academic rigor), θετικό περιβάλλον μάθησης (positive learning environment)]. Σε αυτό συμφωνεί κι η έρευνα των Ramsey et al. (2016) η οποία αξιολογεί συγκεκριμένες πτυχές του σχολικού κλίματος, όπως συνδεσιμότητα (connectedness), ασφάλεια (safety), ακαδημαϊκή έμφαση (academic emphasis) και γονική συμμετοχή (parental involvement). Σε έρευνες για διαφορετικά θέματα, όπως το bullying (Stockdale et al., 2002) ή την ηγεσία (Park & Ham, 2014), παρατηρήθηκε διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τους Braddy et al. (2014), Fisher & Katz (2000), Atwater et al. (1998) [όπως αναφέρονται στο Veletic, Price & Vegar Olsen, 2023] η διαφοροποίηση των απόψεων για τα ίδια φαινόμενα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι το αν οι συμμετέχοντες αξιολογούν τον εαυτό τους (συσχέτιση με αυτο-αντίληψη) ή τους άλλους (συσχέτιση με ετερο-αντίληψη). Επίσης, σχετικά με τη διαφορετικότητα των απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή για θέματα που αφορούν τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, είναι αναγκαία η κατανόηση της αιτιολόγησης της διαφορετικότητας αυτής. Σύμφωνα με τους Park και Ham (2014), η κατανόηση των διαφορετικών απόψεων εκπαιδευτικών και Διευθυντών για θέματα που αφορούν το σχολικό κλίμα, ενδέχεται να παρέχει μία μεγαλύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας σχολικής ηγεσίας αλλά και της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα κατανόησης των διαφορών αυτών από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στην αλληλεπίδραση και στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Park & Ham, 2014).

### **3.3. Σχολική Διοίκηση και Σχολική Ηγεσία**

Ο τρόπος διοίκησης και διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας είχε αναδειχθεί σε παράγοντα μείζονος σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία και την αύξηση των οίωνδηποτε αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Τόσο το θεσμικό περιεχόμενο, όσο και ο «λόγος» που αναπτύσσεται γύρω από το άτομο ή την ομάδα που βρίσκεται επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται σημαντικά από το κυρίαρχο διεθνές [αλλά και το εγχώριο] πολιτικό παράδειγμα. Οι Gunter & Fitzgerald (2014) υποστηρίζουν ότι η σχολική διοίκηση είναι η σχέση κράτους και πολιτικής κοινωνίας και ως τέτοια έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που δημιουργούνται από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές στο συγκείμενο και δη την υιοθέτηση της

Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Στο νέο αυτό πολιτικό παράδειγμα ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του κράτους αλλάζουν -σε σχέση με ό,τι επικρατούσε νωρίτερα στην εποχή του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού, συγκροτείται μια νέα πολιτική ορθολογικότητα και ταυτόχρονα δημιουργείται ένα νέο διοικητικό μοντέλο με έμφαση στην ορθολογική διεύθυνση-διοίκηση (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016). Στο ευρύτερο, λοιπόν, αυτό πνεύμα, η διεύθυνση-διοίκηση αναπροσαρμόζεται και δανείζεται εννοιολόγηση και πρακτικές από τον -κατά μάλλον ή ήττον- ψυχολογικό χώρο της ηγεσίας που αφορά κατά κύριο λόγο το άτομο-επικεφαλής της σχολικής μονάδας. Η είσοδος της έννοιας της ηγεσίας εκτείνεται και στο υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό και τροποποιείται ανάλογα για να καλύψει νέες ανάγκες. Η ηγεσία υπερβαίνει την αρχετυπική εννοιολόγηση του ηγετικού φαινομένου και των στοιχείων της «ανάδυσης» του ηγέτη μέσα στο κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο και συνδέει χαρακτηριστικά του ατόμου-ηγέτη αλλά και του ηγετικού φαινομένου με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της αλλαγής και της βελτίωσης (Αργυροπούλου, 2018).

Αν και μέχρι το 2008 υπήρχε η τάση οι έννοιες, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες της διοίκησης και της ηγεσίας να εξετάζονται χωριστά και να αντιδιαστέλλονται μεταξύ τους (Αργυροπούλου, 2018), ορισμένοι ερευνητές (Hallinger & Heck, 1998. Leithwood et al., 1996) είχαν αρχίσει ήδη από τη δεκαετία του 1990 να υιοθετούν έναν συμπεριληπτικό όρο School/Educational Leadership για να αποτυπώσουν την από κοινού εφαρμογή στην σχολική πράξη διοικητικών και ηγετικών πρακτικών. Αυτό συνέβαινε σε μια προσπάθεια των ερευνητών για την διατύπωση θεωρητικών μοντέλων διοίκησης της σχολικής μονάδας που θα οδηγούσαν στην αύξηση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών και στην εν γένει βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καταλυτικό ρόλο στην πλήρη υιοθέτηση του όρου School Leadership έπαιξε το τρίτομο έργο του OECD (ΟΟΣΑ) το 2008 και στη συνέχεια η χρήση του όρου από τα χρηματοδοτούμενα από την ΕΕ ερευνητικά προγράμματα (Αργυροπούλου, 2018, σελ. 6). Οι συγγραφείς του έργου δέχτηκαν ως παραδοχή τη θέση του Dimmock (1999) σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους όροι management, administration, leadership είναι στενά αλληλεπιδραστικοί και η χρήση-εφαρμογή του ενός μόνον δε μπορεί να είναι επιτυχής χωρίς την ύπαρξη των άλλων δυο (Αργυροπούλου, 2018).

Το σκεπτικό πίσω από την ενασχόληση με τη σχολική ηγεσία θα πρέπει να αναζητηθεί στην συζήτηση περί οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Bowers & Seashore, 1966). Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό ο σχολικός ηγέτης είναι παράγοντας αλλά και δείκτης αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα. Επανέρχεται δε η θέση αυτή και σε πιο πρόσφατα άρθρα (Yukl, 2008) και βιβλία των παραπάνω συγγραφέων που επεσήμαναν τα προβλήματα στη μελέτη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Cameron, 2021).

Αναπτύσσονται, ως εκ τούτου, από διαφόρους μελετητές μοντέλα ηγεσίας (βλέπε σχετικά Αργυροπούλου, 2018) με τα οποία αναζητούν επαρκείς απαντήσεις στο βασικό ερώτημα «πώς και γιατί σχολεία με τυπικά ίδιες συνθήκες θεσμικής λειτουργίας και συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά ως προς την εκπλήρωση των στόχων τους». Ως απόρροια του βασικού αυτού ερωτήματος, διατυπώνεται ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που επιδρούν σ' ένα σχολικό οργανισμό ώστε αυτός να είναι αποτελεσματικός. Στο δεύτερο αυτό ερώτημα οριοθετήθηκε η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι και η ηγεσία δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό θέμα, αφού συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο της συζήτησης των ανθρωπίνων σχέσεων εντός του οργανισμού και αποτελεί μια εξειδικευμένη προσέγγιση ενός τομέα των σχέσεων αυτών.

### **3.3.1. Σχολική Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στο ελληνικό συγκείμενο**

Οι έρευνες για την διασύνδεση της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα στο ελληνικό συγκείμενο είναι λιγοστές και δεν ακολουθούν κανένα από τα μοντέλα αποτελεσματικότητας και ηγεσίας που έχουν προταθεί διεθνώς. Το γεγονός αυτό πιθανόν συνδέεται με τις δομικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, στις έρευνες αυτές συμπεριλαμβάνονται μεν μεταβλητές, οι οποίες έχουν αναγνωριστεί διεθνώς ως επιδρώσες στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, ωστόσο η συμβολή και ανάλυση των μεταβλητών αυτών γίνεται μεμονωμένα, σποραδικά και με διαφορετική στόχευση από αυτήν της παρούσας διατριβής.

Από την ελληνική ορθογραφία του Πίνακα 4 απομονώσαμε και σχολιάζουμε εδώ τρία τέτοια έργα. Πρόκειται για τις διδακτορικές διατριβές των Μπούτσκου (2021) και Γεράκη (2013) και το άρθρο των Αργυροπούλου και Συμεωνίδη (2017). Η έρευνα της Μπούτσκου αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι άλλες δυο την Δευτεροβάθμια. Η Μπούτσκου προσεγγίζει το θέμα της αποτελεσματικότητας μέσω της καθημερινής λειτουργίας, της εσωτερικής οργάνωσης και της διοικητικής πρακτικής μιας συγκριμένης σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (έρευνα δράσης). Η εξέταση της αποτελεσματικότητας αφορά μόνον τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και γίνεται μέσα από την «οπτική» και τη διαμορφωτική «παρέμβαση» του ίδιου του Διευθυντή σε τρεις φάσεις, ανάλογα με τα μηνύματα που λαμβάνει κάθε φορά από τις τρεις ομάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Η συγγραφέας χαρακτηρίζει [υποκειμενικά] τη μορφή ηγεσίας που ασκείται στο συγκεκριμένο σχολείο ως «κατανεμημένη» και τη διοικητική πρακτική που ισχύει ως «δημοκρατική».

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συνάφεια με την παρούσα διατριβή παρουσιάζει η διατριβή της Γεράκη (2013) για δυο λόγους: πρώτον διότι αναφέρεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεύτερον διότι χρησιμοποιεί ένα σύνολο μεταβλητών που έχουν αναγνωρισθεί διεθνώς ότι επιδρούν ή/και αποτελούν αίτιο της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως το κλίμα, η κουλτούρα, η ικανοποίηση από την εργασία και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και οι εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί), συνάμα δε λαμβάνει υπ' όψιν το νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Και η διατριβή αυτή προσεγγίζει τη σχέση αποτελεσματικότητας και ηγεσίας μόνον από την οπτική των Διευθυντών αναλύοντας τις εκφάνσεις του ρόλου τους. Κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της Γεράκη αναδεικνύονται τέσσερις εκφάνσεις στο ρόλο του Διευθυντή (εκπροσώπηση, οργάνωση, διεκπεραίωση και ηγεσία). Η συγγραφέας διαπιστώνει ότι α/ η συνηθέστερη έκφανση στη σχολική πραγματικότητα είναι η εκπροσώπηση και δευτερευόντως η ηγεσία, β/ υπάρχει έλλειψη ισόρροπης άσκησης όλων των εκφάνσεων ίσως λόγω έλλειψης χρόνου, γ/ παρατηρείται στους διευθυντές έλλειμμα διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αποδίδεται κυρίως στις προβληματικές διαδικασίες επιλογής διευθυντών και στην απουσία προηγούμενης σχετικής και συγκροτημένης επιμόρφωσής τους, δ/ οι εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλληλεπιδρούν με τις οργανωσιακές διαστάσεις της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας και το νομοθετικό πλαίσιο, στοιχεία που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών κατά την εκτέλεση των ρόλων τους και κατ' επέκτασιν συμβάλλουν ή όχι στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, στην έρευνα των Αργυροπούλου και Συμεωνίδη (2017) τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταγράφονται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και κατηγοριοποιούνται σε μοριοδοτούμενα προσόντα, δεξιότητες συνδεδεμένες με το επάγγελμα και τη σχολική μονάδα, διασυνδέσεις και πολιτικές σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που «εκφράζονται» συμπεριφορικά κατά την άσκηση των καθηκόντων του διευθυντή. Η τελευταία αυτή κατηγορία περιλαμβάνει «ηγετικά χαρακτηριστικά», όπως η ηθική συγκρότηση της προσωπικότητας (π.χ. τίμιος, ειλικρινής, δίκαιος, κλπ.), που συμβάλλουν στην άσκηση ηθικής ηγεσίας εκ μέρους των διευθυντών. Η ιεράρχηση των τελικών 31 χαρακτηριστικών των διευθυντών [που καταγράφηκαν ως στοιχεία αποτελεσματικότητας] από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έδειξε ότι τις 10 πρώτες θέσεις κατέλαβαν δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητας που υποδηλώνουν Ηθική Ηγεσία.

Στα παραπάνω κείμενα παρατηρούνται τα εξής: i. Στις διατριβές η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως έννοια, έκφραση και λειτουργία υποτεταγμένη στην έννοια και τις λειτουργίες της διοίκησης του σχολείου. Δεν εξετάζεται ως αυτοτελές φαινόμενο και δεν αναλύεται ούτε αιτιολογείται πώς μπορεί να λειτουργήσει ως πυλώνας αποτελεσματικότητας. Η δηλούμενη ως «κατανεμημένη» ηγεσία και το δημοκρατικό στιλ αναφέρονται κυρίως στον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και στην εν γένει συμπεριφορά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και λίγο ως πολύ ακολουθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της ηγεσίας, έτσι όπως εκφράζεται μέσω της έκθεσης του ΟΟΣΑ του 2008 και υιοθετείται από την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία. Με δεδομένο ότι στις δυο διατριβές τα ερευνητικά υποκείμενα είναι οι ίδιοι οι διευθυντές, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορούν να διαχωρίσουν τις έννοιες «διοίκηση» και «ηγεσία», ούτε μπορούν να αιτιολογήσουν πώς οι έννοιες μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστά η κάθε μια παράγοντες αποτελεσματικότητας. ii. Στο άρθρο των Αργυροπούλου και Συμεωνίδη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγραφικά και μόνον αποτυπώνουν στοιχεία που υποδηλώνουν Ηθική Ηγεσία (όπως αυτή περιγράφεται από τον Στάρρατ, 2017) ως μοχλού αποτελεσματικότητας. Και στην περίπτωση αυτή, παρατηρείται συμφύρμος διοικητικών και ηγετικών χαρακτηριστικών χωρίς να διαπιστώνεται τεκμηριωμένη και επαρκής εννοιολογική διάκριση μεταξύ τους ούτε να αιτιολογείται πως λειτουργούν ως πυλώνες αποτελεσματικότητας, iii. Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και η σχέση της με την σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται κι εδώ μερικώς, ωστόσο σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο απ' ό,τι στις έρευνες του Πίνακα 4.

Συνοπτικά, σε όλα τα παραπάνω κείμενα παρατηρείται ένα έλλειμμα γνώσεων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία που θεωρητικά μπορεί να οδηγήσει σε έλλειμμα διαμόρφωσης αντιλήψεων ως προς τη διασύνδεση της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

### **3.4. Εκπαιδευτικοί**

Στην παρούσα διατριβή οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξετάζονται μέσα από την οπτική της ταυτότητάς τους και των ζητημάτων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν. Όπως ήδη ελέγχθη στην παρούσα εργασία δεν γίνεται λόγος για διδακτική αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, ζητήματα που συνδέονται με τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τις επιπτώσεις του στις επιδόσεις των μαθητών, την διδακτική επάρκειά τους ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο και την εν γένει αξιολόγηση

του διδακτικού τους έργου δεν αποτελούν ερευνητικά ζητούμενα και απλά μνημονεύονται όπου χρειάζεται, ως υποστηρικτικά άλλων ερευνητικών ευρημάτων.

### **3.4.1. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

Στην παρούσα υποενότητα θα εξετάσουμε το θέμα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που καθορίζει ολιστικά την παρουσία τους στη σχολική μονάδα. Στην περίπτωση του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συγκειμένου, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών καθορίζεται σε υψηλό βαθμό από το κανονιστικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν ως άτομα και ως εργαζόμενοι μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός της. Αυτό είναι εν πολλοίς λογικό, αφού η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι συνάρτηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, μέσα στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός. Διαφορετικά κράτη, διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, διαφορετικά διοικητικά πλαίσια προσδίδουν ή αφαιρούν κατά περίπτωση στοιχεία στην εκάστοτε εξέταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Rodgers και Scott (2008) υποδεικνύει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί πεδίο πολλών συγγενών ερευνητικών περιοχών. Οι Beijaard, Meijer και Verloop (2004) αναφέρουν ότι, σε βιβλιογραφία που εξέτασαν, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είχε ορισθεί με διάφορους τρόπους ή δεν είχε ορισθεί καθόλου. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρκετές φορές με την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ή και με τους διάφορους ρόλους που λαμβάνουν αλλά και με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το σχολικό περιβάλλον. Στην επίδραση του περιβάλλοντος συμφωνεί και ο Hong (2010). Επιπλέον, οι Beijaard, Meijer και Verloop (ο.π.) κατέληξαν σε τέσσερα σημεία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών:

1. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι μία συνεχής δυναμική διαδικασία ερμηνείας και νοηματοδότησης των εμπειριών των εκπαιδευτικών η οποία σχετίζεται και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
2. Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται τόσο με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και με το πλαίσιο/ συγκείμενο στο οποίο δρα.
3. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει πολλές υπό-ταυτότητες οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο αρμονικές μεταξύ τους και σχετίζονται με τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και το συγκείμενό του.



4. Η δυνατότητα δράσης και αυτενέργειας είναι σημαντική για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο ανάπτυξής του.

Σε συμφωνία με τους παραπάνω ερευνητές, η Canrinus (2011) αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται γενικά με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον ίδιο τους τον εαυτό βάσει των ερμηνειών που δίνουν μέσα από την συνεχή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους/ συγκείμενο. Η Canrinus (2011) σημειώνει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τις παρακάτω έννοιες: επαγγελματική δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρο και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι σε έρευνα των Day et al. (2006) επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ισορροπήσουν επαγγελματικά σε τρεις διαστάσεις: στην προσωπική (personal), στην επαγγελματική (professional) και στην περιστασιακή (situational) διάσταση. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων συντίθενται διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες κάθε φορά. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Canrinus et al. (2012) στην οποία σημειώνεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία σύνθετη μεταβλητή με μία ομοιόμορφη δομή. Στο ίδιο πλαίσιο, η Flores (2006) αναφέρει ότι η δόμηση, η αποδόμηση και η εκ νέου δόμηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τρεις παράγοντες: τις προηγούμενες επιρροές, την αρχική εκπαίδευση και πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο/περιβάλλον διδασκαλίας.

Σε έρευνα του Kelchtermans (2009) η οποία είχε περισσότερο το βιογραφικό και εθνογραφικό στοιχείο, ο ερευνητής έχει επιλέξει τον όρο «αυτοκατανόηση, κατανόηση του εαυτού» και όχι «ταυτότητα» την οποία θεωρεί πιο στατική. Ο ερευνητής, συμφωνώντας με τους παραπάνω ερευνητές, αναφέρει ότι η σύνθεση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αλληλεπιδράσεις του με το ευρύτερο περιβάλλον και τα άτομα σε αυτό. Παράλληλα, σημειώνει ότι η αυτό-κατανόηση των εκπαιδευτικών απαρτίζεται από πέντε στοιχεία: αυτό-εικόνα, αυτό-εκτίμηση, κίνητρο, αντίληψη της εργασίας (task perception) και προοπτική του μέλλοντος (future perspective).

Ο Zembylas (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η οικοδόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι κατά βάση συναισθηματική και εξαρτάται από τη δύναμη και την εξουσία, ενώ μία διερεύνηση των συναισθηματικών στοιχείων που περιλαμβάνονται στην ταυτότητά του εκπαιδευτικού αποφέρει μία καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού εαυτού. Επίσης, κατά τον ερευνητή, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι ταυτόσημη με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη λειτουργία του. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν

αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίσουν επαγγελματικά τον εαυτό τους μέσα από τους ποικίλους ρόλους που λαμβάνουν καθημερινά (Barber, 2002 και Nias, 1989)

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι πολιτικές σχετικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Cordingley et al., 2019). Σε αντιστοιχία, η Sachs (2001) μελέτησε ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και προσδιόρισε δύο κατηγορίες επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: την ταυτότητα που σχετίζεται με την επιχειρηματικότητα (entrepreneurial identity) και την ενεργητική ταυτότητα (activist identity).

Εκτός από τις παραμέτρους που επηρεάζουν και συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ο Korthagen (2004) συνοψίζει τρεις σημαντικές ερωτήσεις που χρειάζεται να θέτει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του κατά τη πορεία δόμησης και ανάλυσης της επαγγελματικής του ταυτότητας: α/ Ποιος είμαι; β/ Τι είδους εκπαιδευτικός θέλω να είμαι; γ/ Πώς βλέπω τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικό;

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι μία πολυσύνθετη έννοια η οποία εμπεριέχει τις έννοιες της αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψης και χρειάζεται να εξετάζεται υπό το πρίσμα πολλών διαφορετικών παραμέτρων και παραγόντων. Παράλληλα, η ισχυρή αλληλεπίδραση της έννοιας αυτής με άλλες έννοιες την καθιστά δυναμική, συνεχώς μεταβαλλόμενη και υποκειμενική για τον κάθε εκπαιδευτικό.

#### **3.4.2. Η έννοια της ικανοποίησης από το επάγγελμα ως παράγοντας αντίληψης και συζήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας**

Οι περισσότεροι ερευνητές της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τον ορισμό του Locke (1976) για να ορίσουν την επαγγελματική ικανοποίηση «μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο/εκπαιδευτικός προερχόμενη από την προσωπική του εκτίμηση σχετικά με το επάγγελμα και την εργασιακή του εμπειρία» (Demitras, 2010). Νεότεροι ερευνητές προσθέτουν στον ορισμό αυτό και τη διάσταση μεταξύ της συναισθηματικής κατάστασης απέναντι στην εργασία και των αρχετυπικών προσδοκιών που έχει ή είχε το άτομο για την εργασία του (Cranny, Smith & Stone, 1992).

Οι έρευνες της ενότητας 3.4.1. καταδεικνύουν ότι η αντίληψη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού διέρχεται μέσα από μια σύνθεση συναισθημάτων, παραγόντων του συγκεκριμένου και προτέρων εμπειριών [τόσο στο πλαίσιο των προϋπαρχουσών σπουδών και

προσόντων, όσο και στην εφαρμογή των προϋπαρχόντων αυτών στοιχείων σε πρότερη επαγγελματική εμπειρία]. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές δίνουν έμφαση στους παράγοντες του συγκείμενου, υποστηρίζοντας ότι είναι αυτοί που δημιουργούν τη δυσαρμονία μεταξύ αρχετυπικών προσδοκιών από το επάγγελμα και της κατάστασης όπως διαμορφώνεται τη στιγμή της έρευνας (Crossman & Harris, 2006). Επιπλέον, η συζήτηση και οι έρευνες που αναλύθηκαν στις παραπάνω ενότητες αποκαλύπτουν τα πολλαπλά στοιχεία από τα οποία επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και τα οποία τους δημιουργούν αντίστοιχα συναισθήματα και παγιώνουν μέσα τους συγκεκριμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα και τις διαστάσεις του. Με άλλα λόγια, το άτομο-εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το νυν περιβάλλον εργασίας του, αισθάνεται ή όχι ικανοποίηση από αυτό και καταλήγει σε κρίσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις αρχετυπικές του προσδοκίες από τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα που ασκεί στο παρόν. Έτσι, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από μια δεδομένη εργασιακή εμπειρία [στο παρόν ή/και το παρελθόν] χρησιμοποιείται ως «δείκτης» αντίληψης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στην ενότητα 6.2 συζητείται διεξοδικά η έννοια της αντίληψης και ο τρόπος διαμόρφωσής της.

### **3.5. Γονείς**

Η σχέση των γονέων με την εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από δυο οπτικές: αυτήν που αφορά το ρόλο τους στον δημόσιο χώρο και εκείνη που αφορά τον ιδιωτικό χώρο.

#### **3.5.1. Ο ρόλος και η δράση των γονέων στη δημόσια σφαίρα**

Η πρώτη προσέγγιση, δηλαδή ο ρόλος και η δράση των γονέων στη δημόσια σφαίρα, σχετίζεται πρωτίστως με το κατά πόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η παρεπόμενη κανονιστικού χαρακτήρα οργανωτική δομή και διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων επιτρέπουν τη μεγαλύτερη ή μικρότερη δημόσια παρέμβασή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Barroso, 2001. Argyropoulou, 2015). Ο Παπακωνσταντίνου (2012) κάνει διάκριση του ρόλου και της δράσης των γονέων στους δυο τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων [συγκεντρωτικά-αποκεντρωμένα] υποστηρίζοντας ότι στα μεν συγκεντρωτικά συστήματα οι γονείς είναι «υποτεταγμένοι», δηλαδή παθητικοί καταναλωτές, απλοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ στα αποκεντρωμένα γίνονται ενεργοί καταναλωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και «διαπραγματευτές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Με τη σειρά της η σχολική μονάδα αναβαθμίζεται σε «πυρήνα παραγωγής εκπαίδευσης».

Είναι χαρακτηριστικό ότι τις δυο τελευταίες δεκαετίες υπό την επίδραση των νεοφιλελεύθερων αποκεντρωτικών πολιτικών, οι γονείς εμφανίζονται στη βιβλιογραφία ως «εταίροι» [partners] της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν και λόγο αλλά και δυνατότητα εκπαιδευτικών επιλογών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό αυτής της τάσης είναι η έκφραση “parental voice and choice” που χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον μετά την Reform Act του 1988 στο Ηνωμένο Βασίλειο (Westoby, 1994) για να σημάνει την αλλαγή στη νοοτροπία αντιμετώπισης των γονέων από το νέο [νεοφιλελεύθερο] εκπαιδευτικό πλαίσιο<sup>13</sup>. Στο πλαίσιο αυτό η σχέση των γονέων με το σχολείο εξετάζεται μέσα από ένα πλήθος ερευνητικών προσεγγίσεων με κυριότερη αυτήν που αφορά τη σχέση και την αντιμετώπισή τους [σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο] από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Goldring, 1990. Goldring, 1993. Παπαγεωργάκης, 2013. Athanasoula-Reppa et al., 2010. Lazaridou & Gravani-Kassida, 2015. Yulianti et al., 2022. Brannon, 2008. Barr & Saltmarsh, 2014. Cullingford & Morrison, 1999. Griffith, 2001).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι σαφώς προσδιορισμένη από το άρθρο 53 του Ν.1566/1985 και τροποποιήθηκε από το άρθρο 2 του Ν2621/1998. Στα άρθρα αυτά περιγράφεται η υποχρέωση των διευθυντικών στελεχών για τη δημιουργία Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε κάθε σχολική μονάδα, ο τρόπος εκλογής των μελών του ΣΓΚ και ζητήματα εσωτερικής λειτουργίας. Η αποσαφήνιση λεπτομερειών σχετικά με αυτά αλλά και ο ρόλος του συλλογικού αυτού οργάνου περιγράφεται από Υπουργικές Αποφάσεις<sup>14</sup>. Ο ρόλος του οργάνου ορίζεται ως υποστηρικτικός στη σχολική μονάδα και δεν συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εσωτερική της λειτουργία, δομή και διάρθρωση.

Με βάση τη λογική ότι η σχολική μονάδα είναι «πυρήνα παραγωγής εκπαίδευσης» [κατά τον Παπακωνσταντίνου, 2012], η οποία αντικατοπτρίζεται στον θεσμικό νόμο 1566/1985, οι γονείς στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχουν δυνατότητα επιλογής του σχολείου των παιδιών τους, αφού η κεντρικά προσδιορισμένη «σχολική περιφέρεια» σε συνάρτηση με τον τόπο κατοικίας τους είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη φοίτηση των παιδιών τους σε συγκεκριμένο σχολείο. Με άλλα λόγια, στην ελληνική εκπαίδευση δεν παρέχεται στους γονείς η δυνατότητα επιλογής σχολείου κατά τα νεοφιλελεύθερα πρότυπα, πάρα μόνον σε

---

<sup>13</sup> Μια ενδιάμεση κατάσταση στο δημόσιο ρόλο των γονέων συμβαίνει στα αποσυγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, στα οποία υπάρχει μερική και σταδιακή εκχώρηση [όχι καθολική] εξουσίας σε περιφερειακό επίπεδο. Οι γονείς προσπαθούν να καρπωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη και παρέμβαση σε δομές, οι οποίες ακόμη ανθίστανται στη αποκεντρωμένη πρακτική.

<sup>14</sup> Δ4/633/19.11.1998, Δ4/662<sup>α</sup>/23.12.1998, Δ4/33/19.1.1987, Η/9876/1985.

μικρό αριθμό περιπτώσεων (εκκλησιαστικά, μουσικά, καλλιτεχνικά, πρότυπα, πειραματικά, μειονοτικά), κάνοντας έτσι ορισμένους ερευνητές να θεωρηθούν τα σχολεία αυτά ως σχολεία ελίτ (Νικολοπούλου, 2020). Ωστόσο, ο χαρακτηρισμός αυτός δεν ανταποκρίνεται απολύτως στην πραγματικότητα, αφού θεωρητικά δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής για την εισαγωγή στα περισσότερα από αυτά τα σχολεία έχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης.

### **3.5.2. Η επίδραση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην ιδιωτική σφαίρα**

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά την επίδραση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην ιδιωτική σφαίρα. Εδώ τα πράγματα είναι πιο σύνθετα, αφού υπάρχει πλήθος άμεσων και έμμεσων επιδράσεων που αφορά τη σχεσιοδυναμική μεταξύ γονέων και παιδιών. Η ιδιωτική σφαίρα μπορεί, έτσι, να γίνει αντικείμενο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, αλλά συνάμα αντανάκλα την μεμονωμένη αντίληψη ρητών εκπαιδευτικών πολιτικών από τα άτομα-γονείς δρώντα ως πολίτες.

Η κατ' ιδίαν παρέμβαση των γονέων στις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος των παιδιών έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών από διάφορες χώρες με προεξάρχουσες εκείνες που αφορούν την τελική επιλογή επαγγέλματος και σταδιοδρομίας και συμβαίνουν συνήθως πριν, κατά και λίγο μετά την ενηλικίωση. Σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος έχουν διατυπωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1980 θεωρίες σχετικά με τα ηλικιακά στάδια και τις επιδράσεις που δέχονται τα παιδιά ανά στάδιο με σημαντικότερες εκείνες των Gottfredson (1981) και Ginzberg (1988). Μολονότι και στις δυο θεωρίες δεν γίνεται ρητή αναφορά στην επίδραση των γονέων, εν τούτοις τα επιμέρους στοιχεία των θεωριών υπογραμμίζουν την επίδραση αυτή. Ειδικότερα, η Gottfredson αναφέρθηκε σε επτά στοιχεία που επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών και σημείωσε ότι τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν τις απόψεις και προσδοκίες των γονέων τους σχετικά με τα αποδεκτά επαγγέλματα. Στην έρευνά της βρήκε ότι η γονεϊκή επιρροή είναι εμφανέστερη σε παιδιά χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, χωρίς ωστόσο να αποκλείει από την γονεϊκή επίδραση και τα παιδιά από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ιδιαιτέρως όσον αφορά τις επιλογές τους μετά το λύκειο και την ενθάρρυνση που λάμβαναν από τους γονείς τους.

Ο Ginzberg, από την άλλη μεριά, διαχώρισε δυο κατηγορίες παραγόντων που επιδρούν στις επιλογές των παιδιών, τους υποκειμενικούς και εκείνους της κοινωνικής πραγματικότητας και επεσήμανε την ανάγκη συμβιβασμού μεταξύ των δυο. Επίσης, προσδιόρισε τρία ηλικιακά στάδια επιλογών. Οι Trice et al. (1995) διεξήγαγαν μια «επαληθευτική» έρευνα με βάση τη θεωρία του Ginzberg (1988) και έδειξαν ότι οι προτιμήσεις των παιδιών

παρουσίαζαν σχετική διακύμανση ανά ηλικιακό στάδιο και δεν αντικατόπτριζαν πάντα τις προσδοκίες των γονέων τους για το αντίστοιχο επάγγελμα, κυρίως στην περίπτωση παιδιών που χαρακτηρίστηκαν ως χαρισματικά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γονείς αποτελούν το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών και -μολονότι υπάρχει πληθώρα πηγών πληροφόρησης και εξωτερικών ερεθισμάτων για τα παιδιά- συχνά παραμένουν ένας δυνατός πόλος αντιλήψεων σχετικά με την πορεία των νέων στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Πέραν των λεγομένων κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που αφορούν το μορφωτικό επίπεδο, την οικονομική κατάσταση, το επάγγελμα, την κοινωνική τάξη και το κύρος των γονέων, υπάρχουν και οι εσωτερικοί οικογενειακοί παράγοντες, όπως οι αξίες, η ηθική και τα στερεότυπα που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια (Peña, 2000. Jacobs, Chhin & Bleeker, 2006). Ειδικώς για τα στερεότυπα, δυνατότερα φαίνονται εκείνα που σχετίζονται με το δίπολο φύλο-επάγγελμα και επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών, κυρίως δε στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και εν τέλει επαγγέλματος (Li & Kerpelman, 2007). Οι Middleton & Loughhead (1993) προσέθεσαν παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και την ενίσχυση-ενθάρρυνση που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς τους ανάλογα με τις προσδοκίες τους, τη σειρά των παιδιών μέσα στην οικογένεια [πρωτότοκος, δευτερότοκος, κ.λπ.] και την κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων.

Η βιβλιογραφία-αρθρογραφία δείχνει ότι οι γονείς παρουσιάζονται πιο παρεμβατικοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε νωρίτερα ηλικιακά στάδια από αυτό της αποφοίτησης από το λύκειο, ενώ σε μετέπειτα ηλικίες λειτουργούν με άλλους ρόλους, του προτύπου συμπεριφοράς και λήψης αποφάσεων (Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982), της υποστήριξης και ενθάρρυνσης, της οικονομικής ενίσχυσης των δραστηριοτήτων του σχολείου, της υποστήριξης των διδασκόντων σε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών (Peña, 2000. Berger, 1995). Έρευνες που αφορούν την εφηβεία -η οποία μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα, αφού οι μαθητές /μαθήτριες των υπό εξέταση σχολικών μονάδων διανύουν αυτήν την περίοδο της ζωής τους- δείχνουν ότι οι γονείς, είτε και οι δυο μαζί, είτε κάθε γονέας ξεχωριστά, επιδρούν στην επιλογή της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης και εν τέλει του επαγγέλματος του παιδιού μέσω κανόνων και της συναισθηματικής οδού. Σύμφωνα με την έρευνα, η τυχόν σύγκρουση των εφήβων και των νέων με τους γονείς τους που προέρχεται από διαφωνία αντιλήψεων σχετικά με τις επιλογές τους τούς δημιουργεί έντονο άγχος και αίσθημα αποξένωσης (Li & Kerpelman, 2007. Simpson, 2003. Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982. Kniveton, 2004) .

Όσον αφορά τις μελέτες των επιλογών των μαθητών και της επίδρασης των γονέων τους σ' αυτές, στην ελληνική πραγματικότητα ξεχωρίζουμε δυο (Αργυροπούλου, 2014. Pappas & Koupenou, 2011), στις οποίες οι συμμετέχοντες ήταν οι ίδιοι οι νέοι και έφηβοι. Η πρώτη, της οποίας το δείγμα αποτελούσαν μαθητές επαγγελματικών λυκείων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και σε ορισμένες περιπτώσεις με μεταναστευτικό υπόβαθρο, έδειξε ότι οι έφηβοι αυτοί επηρεάστηκαν σε μικρό βαθμό από τους γονείς τους και σε μεγάλο βαθμό από τους φίλους τους και τα επαγγέλματα του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η δεύτερη, η οποία διεξήχθη σε φοιτητές-υποψήφιους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων, έδειξε ότι υπήρξε γονεϊκή επίδραση στην επιλογή ακαδημαϊκής-επαγγελματικής κατεύθυνσης και από τους δυο γονείς και ότι ο βαθμός επίδρασης των γονέων στα κορίτσια ήταν μεγαλύτερος από ό,τι στα αγόρια.

Εν συνόψει, όλες οι μελέτες δείχνουν α/ την κατά το μάλλον ή ήττον επίδραση των γονέων στις ακαδημαϊκές επιλογές και το μετέπειτα επάγγελμα τους, β/ ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο λαμβάνει διάφορες μορφές και ασκεί ανάλογες επιδράσεις τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε οικογενειακό επίπεδο, γ/ ότι η «διαχείριση» των γονέων εκ μέρους της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας αποτελεί σημείο αιχμής για την σχεσιοδυναμική εντός και εκτός της σχολικής μονάδας και, ως εκ τούτου, κριτήριο αποτελεσματικότητας (Scheerens, 2000).

## **Κεφάλαιο 4: Η Τέχνη ως αντικείμενο εκπαίδευσης. Πολιτικές και παραδείγματα από τον δυτικό κόσμο.**

### **4.1. Πολιτικές και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση**

Στον Δυτικό κόσμο πολλοί ερευνητές αναφέρονται στη συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Smith, 2011. Hope, 2011, κ.α.), ορισμένοι δε θεωρούν ότι πλέον οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν πιθανό μοχλό άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Shaw & Bernard, 2023). Οι περισσότερες έρευνες στοχεύουν στο να προσδιορίσουν το περιεχόμενο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και να την ορίσουν ως αυτόνομη εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκεται ο διαχωρισμός της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από τη γενική εκπαίδευση, μια άποψη που έχει διερευνηθεί αρκετά τα προηγούμενα χρόνια. Σε αυτό συμβάλλει και η έρευνα των Hetland και Winner (2001), σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν τόσο δραστικές αποδείξεις ότι η μελέτη οποιασδήποτε μορφής τέχνης βοηθά στην βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης. Κατά τους ερευνητές, το σημαντικότερο θέμα που χρειάζεται να τονίσουν οι πολιτικές γύρω από τη καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι τι προσφέρει η τέχνη που τα υπόλοιπα μαθήματα δεν μπορούν να προσφέρουν εξίσου ή καθόλου (Smith, 2011, σελ.89).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες η καλλιτεχνική εκπαίδευση «ορίζεται από τον αδιάκοπο αγώνα για την επιδίωξη ενός και μόνου σκοπού: την ανάπτυξη βασικών οπτικών για τις εικαστικές τέχνες, γνώσεων και δεξιοτήτων σε κάθε μαθητή» (Hope, 2011, σελ. 93).

Όπως σε κάθε μορφή εκπαίδευσης, έτσι και στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, δημιουργούνται και ασκούνται δυνάμεις και πιέσεις -σε επίπεδο πολιτικής- τις οποίες η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να ελέγξει μερικώς ή και καθόλου. Σύμφωνα με τον Hope (2011, σελ. 93-94), είναι αναγκαίο το ίδιο το ανθρώπινο δυναμικό στο πεδίο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης να θέσει σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τις πιέσεις αυτές. Μερικά από αυτά είναι τα εξής:

Τι επιλογές κάνει το πεδίο για την αντιμετώπιση συνθηκών που φαίνεται ότι είναι πέρα από τον έλεγχό του;

Πόσο καλά το πεδίο οριοθετεί και μετά προστατεύει εκείνα τα πράγματα που είναι απαραίτητα για την επιβίωσή του;

Πώς το πεδίο διαχειρίζεται τη σχέση μεταξύ αποφάσεων σε τομείς που δεν μπορεί να ελέγξει και αποφάσεων σε τομείς που μπορεί να ελέγξει;



Ποιες είναι οι δυνάμεις που επηρεάζουν περιοχές στις οποίες το πεδίο έχει λίγο ή καθόλου έλεγχο και περιοχές στις οποίες έχει έλεγχο;

Επιπλέον ο Hore αναφέρει ότι στη διαδικασία χάραξης πολιτικής υπάρχει διαφορά μεταξύ της πολιτικής ως ακτιβισμού (policy as activism) και της πολιτικής ως αναζήτησης σοφίας (policy as wisdom seeking). Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η πολιτική ως ακτιβισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει αποφάσεις.

Μολαταύτα, αυτού του είδους η πολιτική αφαιρεί οποιοδήποτε σκοπό και τον αποκόβει από την ευρύτερη πραγματικότητα. Συνεπώς, είναι αρκετά «στενή» (narrow) και δεν επιτρέπει την εξέλιξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Ο Hore αναφέρει μάλιστα ότι οι ακτιβισμοί μπορεί να δημιουργήσουν σημαντικά θέματα αλλά και να στρέψουν την προσοχή σε θέματα όχι τόσο σημαντικά. Σε αντίθεση, η πολιτική που στοχεύει στην αναζήτηση της σοφίας αποτυπώνει την πραγματικότητα όπως είναι, στρέφοντας την προσοχή σε σημαντικά ζητήματα, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι ειδικά καταρτισμένοι καθηγητές και οι πόροι (resources) για τη λειτουργία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Επίσης, δηλώνει ότι υπάρχουν θέματα στο χώρο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που είναι γνωστά αλλά και άλλα άγνωστα -αφανή .

Ο Hore καταλήγει ότι η προσεκτική ανάλυση της πολιτικής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι μείζονος σημασίας και μπορεί να παράγει εύλογες αποτιμήσεις για απώλειες και κέρδη. Ειδικότερα, αναφέρεται στα θέματα ζωτικής σημασίας για το πεδίο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Παρακάτω αναφέρονται ποιες παράμετροι χρειάζεται να υπάρχουν, ώστε να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί περισσότερο η καλλιτεχνική εκπαίδευση και η τέχνη στα σχολεία:

1. Χρειάζεται να υπάρχει επαρκής προσδιορισμός του περιεχομένου και του σκοπού για τη διάκριση της καλλιτεχνική εκπαίδευσης από άλλα πεδία. Το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: *Τι το μοναδικό έχει αυτό που κάνουμε και το περιεχόμενο για το οποίο είμαστε υπεύθυνοι;*
2. Ένας επαρκής αριθμός ανθρώπων που χαράσσουν πολιτική (policymakers) και/ ή το κοινό πρέπει να πιστεύει στο έργο του πεδίου (της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης). Το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: *Γιατί τα μοναδικά πράγματα που κάνουμε αξίζουν;*
3. Χρειάζεται να υπάρχει μια ομάδα από επαγγελματίες οι οποίοι είναι ικανοί να εξασκούνται αποτελεσματικά στο πεδίο και να το προωθούν/αναπτύσσουν. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει τα ερωτήματα 1 και 2 όπως και στο ακόλουθο: *Τι θα πρέπει να κάνω/να κάνουμε μέσα στο πεδίο;*

4. Είναι αναγκαίο να υπάρχει μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι προετοιμάζουν νέους επαγγελματίες. Σε συνέχεια των τριών παραπάνω ερωτημάτων, θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσουν και τα εξής ερωτήματα: *Τι χρειάζεται οι μελλοντικοί επαγγελματίες να γνωρίζουν για το πεδίο και να είναι ικανοί να κάνουν; Τι από όλα αυτά είναι πιο σημαντικό να διδαχθεί στον διαθέσιμο χρόνο;*

5. Χρειάζεται να υπάρχουν μαθητές ικανοί και προτιθέμενοι να μάθουν

6. Είναι αναγκαία η ύπαρξη βασικών πηγών: Για παράδειγμα αναλυτικό πρόγραμμα, χρόνος, υλικά, εγκαταστάσεις (Hope, 2011, σελ. 97-98).

Το κρίσιμο σημείο για την καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι ότι τις περισσότερες φορές σχετίζεται με το φαινόμενο της ενσωμάτωσης (integration-integrated education). Σύμφωνα με τους Sanz-Camarero et al. (2023), προκύπτουν τέσσερα σημαντικά θέματα τα οποία σχετίζονται με την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση και αναφέρονται ευρέως στη βιβλιογραφία:

**α.** Η εργαλειοποίηση των τεχνών (δηλαδή η ενσωμάτωση των τεχνών επικουρικά για την επίτευξη άλλων εκπαιδευτικών στόχων, κάτι που μειώνει την αξία των τεχνών). Το στοιχείο της εργαλειοποίησης των τεχνών έχει αναφερθεί κι από άλλους ερευνητές (Winner & Hetland, 2008. Benedict, 2006)

**β.** Η υποτίμηση των τεχνών

**γ.** Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνών

**δ.** Η παραμέληση της αξιολόγησης (σε πολλές περιπτώσεις ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση περιορίζεται μόνο στον έλεγχο του συνολικού αποτελέσματος και δεν αξιολογείται η καλλιτεχνική μάθηση όπως άλλες μορφές μάθησης).

#### **4.2. Πολιτικές και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

Η Education, Audiovisual and Cultural Agency (EACEA) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δημοσίευσε τις σχετικές θέσεις της στην αναφορά με τίτλο «Τέχνες και Καλλιτεχνική/Πολιτιστική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη» το 2009 (Arts and Cultural Education at School in Europe). Στη συγκεκριμένη αναφορά συζητείται η καλλιτεχνική εκπαίδευση και η θέση των τεχνών στο σχολείο καθώς και οι πολιτικές και ο τρόπος διαμόρφωσής τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας στην Ευρώπη.

Εκ παραλλήλου, η UNESCO ήδη από το 1999 αποτελεί την κινητήρια δύναμη στην ανάπτυξη πολιτικής και πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό. Κατά τη διάρκεια και της δεκαετίας 1999-2009 έγιναν αρκετές κινήσεις για την στήριξη και ανάπτυξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Συγκεκριμένα, το 1999 ο Γενικός Διευθυντής (Director General) της UNESCO απευθύνθηκε σε όλους τους εταίρους στον χώρο των τεχνών και της πολιτιστικής/καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, καλώντας τους να κάνουν ό,τι χρειάζεται ώστε να εξασφαλίσουν η διδασκαλία των τεχνών να κερδίσει μια ειδική θέση στην εκπαίδευση του κάθε παιδιού από το νηπιαγωγείο ως την τελευταία τάξη του λυκείου (EACEA, 2009, σελ.7). Στη συνέχεια στο ίδιο πλαίσιο ακολούθησαν και άλλες κινήσεις (συνέδρια, έρευνες κλπ.). Το πιο σημαντικό ήταν το διεθνές συνέδριο στη Λισαβόνα (2006), UNESCO Road Map for Arts Education (UNESCO 2006). Στην προηγούμενη δεκαετία, το 1995, το Συμβούλιο της Ευρώπης είχε εγκαινιάσει ένα ευρύ και σημαντικό project (Culture, Creativity and the Young) σχετικά με την μέχρι τότε υπάρχουσα παροχή καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα σχολεία των κρατών μελών, τη συμμετοχή επαγγελματιών καλλιτεχνών και τη διαθεσιμότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων (έρευνα NACCCE 1999). Το 2005 το Συμβούλιο της Ευρώπης δημοσιοποίησε ένα Πλαίσιο Σύμβασης για την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς στην κοινωνία (Council of Europe, 2005). Το 2006, κατά τη διάρκεια της προεδρίας της Αυστρίας στο Συμβούλιο της Ε.Ε., διοργανώθηκε διεθνής διάσκεψη για την προώθηση της πολιτιστικής/καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Promoting Cultural Education in Europe, Austrian Presidency of the EU 2006). Σχετικές ενέργειες έχουν πραγματοποιηθεί από τη Κομισιόν το 2007 (European Commission 2007). Το Μάρτιο του 2009, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε ψήφισμα για τις Καλλιτεχνικές Σπουδές (Artistic Studies) στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι βασικές προτάσεις- συστάσεις (key recommendations) ήταν οι εξής: η καλλιτεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική σε όλα τα σχολικά επίπεδα/ σε όλες τις τάξεις, κατά τη διδασκαλία των τεχνών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι τελευταίες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης θα πρέπει να περιλαμβάνει συναντήσεις με καλλιτέχνες και επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους. Προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος σε αυτά τα θέματα, το ψήφισμα ζήτησε μεγαλύτερη εποπτεία και συντονισμό της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης του αντίκτυπου της διδασκαλίας των τεχνών στις ικανότητες των μαθητών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Άλλες σημαντικές ενέργειες αφορούν το συνέδριο που διοργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης της Ολλανδίας το 2001 για το περιεχόμενο και τη θέση των τεχνών και της πολιτιστικής/ καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην

Ευρώπη (Cultuurnetwerk Nederland 2002) καθώς και το διεθνές συνέδριο για τον πολιτισμό των νέων, την εκπαίδευση, την πολιτεότητα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διοργανώθηκε από το Φλαμανδικό Υπουργείο Παιδείας και το Ολλανδικό Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης.

Η έρευνα μέχρι το 2009 (όταν και δημοσιοποιήθηκε η αναφορά της EACEA) επιβεβαίωσε ότι υπάρχει ιεραρχία μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική αποτελούν προτεραιότητες. Επιπλέον, μέσα στον τομέα των τεχνών, συγκεκριμένες μορφές τέχνης (ειδικά οι Εικαστικές τέχνες και η Μουσική) τείνουν να έχουν προτεραιότητα έναντι άλλων μορφών τέχνης όπως το Θέατρο και ο Χορός. Συνάμα, σε όλες τις έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί, οι τέχνες είχαν χαμηλότερη θέση από τα μαθηματικά και την επιστήμη. Μάλιστα, σε ορισμένες χώρες είχαν γίνει προσπάθειες για τη μείωση της υφιστάμενης παρεχόμενης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης μέσα στα αναλυτικά προγράμματα υπέρ μαθημάτων τα οποία θεωρούνταν πιο άμεσα σχετιζόμενα με την οικονομική ή ακαδημαϊκή επιτυχία (EACEA, 2009, σελ.9). Ειδικότερα, σε έρευνες των Sharp and Le Métails (2000) και των Taggart et al. (2004) υπήρχαν παρόμοια ευρήματα. Ταυτοποιήθηκαν δύο βασικές προσεγγίσεις για την πλαισίωση των τεχνών στις εθνικές οδηγίες καθοδήγησης (directives): ένας γενικός τομέας τεχνών ή ξεχωριστά αντικείμενα. Ένας από τους κυριότερους προβληματισμούς που αναδύθηκαν στο πλαίσιο της προσέγγισης, με βάση το γνωστικό αντικείμενο, ήταν η θέση του Θεάτρου και του Χορού, τα οποία συχνά εντάσσονταν μέσα σε άλλες θεματικές περιοχές. Συγκεκριμένα, αναγνωρίστηκε ότι είναι δύσκολο να προωθηθούν οι εκφραστικές ιδιότητες του Χορού σε μια θεματική περιοχή η οποία θα επικεντρώνεται στη σωματική άσκηση και τον αθλητισμό.

### **4.3. Σχολεία εξειδικευμένα στις τέχνες (art-based schools)**

Στο Δυτικό κόσμο υπάρχουν εξειδικευμένα σχολεία που ασχολούνται με τις τέχνες, παρόμοια στη σύλληψη με αυτά που λειτουργούν στην Ελλάδα, αλλά με πολλές διαφορές στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εν γένει λειτουργία τους. Στην παρούσα ανάλυση περιλαμβάνουμε ενδεικτικά μόνον παραδείγματα Καλλιτεχνικών Σχολείων του εξωτερικού. Η δομή και η λειτουργία των δημοσίων Καλλιτεχνικών Σχολείων στην Ελλάδα ακολουθεί εν πολλοίς το παράδειγμα των αντίστοιχων σχολείων στον Καναδά και τις Ηνωμένες Πολιτείες.

Συγκεκριμένα, στον Καναδά λειτουργεί μεγάλος αριθμός σχολείων, στα οποία τα καλλιτεχνικά μαθήματα εντάσσονται στο ευρύτερο πρόγραμμα του σχολείου. Κάθε σχολείο έχει την αυτονομία να εντάσσει όποιο καλλιτεχνικό αντικείμενο επιθυμεί στο πρόγραμμα

σπουδών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες, στον Καναδά λειτουργούν τόσο δημόσια σχολεία με ενσωματωμένη καλλιτεχνική εκπαίδευση όσο και ιδιωτικά σχολεία με κατεύθυνση στις τέχνες (art-based schools). Τα σχολεία αυτά περιλαμβάνουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Δυο ενδεικτικά παραδείγματα είναι το Etobicoke School of the Arts στο Toronto στην Περιφέρεια του Ontario και το Kamloops School of the Arts στην Περιφέρεια 73 της Βρετανικής Κολούμπια<sup>15</sup>. Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών τονίζει τη σημασία των δημιουργικών και κριτικών διαδικασιών της σκέψης που αναπτύσσονται μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Ωστόσο, παρά την μακρόχρονη ύπαρξη καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, σε έρευνα που διεξήχθη σε δημόσια σχολεία της περιοχής Ontario του Καναδά διαπιστώθηκε ότι το πρώτο και σημαντικότερο εμπόδιο στην καλλιτεχνική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι (Richard, 2009), οι οποίοι φαίνεται να συντηρούν στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στα διδασκόμενα μαθήματα όμοιες με εκείνες που είχαν διδαχθεί οι ίδιοι, όταν ήταν μαθητές. Η Uritis (2005) χαρακτηρίζει τη γενιά αυτή ως *χαμένη γενιά* (lost generation). Συγκεκριμένα, η γενιά αυτή δεν έλαβε την πρότερη εκπαίδευση ως προς τις τέχνες, με αποτέλεσμα να θεωρεί ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν είναι εξίσου σημαντική με την αυθεντική-γενική εκπαίδευση και ο μόνος ρόλος της τέχνης στην γενική εκπαίδευση είναι υποβοηθητικός και ψυχαγωγικός.

Χρησιμοποιούμε και πάλι ως ενδεικτικό παράδειγμα τη διδασκαλία του Χορού: ο Χορός, ως αντικείμενο διδασκαλίας δεν φαίνεται να έχει επίσημη οντότητα μέσα στο δημόσιο σχολείο. Τα σχολεία, στα οποία υπάρχει ο Χορός ως ιδιαίτερο αντικείμενο διδασκαλίας, προσλαμβάνονται ελεύθεροι επαγγελματίες για να διδάξουν, δηλαδή εκπαιδευτές Χορού από τις τοπικές σχολές Χορού. Δυστυχώς, όμως, οι επαγγελματίες αυτοί δεν είναι επαρκέστερα καταρτισμένοι να διδάξουν δημιουργικό χορό/κίνηση σε σχέση με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων. Οι καθηγητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα των τεχνών και δη του Χορού στην εκπαίδευση, αλλά αισθάνονται αβοήθητοι στη προσπάθειά τους να διδάξουν το καλλιτεχνικό μάθημα στα πλαίσια ενός περιεκτικού προγράμματος σπουδών, ειδικά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στις σταθμισμένες εξετάσεις (standardized testing). Το αναλυτικό πρόγραμμα για την καλλιτεχνική εκπαίδευση του Χορού του Οντάριο αναφέρει τα παρακάτω για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: «*Το πρόγραμμα σπουδών χορού στο δημοτικό έχει ως στόχο να βοηθήσει τους*

---

<sup>15</sup><https://www.esainfo.ca/>, <https://ksa.sd73.bc.ca/en/index.aspx>

μαθητές να αναπτύξουν κατανόηση και εκτίμηση του χορού, καθώς και την ικανότητα δημιουργίας έργων χρησιμοποιώντας τα στοιχεία και τις χορογραφικές μορφές του κλάδου» (Ontario Curriculum, Grades 1-8, The Arts). «Στα προγράμματα χορού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές αναπτύσσουν την κιναισθητική τους επίγνωση και χρησιμοποιούν τα στοιχεία του χορού για να συνθέσουν πρωτότυπα χορευτικά έργα. Οι μαθητές αναπτύσσουν επίσης τεχνική χορού, η οποία δίνει έμφαση σε φυσιολογικούς παράγοντες και παράγοντες ασφάλειας, ενώ τους επιτρέπει να ενισχύσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν το σώμα και όλα τα μέρη του για δημιουργική έκφραση. Οι μαθητές μαθαίνουν για τη δυναμική σχέση μεταξύ της διαδικασίας και του προϊόντος δημιουργώντας τη δική τους χορογραφία και ερμηνεύοντας τα υπάρχοντα χορευτικά έργα» (Ontario Curriculum, Grades 9/10 and 11/12, The Arts). Όσον αφορά τους καθηγητές, προσφέρονται επιμορφωτικά σεμινάρια και ευκαιρίες για τον Χορό, όπως αίθουσες εξερεύνησης (exploring classrooms) και μαθησιακές ενότητες (learning modules) καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Όλα τα έργα, τα φεστιβάλ και οι συναυλίες της σχολικής περιφέρειας του Τορόντο είναι ενσωματωμένα στην επαγγελματική μάθηση και αποτελούν πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης για δασκάλους και μαθητές<sup>16</sup>.

Σχετικά με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στον Καναδά υπάρχουν Πανεπιστήμια με Τμήματα Χορού είτε 4ετούς ή 3ετούς φοίτησης (BA). Υπάρχουν, όμως, και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολές οι οποίες προσφέρουν προγράμματα 4ετούς ή 3ετούς φοίτησης είτε συνεργαζόμενα με Πανεπιστήμια είτε αυτόνομα. Μέσω των προγραμμάτων αυτών οι απόφοιτοι μπορούν να εργαστούν μετέπειτα ως καθηγητές Χορού σε σχολεία, σχολές ή ακαδημίες, ως επαγγελματίες χορευτές σε ομάδες ή να ασχοληθούν με θεωρητικά αντικείμενα γύρω από τον Χορό όπως είναι η καλλιτεχνική/πολιτιστική διαχείριση, η ιστορία του Χορού, η παιδαγωγική κλπ. Για το τελευταίο χρειάζονται μεταπτυχιακές σπουδές.

#### **4.4. Αποτελεσματικότητα και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Kisida et al., 2016. Bowen & Kisida, 2019) η εστίαση στις τέχνες, εντός του σχολείου, ενδέχεται να ενισχύσει τη σχολική βελτίωση (school improvement) σε τομείς, όπως η δέσμευση, η κοινωνικο-συναίσθηματική νοημοσύνη των μαθητών, η παρακολούθηση των μαθημάτων, αλλά και το σχολικό κλίμα και κουλτούρα.

---

<sup>16</sup> Toronto District School Board, <https://www.tdsb.on.ca/High-School/Your-School-Day/Curriculum/The-Arts/Dance>

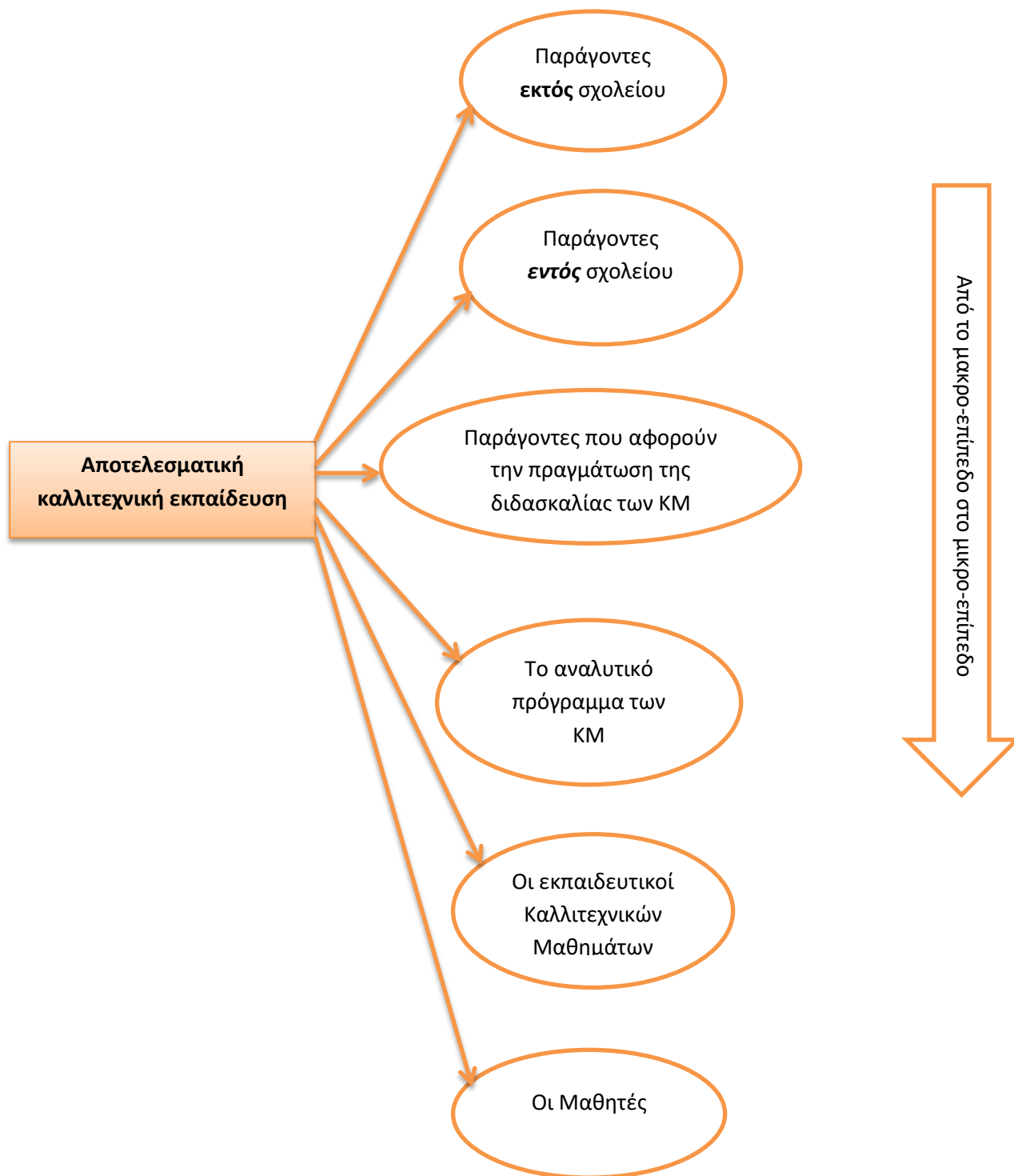
Ιδιαίτερη αναφορά στα αποτελέσματα και δη στην αποτελεσματικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγινε στην έρευνα των Harland et al. (2000). Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο-τυπολογία στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική καλλιτεχνική εκπαίδευση. Κι εδώ οι ερευνητές (βλέπε Σχήμα 2) ακολουθούν τη λογική της εξέτασης των παραγόντων αποτελεσματικότητας του εσωτερικού και εξωτερικού συγκείμενου κατά στοιβάδες (παράβαλε: Αργυροπούλου, 2015, σελ.71-188).

Όσον αφορά τους παράγοντες εκτός σχολείου (beyond-school factors), αυτοί διακρίνονται σε τέσσερις<sup>17</sup> (Harland et al., 2000): **α.** τοπική κοινωνία και περιοχή ευθύνης σχολείου, **β.** η τοπική εκπαιδευτική αρχή και οποιαδήποτε άλλη εξωτερική υποστήριξη, **γ.** τα δίκτυα των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, **δ.** η αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποδοτικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που βίωσαν (ο.π., σελ. 311). Σημαντικός ακόμη παράγοντας αποτελεί η φύση της πολιτιστικής ζωής της τοπικής κοινότητας κάθε σχολείου (Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται κι η συμμετοχή των γονέων στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας). Άλλοι σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι η υποστήριξη της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής [αντίστοιχης της ελληνικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης], τα ενεργά δίκτυα των εκπαιδευτικών, ενώ έγιναν λίγες αναφορές στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην αξία συνεργασίας με τοπικούς ή εθνικούς καλλιτεχνικούς οργανισμούς.

---

<sup>17</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας. Συνεπώς, υπάρχουν διαφοροποιήσεις σ' ό,τι αφορά στοιχεία οργάνωσης και ιεράρχησης του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την οργάνωση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



**Σχήμα 2:** Τυπολογία παραγόντων στην αποτελεσματική καλλιτεχνική εκπαίδευση (A typology of factors in effective arts education)- Πηγή: Harland et al. (2000, σελ. 300).



Σχετικά με τους παράγοντες του σχολείου, αυτοί αφορούν: **α.** την διευθυντική ομάδα **β.** το σχολικό ήθος και την ατμόσφαιρα (σχολική κουλτούρα και κλίμα) **γ.** θέματα του ωρολογίου προγράμματος.

Ως βασική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης αναδείχθηκε η δημιουργία ενός θετικού σχολικού ήθους, στο οποίο εκτιμώνται η εργασία και τα επιτεύγματα στα καλλιτεχνικά αντικείμενα. Ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος αναδείχθηκε κι η παροχή επαρκών ωρών για τις τέχνες με προγραμματισμό κατάλληλων περιόδων μαθημάτων ανάλογα με το κάθε καλλιτεχνικό αντικείμενο και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα Εικαστικά και η Μουσική υποστηρίζονται καλύτερα σε σχέση με το Θέατρο και τον Χορό, ενώ σημειώθηκαν ανεπάρκειες στο ωρολόγιο πρόγραμμα για το Χορό, το Θέατρο και τη Μουσική. Επιπλέον, μία υποστηρικτική διευθυντική ομάδα που ανταποκρίνεται στις ιδέες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, κρίνεται εξίσου σημαντική.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων ή/και τους παράγοντες κάθε αντικειμένου, αναδύονται δύο θέματα: **α.** Η οργάνωση των εκπαιδευτικών και του κάθε καλλιτεχνικού αντικειμένου και **β.** Οι διαθέσιμοι πόροι για κάθε καλλιτεχνικό αντικείμενο. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η πρόσβαση σε κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμό και πόρους, που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε καλλιτεχνικού αντικειμένου, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Συνάμα, δεν υπήρξε συμφωνία σχετικά με την ωφέλεια που θα προέκυπτε από τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών ανά καλλιτεχνική ειδικότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερη αναφορά έγινε και στους παράγοντες που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ένα από τα σημεία που υπογραμμίστηκαν ήταν η μη αυτόνομη ένταξη του Θεάτρου και του Χορού ως καλλιτεχνικών αντικειμένων, σε αντίθεση με τα Εικαστικά και τη Μουσική. Στο τότε Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Θέατρο ήταν ενταγμένο στη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων και συγκεκριμένα των Αγγλικών, ενώ ο Χορός αποτελούσε αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής. Σύμφωνα με τους Harland et al. (2000), η μη αυτόνομη ένταξη των δύο καλλιτεχνικών αντικειμένων έχει ως αποτέλεσμα την τοποθέτησή τους σε τέχνες «δεύτερης κατηγορίας». Ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η μη αυτόνομη ένταξή των δύο αντικειμένων παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία σε σχέση με τα άλλα καλλιτεχνικά αντικείμενα.

Σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων, ιδιαίτερη αναφορά έγινε, από τους μαθητές, στις δεξιότητες ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών μαθημάτων όπως επικοινωνία, αποτελεσματική διαχείριση τάξης και θετική διάθεση. Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά στην ενδεχόμενη απουσία οποιουδήποτε εξειδικευμένου εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών μαθημάτων. Όπως τόνισαν οι μαθητές, η απουσία οποιουδήποτε εξειδικευμένου εκπαιδευτικού είναι αισθητή παρά την όποια προσπάθεια αντικατάστασης από εκπαιδευτικούς άλλων αντικειμένων. Παράλληλα, υπογράμμισαν ότι η ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι σημαντική λόγω της εξειδίκευσης, των δεξιοτήτων και των γνώσεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Αυτή η διαπίστωση εκ μέρους των μαθητών, είναι εν μέρει σύμφωνη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υπήρξε έλλειψη σχολίων σχετικά με την σημαντικότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εξειδικευμένες γνώσεις, οι δεξιότητες και η αγάπη των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών αντικειμένων για τη τέχνη που υπηρετούν υπερβαίνει τον αντίκτυπο της επίσημης πιστοποίησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη αναφέρθηκαν στην ανάγκη συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, δημιουργώντας τοπικά δίκτυα υποστήριξης.

Σχετικά με τους λόγους επιλογής συγκεκριμένων καλλιτεχνικών μαθημάτων από τους μαθητές, οι τρεις λόγοι που επικράτησαν ήταν το προσωπικό ενδιαφέρον-ευχαρίστηση, η αντίληψή τους σχετικά με τις ικανότητές τους και το ταλέντο τους και η πιθανότητα επαγγελματικής αποκατάστασης. Άλλοι λιγότερο αναφερόμενοι λόγοι ήταν η καθοδήγηση του σχολείου και η γονική καθοδήγηση για την επιλογή ενός καλλιτεχνικού αντικειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές τόνισαν ότι είναι αναγκαία η τελική παρουσίαση-παράσταση σε κάθε καλλιτεχνικό αντικείμενο. Αιτιολόγησαν την άποψη αυτή αναφέροντας τόσο την πρακτική διάσταση των τεχνών και την αίσθηση ολοκλήρωσης μίας προσπάθειας όσο και την ανάγκη αξιολόγησής τους μέσω της παρουσίας από τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο στην επιλογή καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ειδικότερα, υπήρχαν μικρότερα ποσοστά αγοριών στο Θέατρο, τον Χορό και τη Μουσική. Παράλληλα, οι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες της μεσαίας τάξης διάλεξαν περισσότερο το Θέατρο. Σημαντικός παράγοντας τόσο για την επιλογή καλλιτεχνικών μαθημάτων όσο και τη γενική συμμετοχή των μαθητών, αναδείχθηκε και η αντίληψη των μαθητών για τη στάση και τη συμμετοχή των γονέων στις τέχνες.

Μέσω της έρευνας αυτής προκύπτει ότι η ανάδειξη των τεχνών γενικά και η αύξηση της επίγνωσης της κοινωνίας απέναντι στις τέχνες σχετίζεται με τις θετικές συνέπειες της αποτελεσματικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης συνιστά σημαντικό στοιχείο για τη διατήρηση και την υποστήριξή της. Αναδύεται ακόμη η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές χρειάζεται να ενθαρρύνονται στη συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Εν συνόψει, κατά τους Harland et al. (2000), οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με φθίνουσα σειρά είναι οι παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (teacher factors), το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum factors), τους μαθητές (pupil factors), το σχολικό πλαίσιο και τη διαχείριση των τεχνών μέσα στο σχολείο (school context and arts management). Μέσα από την ανάλυση των παραγόντων αυτών διαπιστώνεται ότι σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων. Εν τούτοις το πλαίσιο (context) και η οργάνωση (organization) του σχολείου έχουν κι αυτά σημαντικό ρόλο ως έναν βαθμό, στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Ως καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη αποτελεσματικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, κρίνεται κι η εξέταση του υποβάθρου του κάθε μαθητή. Όπως προέκυψε, η υποστήριξη και η συμμετοχή των γονέων στις τέχνες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επίσης, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας τα οποία μπορούν να αποδοθούν στις τέχνες περιελάμβαναν θεσμικές επιδράσεις στη διαμόρφωση μιας συνεργατικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

## **Κεφάλαιο 5: Τα Δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: ταυτότητα, οργανωτική δομή και διάρθρωση, ιδιαιτερότητες**

Η ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των δημόσιων Καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Λυκείων (γυμνάσια με λυκειακές τάξεις) διέπεται από τις παρακάτω νομοθετικές ρυθμίσεις , που εκδόθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2003-2018. Ειδικότερα:

Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 8, παρ.16 του Ν. 3194/20.11.2003 (ΦΕΚ 267, τεύχος Α). Αρχικά, η ίδρυση των σχολείων αυτών (γυμνάσια και λύκεια) ορίζεται σε ορισμένα σημεία της χώρας. Ο σκοπός των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι *«η προετοιμασία, ενθάρρυνση και στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις τέχνες, η καλλιέργεια, και η εκπαίδευση των δεξιοτήτων και κλίσεων και η κατάρτιση νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματική κατεύθυνση στο χώρο του θεάτρου, του χορού και των εικαστικών τεχνών, χωρίς, παράλληλα να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλον τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης»*. Σύμφωνα με την Απόφαση 107922/ Γ7/10.10.2003 [ΦΕΚ 1497, τεύχος Β], τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια περιλαμβάνουν τις εξής κατευθύνσεις: Α) Εικαστικών Τεχνών, Β) Χορού, Γ) Θεάτρου και Κινηματογράφου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών περιλαμβάνει τόσο μαθήματα γενικής παιδείας όσο και καλλιτεχνικά μαθήματα. Όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών, διακρίνεται: σε εκπαιδευτικούς Γενικών Μαθημάτων που έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και σε καθηγητές για αντικείμενα ειδικοτήτων, αυτοί μπορεί να είναι καλλιτέχνες ή απόλυτα εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για τις κατευθύνσεις που περιλαμβάνουν τα σχολεία αυτά. Επιπλέον, σύμφωνα με το παραπάνω ΦΕΚ, συγκροτήθηκε επταμελής Εισηγητική Επιτροπή Τεχνών από ειδικούς και προσωπικότητες αναγνωρισμένου κύρους στις κατευθύνσεις λειτουργίας των Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων). Το έργο της επιτροπής ήταν η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας στα Γυμνάσια (Καλλιτεχνικά Σχολεία), η εποπτεία αναφορικά με το πρόγραμμα των καλλιτεχνικών μαθημάτων, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα μαθήματα οργάνωσης και λειτουργίας και εξοπλισμού των σχολείων αυτών, εξοπλισμού ως προς τα καλλιτεχνικά μαθήματα, στελέχωση των καθηγητών ειδικότητας, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Το 2004 ορίστηκε πιο εξειδικευμένα ο τρόπος εγγραφής των μαθητών στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου (Υ.Α. 45871/Γ7/26.5.2004- ΦΕΚ 786, τεύχος Β). Η εγγραφή των μαθητών της Α΄

τάξης Γυμνασίων και (Καλλιτεχνικών Σχολείων) γίνεται κατόπιν επιλογής ανά κατεύθυνση, ενώ κάθε μαθητής μπορεί να είναι υποψήφιος σε περισσότερες από μια κατευθύνσεις. Εάν επιλεγεί σε περισσότερες από μια κατευθύνσεις, εγγράφεται στην κατεύθυνση που επιλέγει ο ίδιος. Για την αξιολόγηση κατά τη διαδικασία επιλογής, συγκροτείται Επιτροπή Επιλογής μαθητών, από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της Εισηγητικής Επιτροπής Τεχνών. Μετέπειτα, σύμφωνα με την Υ.Α. 61178/Δ2/24.4.2018 (ΦΕΚ 1375, τεύχος Β) ορίζεται ότι ένας μαθητής μπορεί να είναι υποψήφιος σε μια ή δύο κατευθύνσεις μόνο. Τα ίδια ισχύουν και την εγγραφή στην Α΄ τάξη Καλλιτεχνικών Λυκείων (Υ.Α. 88739/Γ7/26.9.2006 - ΦΕΚ 1417 τεύχος Β., Υ.Α. 65516/Δ2/ 28.4.2017-ΦΕΚ 1490 τεύχος Β και Υ.Α. 58168/Δ2/20.4.2018-ΦΕΚ 1365 τεύχος Β). Δεν επιτρέπεται στις επιτροπές να συμμετέχουν είτε ως πρόεδροι είτε ως μέλη εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, όπου διενεργείται η διαδικασία επιλογής. Σε συνέχεια των παραπάνω, το 2016 αλλάζουν ορισμένα δεδομένα για την επιλογή των μαθητών στη Α΄ τάξη του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου (Υ.Α. 90204/Δ2/15.6.2016- ΦΕΚ 1744 τεύχος Β). Ειδικότερα, συγκροτείται για κάθε Γυμνάσιο και για κάθε κατεύθυνση «Επιτροπή Επιλογής Μαθητών» η οποία ορίζεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση του Καλλιτεχνικού Σχολείου και έγκριση της Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας. Οι Επιτροπές Επιλογής Μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι τριμελείς και αποτελούνται από καθηγητές (μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομισθίους) που διδάσκουν μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας στην αντίστοιχη κατεύθυνση ή Σχολικό Σύμβουλο της αντίστοιχης ειδικότητας ή Μέλος της Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων. [Όλες οι παραπάνω επιτροπές έχουν και ένα αναπληρωματικό μέλος που ορίζεται με την ίδια απόφαση (58168/Δ2/20.4.2018- ΦΕΚ 1365, τεύχος Β)]. Οι υποψήφιοι μαθητές των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων αξιολογούνται και από τα τρία (3) μέλη της Επιτροπής Επιλογής Μαθητών. Ο Διευθυντής του Καλλιτεχνικού Σχολείου συμμετέχει στη διαδικασία επιλογής μαθητών με αποκλειστική αρμοδιότητα τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής. Ο Διευθυντής του Καλλιτεχνικού Σχολείου δεν έχει δικαίωμα βαθμολόγησης.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, κάθε Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και κάθε Καλλιτεχνικό Λύκειο (Υ.Α. 88739/Γ7/26.9.2006 - ΦΕΚ 1417 τεύχος Β) υποχρεούται να οργανώσει δύο καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Το πρόγραμμα των εκδηλώσεων αυτών υποβάλλεται συνοδευόμενο από το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων για έγκριση στην Επιτροπή Καλλιτεχνικών Σχολείων, μετά από πρόταση του οικείου Συλλόγου διδασκόντων και της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αρχή του σχολικού έτους. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, είναι δυνατόν να ζητηθεί μια επιπλέον

καλλιτεχνική εκδήλωση μετά από τεκμηριωμένη εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων και σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Υ.Α. 58168/Δ2/20.4.2018 (ΦΕΚ 1365, τεύχος Β) αναφέρεται ότι κάθε Καλλιτεχνικό Σχολείο οργανώνει τουλάχιστον μία καλλιτεχνική εκδήλωση με τη συνεργασία όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Οι εκδηλώσεις προγραμματίζονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

### **5.1. Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία**

Σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία ισχύουν επιπλέον κατηγοριοποιήσεις πέραν των συνήθων, που –κατά κύριο λόγο- αφορούν τους καθηγητές γενικής παιδείας (βλέπε Παράρτημα 6). Συγκεκριμένα, στα Καλλιτεχνικά Σχολεία οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων διαχωρίζονται ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψής τους. Η αναφορά του καθεστώτος πρόσληψης γίνεται διότι, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, αποτελεί στοιχείο ελλειμματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συντείνει στην προβληματική λειτουργία των σχολείων αυτών.

Α. Καθηγητές Εικαστικών: Μόνιμοι ή αναπληρωτές

Β. Καθηγητές Θεάτρου: Οι Θεατρολόγοι είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές, ενώ οι Καθηγητές Υποκριτικής είναι αναπληρωτές

Γ. Καθηγητές Χορού: Ωρομίσθιοι με ειδική σύμβαση

Δ. Καθηγητές Κινηματογράφου: Ωρομίσθιοι με ειδική σύμβαση

Οι Καθηγητές Γενικής Παιδείας είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές όπως και στα σχολεία Γενικής Παιδείας.

### **5.2. Ζητήματα του νομοθετικού - διοικητικού πλαισίου στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με αναφορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το μείζον πρόβλημα που αφορά γενικά την καλλιτεχνική εκπαίδευση στο επίπεδο των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η διαχείριση των κυβερνητικών ευθυνών, ένα διαρθρωτικό ζήτημα που αναστέλλει την ανάπτυξη συνεκτικότητας στην καλλιτεχνική εκπαίδευση (Robinson, 1999). Συγκεκριμένα, οι κυβερνητικές ευθύνες για τις τέχνες και την εκπαίδευση διαχωρίζονται σε δύο ή περισσότερα ξεχωριστά υπουργεία εκπαίδευσης και πολιτισμού και μερικές φορές της νεολαίας και του αθλητισμού. Κάτι τέτοιο δυσχεραίνει την επίτευξη μιας κοινής κατανόησης των αναγκών και των προτεραιοτήτων. Σε περιπτώσεις όπου -προηγουμένως- ξεχωριστά υπουργεία

συγκωνεύτηκαν, υπάρχουν αμοιβαία οφέλη αναφορικά με την αυξημένη κατανόηση και την βελτιωμένη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

Για την Ελλάδα πιο συγκεκριμένα, στα δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης παρατηρούνται τρία -κατά το μάλλον ή ήττον- ανακόλουθα φαινόμενα, τα οποία μέχρι τώρα δεν έχουν τύχει της κατάλληλης νομοθετικής μέριμνας εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας. Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά λογίζονται ως σχολεία γενικής εκπαίδευσης [γυμνάσια και γενικά λύκεια], επειδή παρέχουν συνάμα και μαθήματα κορμού γενικής παιδείας. Το δεύτερο -σύμφυτο με το προηγούμενο, αλλά και το επόμενο- αφορά την ειδικότητα όσων αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις στα σχολεία αυτά. Πρόκειται για καθηγητές/τριες μαθημάτων γενικής παιδείας και όχι καλλιτεχνικών ειδικοτήτων, επειδή αυτό δεν προβλέπεται από τις εκάστοτε κανονιστικές ρυθμίσεις για την επιλογή διευθυντών. Το τρίτο αφορά τη νομική σχέση [σχέση εργασίας] που διέπει τους καθηγητές/τριες των καλλιτεχνικών μαθημάτων στα σχολεία αυτά. Παρατηρείται ότι η νομική σχέση είναι διαφορετική ανά ειδικότητα, με αποτελέσματα να δημιουργούνται ποικίλα προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων αυτών. Τα παραπάνω ζητήματα, η αιτιολογία τους και οι επιπτώσεις τους στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων συζητούνται κατά περίπτωση στις αντίστοιχες ενότητες.

## **Κεφάλαιο 6: Επιστημολογικό υπόβαθρο – Θεωρητικές Προσεγγίσεις με βάση την πρόσληψη του κοινωνικού γίνεσθαι και της απόκτησης εμπειριών**

### **6.1. Το επιστημολογικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας<sup>18</sup>**

Το ουσιώδες κριτήριο διαφοροποίησης του ερευνητικού σχεδιασμού μιας επιστημονικής εργασίας είναι το επιστημολογικό «παράδειγμα» στο οποίο θεμελιώνεται, και κατ' επέκταση, ο τρόπος θέασης και οικοδόμησης της γνώσης (Πουρκός, 2010).

Η παρούσα εργασία μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, αυτό της σχολικής μονάδας, στη βάση του ανθρωπιστικού παραδείγματος. Το βάρος δίνεται στο νόημα, στην κατανόηση και την ερμηνεία των αντιλήψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, εντάσσοντας τον σχεδιασμό στο ευρύτερο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Τσιώλης, 2014, σελ. 26), σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται από τον τρόπο που οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και νοηματοδοτούν τις πράξεις τους (οπ.π., σελ. 27). Μας ενδιαφέρει το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στις δράσεις τους και στις καταστάσεις μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και όχι στην αναζήτηση νόμων, όπως συμβαίνει στις ποσοτικές αναλύσεις (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Επειδή, λοιπόν, αναζητείται η εμβάθυνση στις απόψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων καθώς και μια σχετική ανεξαρτησία του ερευνητή κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, προτιμήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία στην παρούσα έρευνα, πέραν της ποσοτικής. Ως εκ τούτου, κυριαρχεί η μικτή μεθοδολογία στην παρούσα έρευνα.

---

<sup>18</sup> Η ενότητα αυτή αποτελεί μερική αναπαραγωγή της αντίστοιχης ενότητας από την Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της γράφουσας στο ΕΚΠΑ. Δημοσιεύτηκε εμπλουτισμένη σε άρθρο της γράφουσας και συνεργατών (2023) στο επιστημονικό περιοδικό Έρευνα στην Εκπαίδευση, τεύχος 12 (1), 78-97, DOI: 10.12681/hjre.34151



## 6.2. Η έννοια της αντίληψης: αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη

Η διαμόρφωση απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Στην έρευνα πολύ συχνά χρησιμοποιούνται ποσοτικά εργαλεία (ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, κυρίως με τη μορφή των λεγομένων κλιμάκων Likert) για τη μέτρηση των αντιλήψεων. Ωστόσο, για να είναι δυνατή η επαρκής αξιολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ποσοτικών εργαλείων, θεωρούμε αναγκαία τη συζήτηση της έννοιας της αντίληψης και των μορφών της.

*ι. Αντίληψη:* Η αντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα κατανοούν και αξιολογούν την πραγματικότητα γύρω τους. Συνεπώς πρόκειται για μια μοναδική και εξατομικευμένη εμπειρία η οποία εμπεριέχει αισθητηριακές και γνωστικές διαδικασίες, η οποία εξ ορισμού ενέχει το συστατικό της υποκειμενικότητας. Το άτομο, δηλαδή, χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του ως μια «δίοδο» πρόσληψης πληροφοριών από τα περιβάλλον του και στη συνέχεια επεξεργάζεται γνωστικά τις πληροφορίες αυτές και «διαμορφώνει νοητικά μοντέλα» (McDonald, 2011). Για να υπάρξει αντίληψη πρέπει να υπάρχουν τα εξής στοιχεία: α/ αισθητηριακή συνειδητοποίηση ή γνωστική λειτουργία της εμπειρίας, β/ προσωπική εμπειρία, γ/κατανόηση που οδηγεί σε απόκριση (οπ.π.). Ένας λειτουργικός ορισμός της αντίληψης, λοιπόν, περιλαμβάνει τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο ένα άτομο α/ θεάται [βλέπει] ένα φαινόμενο, β/ επεξεργάζεται το ερέθισμα και γ/ ενσωματώνει αναμνήσεις και προηγούμενες εμπειρίες κατά τη διαδικασία της κατανόησης του φαινομένου (McFarland & Cacace, 1999. Pylysyn<sup>19</sup>, 1999. Gentaz & Rossetti<sup>20</sup>, 1999. Efron, 1969). Ωστόσο, ένας αριθμός εξωγενών παραγόντων μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη: στοιχεία κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, φιλοσοφικά που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη από το άτομο για να διαμορφώσει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που η αντίληψη εξετάζεται διαφορετικά από τις διάφορες επιστήμες.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Ο Pylysyn ορίζει ότι «το σύστημα της όρασης κατέχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης και της γνώσης»,

<sup>20</sup> ενώ οι Gentaz and Rossetti προσθέτουν και την «απτική οδό» δηλαδή την αφή ως δίοδο πρόσληψης ερεθισμάτων και πληροφοριών.

<sup>21</sup> Για παράδειγμα, στην ψυχιατρική, παράγοντες που παρεμβάλλονται κατά την αντιληπτική διαδικασία και μεταβάλλουν τα αποτελέσματά της θεωρούνται ή είναι συνήθως παραμορφώσεις κατά τη διαδικασία επεξεργασίας της αισθητηριακής πληροφορίας. Η φιλοσοφία και η μεταφυσική του νου εξετάζουν ζητήματα όπως τι είναι αντίληψη, ποια είναι η φύση της αντιληπτικής συνείδησης και πώς μπορεί η αντιληπτική αυτή διαδικασία με όσα αυτή συνεπάγεται και πώς μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της αντίληψης της φύσης του νου και του κόσμου (McDonald,2011).

*ii. Αυτοαντίληψη, ετεροαντίληψη, παρεμβολή εμποδίων και διαμόρφωση προκαταλήψεων:* Ένας μάλλον απλουστευτικός ορισμός της αυτοαντίληψης περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον εαυτό του. Εξίσου απλουστευτικά, ετεροαντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν το άτομο. Ωστόσο, το καίριο ερώτημα<sup>22</sup> και στους δυο αυτούς ορισμούς είναι πώς το άτομο, είτε ως εαυτός, είτε ως άλλος, αντιλαμβάνεται τον κόσμο, πώς επεξεργάζεται και ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει, πώς διαμορφώνει πεποιθήσεις, απόψεις, κρίσεις, θέσεις και στάσεις και πώς αυτές οι πεποιθήσεις, απόψεις, κρίσεις, θέσεις, στάσεις ταυτίζονται με την υποτιθέμενη «αντικειμενική» πραγματικότητα (Bem, 1972. Robins & John, 1997). Οι Robins και John (οπ.π.) υποστηρίζουν ότι μια πιθανή ταύτιση αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψης δεν εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα μιας αντίληψης, κρίσης ή στάσης, αφού στον σχηματισμό τους είναι δυνατόν να υπεισέρχονται εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να τις αλλοιώνουν. Εισάγουν, έτσι, την έννοια των εμποδίων ή/και προκαταλήψεων στη διαμόρφωση αντιλήψεων τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους άλλους. Στη συζήτηση της προκατάληψης απέναντι στον εαυτό και τους άλλους, οι Pronin, Gilovitch και Ross (2004) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με μεγάλη ευκολία ανιχνεύουν ή διαπιστώνουν πλήθος προκαταλήψεων στους άλλους, ενώ αρνούνται την ύπαρξη των ίδιων προκαταλήψεων στους εαυτούς τους. Διατυπώνουν την θεώρηση του «αφελούς ρεαλισμού», σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει την πεποίθηση ότι βλέπει τον κόσμο και αντιδρά στην πραγματικότητα αντικειμενικά, ενώ όλοι οι άλλοι όχι. Σε όλους τους άλλους το άτομο αποδίδει προκαταλήψεις [σχετικές με τη γνωστική διαδικασία και τα κίνητρά τους], οι οποίες διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα. Η διαστρέβλωση της πραγματικότητας, υποστηρίζουν, οδηγεί σε παρανοήσεις, συγκρούσεις, προκαταλήψεις, αλλά και εσφαλμένες αντιλήψεις για το τι είναι προκαταλήψεις, σε ταραχώδεις καιρούς όπως οι σημερινοί. Ισχυρίζονται δε ότι μέσω της θεώρησης του «αφελούς ρεαλισμού» μπορεί να γίνουν κατανοητές αυτές οι διαστρεβλώσεις, τόσο στην έρευνα, όσο και στην καθημερινή ζωή. Οι διαπιστώσεις αυτές μας είναι πολύ χρήσιμες στην έρευνα, με την έννοια ότι η διαχείριση της «αλήθειας» των οιωνδήποτε δεδομένων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτά θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και σχετικό σκεπτικισμό.

---

<sup>22</sup> Το ερώτημα αυτό καθώς και αλλά επιμέρους που απορρέουν από αυτό αποτελούν αντικείμενο πολλών επιστημών, όπως της ψυχολογίας, της νευροεπιστήμης, της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας.

## **Κεφάλαιο 7: Αποτίμηση του 1<sup>ου</sup> Μέρους της διατριβής και συμπερασματικές κρίσεις – Προς τη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδιασμού**

Μετά την ενδελεχή παρουσίαση και αποσαφήνιση των εννοιών της αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας στην εκπαίδευση, συνοψίζουμε εδώ τον τρόπο με τον οποίο οι δυο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται στην παρούσα διατριβή.

Κατ' αρχάς, αντιλαμβανόμαστε την *αποτελεσματικότητα* κυρίως με την οργανωσιακή της διάσταση, αφού αφετηρία της μελέτης μας είναι το Καλλιτεχνικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Συμφωνούμε, ως εκ τούτου, με την έμφαση που δίνουν οι Reynolds and Teddlie (2003) στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κυρίως στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, επειδή η μελέτη αυτή αφορά σχολικές μονάδες του ελληνικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και διέπεται από διαφορετικούς κανόνες οργάνωσης και ρύθμισης απ' ό,τι οι σχολικές μονάδες των κρατών που χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά δεδομένα στις έρευνες περί αποτελεσματικότητας, είναι ανάγκη να λάβουμε υπ' όψιν και εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν (ή όχι) στην αποτελεσματικότητα στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά την επιλογή παραγόντων αποτελεσματικότητας, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούμε εκείνους που παρουσιάζονται ως επικρατέστεροι στο μοντέλο του αποτελεσματικού σχολείου του Scheerens (2000) σε συνδυασμό με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης των Harland et al. (2000), φροντίζοντας να τους τροποποιήσουμε ανάλογα ώστε να εναρμονίζονται με τα δεδομένα του ελληνικού συγκείμενου.

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τον όρο *βιωσιμότητα* στην παρούσα διατριβή αναφέρεται στη διατήρηση και τη συνέχεια των Καλλιτεχνικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μέλλον και δεν σχετίζεται με τη οικολογική-οικοσυστημική βιωσιμότητα της φύσης ή του πλανήτη. Ο όρος εξειδικεύεται στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως αυτοτελών οργανισμών, αλλά ταυτόχρονα συσχετίζεται άμεσα με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Υπό την άποψη αυτή συμφωνούμε με την αντίστοιχη υιοθέτηση του όρου από την Blackmore (2008), τους Day & Gu (2018) και τον Day (2005). Εξετάζουμε, δηλαδή, ποιοι θεσμικοί παράγοντες και ποιες εξωγενείς και ενδογενείς παράμετροι -κατά τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα- επηρεάζουν την οργάνωση, την εύρυθμη λειτουργία και την προοπτική των σχολείων αυτών στο μέλλον.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους συνιστούν τα ουσιώδη στοιχεία για την ύπαρξη ενός σχολείου στον χώρο και τον χρόνο και, ως εκ τούτου, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους αποτελούν αντικείμενα προς εξέταση. Αναγνωρίζουμε, ωστόσο, ότι οι κατ' εξοχήν ειδήμονες για να απαντήσουν ερωτήματα σχετικά με την [εσωτερική] οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα ενός σχολείου είναι πρωτίστως ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί και δευτερευόντως οι γονείς και οι μαθητές. Στην έρευνα που ακολουθεί οι μαθητές είναι το σημείο αναφοράς, αφού ο λόγος περί αποτελεσματικότητας αφορά τις επιδόσεις τους, ωστόσο αυτοί καθ' εαυτοί **δεν** αποτελούν δεξαμενή άντλησης δεδομένων. Με λίγα λόγια, οι ίδιοι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούνται ως δείγμα για τη συλλογή δεδομένων, διότι θεωρούμε ότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη πρότερη γνώση του πλαισίου και η ωριμότητα για να απαντήσουν τόσο σύνθετα ερωτήματα. Επιπλέον, η μαθησιακή αποτελεσματικότητα συνιστά ένα ιδιαίτερο υπό-πεδίο στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα με διαφοροποιημένο ερευνητικό παρελθόν και διακριτά ερευνητικά εργαλεία (Creemers & Kyriakides, 2008). Χρησιμοποιούμε, όμως, ως πηγή άντλησης δεδομένων τους γονείς των μαθητών διότι είναι ενήλικες με μεγαλύτερη κοινωνική εμπειρία και ωριμότητα και διότι συνιστούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου/εκπαίδευσης και κοινότητας/κοινωνίας. Οι ερωτήσεις προς τους γονείς δεν διαθέτουν το εύρος και το βάθος των ερωτήσεων προς τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους δυο προς διερεύνηση πυλώνες, (αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα), διότι και αυτοί δεν έχουν πλήρη γνώση των εσωτερικών παραμέτρων του σχολείου, αλλά λειτουργούν επικουρικά στη διαμόρφωση μιας σφαιρικότερης αντίληψης των δυο ερευνητικών πυλώνων της παρούσας διατριβής.

Ως «μεταβλητές» διερεύνησης και ανάλυσης των δυο πυλώνων χρησιμοποιούνται **α.** δομικά στοιχεία του εξωτερικού συγκείμενου, όπως λ.χ. το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας, τα εν γένει εκπαιδευτικά και λοιπά κυρίαρχα στερεότυπα, ανεξάρτητα και απρόβλεπτα στοιχεία για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων [πχ εξωτερικές συστημικές κρίσεις] και οι βασικοί άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο για τα γενικά σχολεία όσο και για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία και την τέχνη στην εκπαίδευση, **β.** οργανωσιακές παράμετροι του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, όπως η σχεσιοδυναμική μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, η κουλτούρα, το κλίμα, ο ρόλος και η επίδραση της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, **γ.** οι μεταξύ των **α** και **β** αναπτυσσόμενες αλληλεπιδράσεις και οι επιπτώσεις που παράγουν στις μαθησιακές επιδόσεις και την εν γένει πορεία των μαθητών.

**Μέρος 2<sup>ο</sup> :**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## **Κεφάλαιο 8: Η ταυτότητα της έρευνας**

### **8.1. Σκοπός και στόχοι**

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των δημοσίων Καλλιτεχνικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο διεθνώς αποδεκτών παραγόντων αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας όσο και σε επίπεδο ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού συγκείμενου. Δευτερεύοντες στόχοι της διατριβής αποτελούν: πρώτον, η διερεύνηση των ελλειμμάτων του νομοθετικού πλαισίου και της δομής και διάρθρωσης του εκπαιδευτικού διοικητικού συστήματος ως κυρίαρχων και καταλυτικών παραγόντων επιβίωσης και διατήρησης των Καλλιτεχνικών Σχολείων και, δεύτερον, η διατύπωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικής και οργανωσιακής βελτιστοποίησης αυτών των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι βιώσιμα.

### **8.2. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα**

Τόσο η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων, όσο και η ενδελεχής διερεύνηση του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών, των ελληνικών έγκριτων επιστημονικών περιοδικών και της εν γένει ελληνικής εργογραφίας δεν απέδωσαν ευρήματα σχετικά με τα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία στην Ελλάδα. Μια κατά το δυνατό λεπτομερής διερεύνηση της διεθνούς εργογραφίας (σε επίπεδο έγκριτων επιστημονικών περιοδικών, όπως το *International Journal of Education and the Arts*, το *Arts Education Policy Review* και το *Art Education Journal*) από το 2000 έως τις μέρες μας έδειξε ότι το μεγαλύτερο μέρος των δημοσιεύσεων σχετικά με τη διδασκαλία των διαφόρων μορφών τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προέρχεται κυρίως από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, το Η.Β. και λιγότερο από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως σκανδιναβικές, όπως η Νορβηγία και η Φιλανδία. Με τον όρο «τέχνες» (arts) τα άρθρα αυτά περιλαμβάνουν όλες τις μορφές Τέχνης που εντάσσονται στο γενικό πρόγραμμα των σχολείων στις χώρες αυτές. Τα περισσότερα άρθρα χρησιμοποιούν ως αφετηρία διερεύνησης τις εικαστικές τέχνες (visual arts) και τη μουσική, ενώ πολύ λιγότερα ασχολούνται με τις παραστατικές τέχνες (performing arts) μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, ελάχιστα εξ αυτών ασχολούνται με θέματα αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας τέτοιων σχολείων (Parsad & Spiegelman, 2012. Elpus, 2022. Harland et al., 2000). Τα κείμενα αυτά, όμως, αφορούν, το αμερικανικό ή το βρετανικό συγκείμενο και αναφέρονται σε παλαιότερες χρονικές περιόδους. Δύο επιπλέον διαπιστώσεις σχετικά με τις

περισσότερες από τις δημοσιεύσεις αυτές αφορούν τα εξής: **i.** οι διάφορες μορφές Τέχνης δεν διδάσκονται αυτοτελώς στα σχολεία των χωρών αυτών, αλλά αποτελούν ενσωματωμένο μέρος του γενικού προγράμματος διδασκαλίας, **ii.** οι περισσότερες από τις περιπτώσεις της κατηγορίας **i** παραπέμπουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση τα παραπάνω παρατηρούμενα βιβλιογραφικά και ερευνητικά κενά, η προτεινόμενη στην παρούσα διατριβή διερεύνηση της αποτελεσματικής λειτουργίας και της βιωσιμότητας των δημόσιων Καλλιτεχνικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθίσταται αναγκαία και πρωτότυπη.

### 8.3. Ερευνητικοί Άξονες και Ερευνητικά Ερωτήματα ανά άξονα

Με βάση τον σκοπό, τους στόχους και την αναγκαιότητα της έρευνας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικοί άξονες και διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
<b>Γενικοί ερευνητικοί άξονες</b>	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	<p>Ποιοι είναι οι εξωτερικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας στα ελληνικά σχολεία; Τι επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και γιατί;</p> <p>Ποιοι είναι οι παράγοντες εσωτερικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων;</p> <p>-Οι Καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων</p> <p>-Οι Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων</p> <p>-Οι γονείς των μαθητών</p>
ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ	<p>Ποιοι είναι οι παράγοντες βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων;</p> <p>Πώς επιδρούν οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στη βιωσιμότητα των δημόσιων Καλλιτεχνικών Σχολείων;</p>
<b>Ειδικό ερευνητικό άξονες</b>	
<p>ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ</p>	<p>Ποιες είναι οι νομοθετικές και διοικητικές ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τι εξυπηρετούν;</p> <p>Πώς επιδρούν οι ιδιαιτερότητες στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας;</p> <p>Ποιοι αναλαμβάνουν διοικητικούς ρόλους στα Καλλιτεχνικά Σχολεία;</p> <p>Πώς τα διοικητικά στελέχη επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των σχολείων αυτών;</p>
<p>ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ</p>	<p>Ποια στοιχεία διαμορφώνουν το κλίμα και την κουλτούρα των Καλλιτεχνικών Σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών;</p> <p>Πώς τα στοιχεία αυτά επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων</p>

**Πίνακας 8:** Ερευνητικοί Άξονες και Ερευνητικά Ερωτήματα της διατριβής

#### 8.4. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

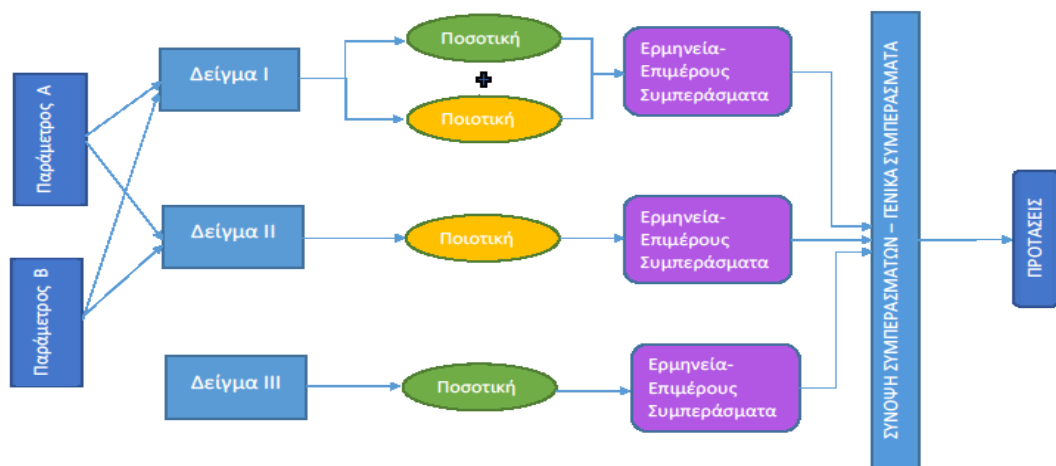
Τα συμπεράσματα του 1<sup>ου</sup> Μέρους (Θεωρητικού) της διατριβής οδήγησαν στην επιλογή των προς διερεύνηση ζητημάτων και παραμέτρων και στον συνακόλουθο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

Ειδικότερα, για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής υιοθετήθηκε ένας **μικτός** μεθοδολογικός σχεδιασμός με σκοπό να καλυφθούν ερευνητικά και με σχετική πληρότητα οι άξονες αποτελεσματικότητας και συνακόλουθης βιωσιμότητας που προέκυψαν από τη μελέτη τόσο της βιβλιογραφίας, όσο και από τις δομικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου. Ο μικτός αυτός σχεδιασμός είναι ένας συνδυασμός συγκλίνοντος παράλληλου σχεδιασμού και επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού, έτσι όπως αυτοί ορίζονται και περιγράφονται από τον Creswell (2016, σελ. 543-546), και στοχεύει στη μείωση των μειονεκτημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης, όπου αυτό είναι δυνατόν από τις ισχύουσες συνθήκες. Σύμφωνα με το σχεδιαστικό αυτό μοντέλο, καταβλήθηκε προσπάθεια όλα τα δεδομένα [ποσοτικά και ποιοτικά] και από τα τρία δείγματα να ληφθούν σχεδόν συγχρόνως ή με μικρή χρονική διαφορά. Στόχος ήταν να υπάρξει συζήτηση και επεξήγηση ζητημάτων που απασχολούσαν τα συγκεκριμένα σχολεία κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων και να διαπιστωθεί κατά πόσον οι αντιλήψεις και οι απόψεις που εκφράζονταν από όλους τους συμμετέχοντες συνέκλιναν ή απέκλιναν μεταξύ τους.

Ένα πρόβλημα κατά τον μεθοδολογικό σχεδιασμό υπήρξε το εξ ορισμού γεγονός του μικρού και κλειστού αριθμού συμμετεχόντων (*numerus clausus*) σε κάθε κατηγορία ατόμων προς διερεύνηση. Αυτό συχνά υπαγόρευε την επιλογή της προσέγγισης εκείνης που θα απέφερε τον μεγαλύτερο όγκο και την ποικιλία των δεδομένων και σε ορισμένη περίπτωση τον ταυτόχρονο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης για τον ίδιο πληθυσμό. Ωστόσο, το φαινομενικό αυτό πρόβλημα μετριάστηκε από το γεγονός ότι τα δείγματα από κάθε κατηγορία εξεταζόμενου πληθυσμού κάλυπταν περίπου το 70-80% του συνολικού αριθμού συμμετεχόντων. Στο Σχήμα 3 απεικονίζεται σχηματικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε.

Η παράμετρος Α της έρευνας αφορά το νομοθετικό και διοικητικό συγκείμενο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα [στοιχεία του μακροεπιπέδου, στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας], ενώ η παράμετρος Β αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα και το οργανωσιακό κλίμα [στοιχεία του μικροεπιπέδου, στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας].





**Σχήμα 3.** Σχηματική αναπαράσταση του μεθοδολογικού σχεδιασμού

Το Δείγμα Ι προέρχεται από τους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Δείγμα ΙΙ από τους Διευθυντές-τριες των σχολείων αυτών και το Δείγμα ΙΙΙ από τους γονείς των μαθητών. Τα τρία δείγματα επιλέχθηκαν ως δηλωτικά των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, μέσα από τις αντιλήψεις των ιδίων των συμμετεχόντων. Οι δυο παράμετροι (Α και Β) τέμνουν εγκάρσια τις ερωτήσεις των ερευνητικών εργαλείων στα Δείγματα Ι και ΙΙ, ενώ στο Δείγμα ΙΙΙ οι αναφορές στις παραμέτρους γίνονται με έμμεσο και πλέον απλουστευμένο τρόπο. Αυτό συμβαίνει διότι οι γονείς ως εκπαιδευτικοί εταίροι στο ελληνικό συγκείμενο δεν είναι πλήρως και επαρκώς εξοικειωμένοι με τις διοικητικές απαιτήσεις και τις διαδικασίες του σχολείου.

Τα τέσσερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (ένα για κάθε Δείγμα, με εξαίρεση το Δείγμα Ι για το οποίο χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία) αναλύονται ξεχωριστά το καθένα ως αυτόνομες έρευνες και στη συνέχεια γίνεται σύνθεση των ευρημάτων και συμπερασμάτων, με στόχο τη διαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής οργάνωσης των υπό εξέταση σχολείων που θα αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και θα συμβάλουν στη διατήρηση [=βιωσιμότητα] των υπάρχουσών καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων και στην πιθανή αύξηση του αριθμού τους στο μέλλον.

## **Κεφάλαιο 9: Παρουσίαση των τριών δειγμάτων, των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων και των αποτελεσμάτων κάθε επιμέρους έρευνας**

### **9.1. Δείγμα Ι - Οι καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων**

Οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων στα υπό διερεύνηση σχολεία θεωρήθηκε ως ο κατ'εξοχήν ερευνητικός πληθυσμός, για δυο λόγους: α/ αποτελούν τη σπονδυλική στήλη των εν λόγω σχολικών μονάδων και συμβάλλουν καθοριστικά στον χαρακτηρισμό τους ως Καλλιτεχνικών Σχολείων, β/ συνιστούν μια ομάδα εκπαιδευτικών με ξεχωριστή ιδιοπροσωπία εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

#### **9.1.1. Η ποσοτική προσέγγιση του δείγματος<sup>23</sup>**

##### **9.1.1.1. Το εργαλείο, η κατασκευή και η διανομή του**

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε εν πολλοίς ως οδηγός δομής (σύλληψης και κατασκευής των αξόνων και των ερωτημάτων) η έρευνα των Beijaard, Meijer & Verloop (2004).

Το εν λόγω εργαλείο απευθυνόταν σε όλους τους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων των Καλλιτεχνικών Σχολείων (Θεάτρου, Κινηματογράφου, Εικαστικών, Χορού, Μουσικής) χωρίς διακρίσεις και ανεξαρτήτως σχέσεως εργασίας. Η διατύπωση των ερωτήσεων (items) περιελάμβανε εκφράσεις όπως: *αισθάνομαι ότι.., πιστεύω ότι.., θεωρώ ότι...* . Η συγκεκριμένη διατύπωση των ερωτήσεων σκοπό είχε να παρουσιάσει και να αναλύσει πώς το άτομο-εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το περιβάλλον εργασίας του, αισθάνεται ή όχι ικανοποίηση από αυτό και καταλήγει σε κρίσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις αρχετυπικές του προσδοκίες από τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα που ασκεί στο παρόν. Έτσι, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από μια δεδομένη εργασιακή εμπειρία [στο παρόν ή/και το παρελθόν] χρησιμοποιείται αφενός ως «δείκτης» αντίληψης της επαγγελματικής του ταυτότητας και της εν γένει λειτουργικότητάς του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αφετέρου αναδεικνύει τα στοιχεία εκείνα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας που -κατά την αντίληψη και εκτίμηση του

---

<sup>23</sup> Το υπό συζήτηση εργαλείο και τα αποτελέσματά του έχουν δημοσιευτεί υπό μορφήν αυτοτελούς έρευνας το 2023 στο επιστημονικό περιοδικό με κριτές *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12 (1), 78-97, <https://doi.org/10.12681/hjre.34151>

εκπαιδευτικού- λειτουργούν άμεσα ή έμμεσα ως παράγοντες αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο<sup>24</sup> εστάλη στα Καλλιτεχνικά Σχολεία με email σε ηλεκτρονική μορφή κάνοντας χρήση της πλατφόρμας της Google (Google Forms) με εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς σε κανένα σημείο της έρευνας δεν απαιτούνταν η καταχώρηση προσωπικών δεδομένων. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Statistics 23. Διανεμήθηκε δε μεταξύ 14.4.2021 και 30.4.2021, αφού προηγουμένως είχε ληφθεί η σχετική έγκριση των δεοντολογικών παραμέτρων και του σχεδιασμού του από την Συνέλευση του ΠΑΙΔΤΕ του ΕΚΠΑ (με στοιχεία 12/7.4.2021)<sup>25</sup>.

Διαμορφώθηκαν τρία επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων αναζητήθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα **3i, 6,7,10 και 11** της παρούσας διατριβής (βλέπε Πίνακα 8).

α. Κατά πόσον οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης (μαθητές, συναδέλφους καλλιτέχνες, συναδέλφους γενικών μαθημάτων και γονείς μαθητών);

β. Ποιες είναι οι θέσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες τους από το καθεστώς εργασίας τους και τον τρόπο αποτίμησης των προσόντων τους στο δημόσιο Καλλιτεχνικό Σχολείο;

γ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων αναφορικά με το πλαίσιο διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος που υπηρετούν;

#### **9.1.1.2. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων**

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 47 εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων από όλη την χώρα, εκ των οποίων οι 44 ήταν γυναίκες (93,6%). Από το σύνολο των περίπου 140 εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων που υπηρετούσαν στα 8 τότε λειτουργούντα Καλλιτεχνικά Σχολεία της χώρας [οι οποίοι εδώ θεωρούνται ως ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας], το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το 33,57% του πληθυσμού-στόχου των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Πρόκειται για πολύ «κλειστό» και περιχαρακωμένο «πληθυσμό»- στόχο έρευνας αφ' εαυτού του, ο οποίος αποτελεί μεν ένα υποσύνολο ενός ευρύτερου πληθυσμού, αυτού των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεντρώνει, όμως, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την κατ' ιδίαν εξέτασή του ως αυτοτελούς ερευνητικού πληθυσμού (Creswell, 2016, σελ. 142-143).

<sup>24</sup> Βλέπε σχετικά Παράρτημα 1<sup>ο</sup> σελ. 377

<sup>25</sup> Βλέπε σχετικά Παράρτημα 5<sup>ο</sup> σελ. 387

Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να καταγράψουν στις ειδικές θέσεις του ερωτηματολογίου στοιχεία που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα τους, την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσαν, την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία και εμπειρία, αφού όλοι ως καλλιτέχνες διέθεταν και καλλιτεχνική προϋπηρεσία στην τέχνη που υπηρετούν, και τις εν γένει σπουδές και τα λοιπά προσόντα τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι περισσότεροι (53,2%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40 – 50 έτη, ενώ ακολουθεί η ομάδα 50 – 60, με ποσοστό 34%. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ομάδες 20 – 30 και 30 – 40) αποτελούν μειονότητα του δείγματος (ποσοστά 2,2% και 10,6% αντίστοιχα). Οι επικρατέστερες ειδικότητες του δείγματος είναι οι ΠΕ08 – Καλλιτεχνικών μαθημάτων (ποσοστό 42,6%) και οι Καθηγητές Χορού (25,5%). Οι τέσσερις υπόλοιπες ειδικότητες που εμφανίζονται στο δείγμα είναι οι ΠΕ79.01 – Μουσικής, ΠΕ91.02 – Δραματικής Τέχνης, ΠΕ11- Φυσικής Αγωγής, και «Κινηματογράφου», με ποσοστά 4,3%, 14,9%, 2,1% και 10,6% αντίστοιχα.

Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου που υπηρετούν, το 36,2% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σχολείο του βρίσκεται σε μητροπολιτικό δήμο. Το 8,5% δηλώνει ότι η έδρα του σχολείου έχει 20.000 ως 50.000 κατοίκους, το 19,1% ότι έχει 50.000 ως 80.000 κατοίκους, το 23,4% ότι έχει 80.000 ως 300.000 κατοίκους, και τέλος, το 12,8% ότι έχει 300.000 ως 500.000 κατοίκους. Από την άποψη αυτή, το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό όλων των περιοχών της χώρας, που διαθέτουν Καλλιτεχνικά Σχολεία.

Το 55,3% των ερωτηθέντων έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε Καλλιτεχνικά Σχολεία από 0 έως 5 έτη, το 8,5% έχει υπηρεσία 6 έως 10 έτη, το 21,3% έχει 11 έως 15 έτη, και το 14,9% έχει 16 έως 20 έτη. Όσον αφορά τις σπουδές τους, το 23,4% των ερωτηθέντων έχει σπουδές σε Ανωτέρα Σχολή Δραματικής Τέχνης, το ίδιο ποσοστό έχει σπουδές σε Ανωτέρα Επαγγελματική Σχολή Χορού, και το 44,7% αποφοίτησε από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Το 25,5% δεν έχει πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 38,3% κατέχει δύο πανεπιστημιακά πτυχία. Το 55,3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητα που διδάσκει, και οι περισσότεροι απ' αυτούς (ποσοστό 36,2%) κατέχουν και δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο. Κανείς από τους ερωτηθέντες δεν δηλώνει κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

### 9.1.1.3. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων ανά ομάδα ερωτήσεων

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν σε οκτώ επιμέρους ομάδες, οι οποίες περιελάμβαναν τα εξής: 1. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων, 2. Επίπεδο μαθητών στο καλλιτεχνικό μάθημα, 3. Προσόντα καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων, 4. Οργάνωση προγράμματος και διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων, 5. Σχέσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 6. Δέσμευση ως προς τις υποχρεώσεις προς τη σχολική μονάδα, 7. Απόψεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, και 8. Αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα ανά ομάδα ερωτήσεων.

#### 1. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (1=Διαφωνώ κάθετα και 5=Συμφωνώ απολύτως)	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (1=Διαφωνώ κάθετα και 5=Συμφωνώ απολύτως)
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία μου στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	2,68	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου μου	4,28
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο επιλογής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος	3,57	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του σχολείου μου αντιμετωπίζουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα	4,06
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον χρόνο πρόσληψής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	3,06	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών του σχολείου μου	3,66
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τις απολαβές μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	2,21	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών την επίδοση των παιδιών τους στα καλλιτεχνικά μαθήματα	3,34
Θεωρώ ότι υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τους ωρομίσθιους καθηγητές στον προγραμματισμό των μαθημάτων στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο [π.χ. ικανοποίηση επιθυμίας για μέρες και ώρες διδασκαλίας, αποφυγή κενών, κλπ.]	2,15	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τη συνεργασία μου με τους άλλους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων	4,48
Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα καλλιτεχνικά μαθήματα	2,21	Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία είναι αποτελεσματικά με την παρούσα τους μορφή	3,15
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα του σχολείου μου	3,55	<b>ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ</b>	<b>3,26</b>

**Πίνακας 9:** Ικανοποίηση εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων από ποικίλες παραμέτρους του επαγγέλματός τους

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα σχολεία που υπηρετούν. Τα αποτελέσματα της ομάδας αυτής θεωρούνται αξιόπιστα, καθώς ο δείκτης άλφα [α] του Cronbach υπολογίστηκε σε 0,807.

Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι: **α.** Η γενική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα καλλιτεχνικά σχολεία κατατάσσεται σε μέτρια επίπεδα. Ο μέσος όρος 3,26 στα 5 αντιστοιχεί σε ποσοστό 65,2%, που κρίνεται απλώς επαρκής, **β.** Η συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων (4,48 = 89,6%) βρίσκεται σε σχεδόν άριστο επίπεδο, ενώ καμία άλλη δραστηριότητα, κατάσταση ή διαπροσωπική σχέση στο σχολείο δεν φτάνει το επίπεδο αυτό, **γ.** Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους (4,28 = 85,6% και 4,06 = 81,2%), **δ.** Στους υπόλοιπους τομείς, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυτών υπερβαίνει ελαφρώς την «βάση». Αν δηλαδή αφαιρεθούν οι τρεις προηγούμενοι τομείς/ερωτήσεις, ο γενικός μέσος όρος δεν φτάνει το 3 (2,96 = 59,2%). Εάν μάλιστα αφαιρεθούν και οι ερωτήσεις που αφορούν τους γονείς (3,66 και 3,34), ο γενικός μέσος όρος των υπολοίπων ερωτήσεων κατεβαίνει στο 2,82, δηλαδή ικανοποίηση της τάξης του 56,2%. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων σε μεγάλο βαθμό δεν θεωρούν ότι υπάρχουν αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους των μαθημάτων γενικής παιδείας. Επιπλέον, δεν αισθάνονται την υποστήριξη του επίσημου κράτους.

## **2. Επίπεδο μαθητών στο καλλιτεχνικό μάθημα**

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Όλοι/ες οι μαθητές/τριες στο καλλιτεχνικό μάθημα που διδάσκω βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο	0,0%	2,1%	17,0%	34,1%	46,8%
	<b>2,1%</b>		<b>17,0%</b>	<b>80,9%</b>	
Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος των μαθητών μόνον αν όλοι-ες βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο	0,0%	10,6%	21,3%	40,4%	27,7%
	<b>10,6%</b>			<b>68,1%</b>	

**Πίνακας 10:** Αντιλήψεις σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και η επιρροή του στη βελτίωσή τους (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως», ενώ το ποσοστό με κόκκινο του «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» παραμένει το ίδιο).

Στον πίνακα αυτόν παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτημένων (97,9 % = 100% - 2,1%) δηλώνει ότι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Ωστόσο, μόνον το 10,6 % υποστηρίζει ότι αυτό είναι απαραίτητο για να υπάρξει πρόοδος γι' αυτούς. Σύμφωνα με τα

ποσοστά αυτά, το επίπεδο των μαθητών δεν φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο.

### 3. Προσόντα καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων

ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Ο/Η καθηγητής-τρια πρέπει να διαθέτει αποδεδειγμένη καλλιτεχνική εμπειρία στο αντικείμενο της ειδικότητάς του	53,2%	34,0%	12,8%	0,0%	0,0%
		87,2%			0,0%
Ο/Η καθηγητής-τρια πρέπει να διαθέτει πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια στο αντικείμενο της ειδικότητάς του	55,3%	23,4%	12,8%	6,4%	2,1%
		78,7%			8,5%

**Πίνακας 11:** Αντιλήψεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με τα προσόντα τους (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

Οι ερωτήσεις της τρίτης ομάδας αφορούν την αποτίμηση των προσόντων των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων από τους ιδίους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτών απαιτείται ένας συνδυασμός προσόντων, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι και τα δύο είδη προσόντων (παιδαγωγικά/ διδακτικά και καλλιτεχνικά) είναι απαραίτητα, αλλά αποδίδουν διαφορετικά ποσοστά σε κάθε είδος προσόντων: Το 87,2 % θεωρεί την καλλιτεχνική εμπειρία απαραίτητη και το 78,7 % και την παιδαγωγική εμπειρία. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αμφισβητεί την αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

### 4. Οργάνωση προγράμματος και διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα γενικής παιδείας	3,49	19,2%	25,5%	40,4%	14,9%	0,0%
		44,7%			14,9%	
Ένα καλλιτεχνικό μάθημα πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά με πρακτικό τρόπο [π.χ. σε εργαστήριο εικαστικών, αίθουσα χορού, σκηνή θεάτρου, κλπ.]	4,15	51,1%	27,6%	10,6%	6,4%	4,3%
		78,7%			10,7%	
Ένα μέρος των ωρών διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος πρέπει να γίνεται στη συμβατική τάξη με τη χρήση σχολικού εγχειριδίου [βιβλίου]	2,09	4,3%	6,4%	21,2%	29,8%	38,3%
		10,7%			68,1%	
Το καλλιτεχνικό μάθημα μπορεί να διδαχθεί και μέσω τηλεεκπαίδευσης	2,06	2,1%	8,5%	19,1%	34,1%	36,2%
		10,6%			70,3%	
Θεωρώ ότι κάθε καλλιτεχνικό σχολείο πρέπει να διαθέτει συντονιστή ειδικότητας για κάθε ομάδα καλλιτεχνικών μαθημάτων	3,91	44,7%	19,1%	23,4%	8,5%	4,3%
		63,8%			12,8%	
	2,47	8,5%	21,3%	14,9%	19,1%	36,2%

Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα

29,8%

55,3%

Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα

1,62

0,0%

6,4%

12,8%

17,0%

63,8%

6,4%

80,8%

**Πίνακας 12:** Βαθμός οργάνωσης της διδασκαλίας και ύπαρξης αναλυτικού προγράμματος (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιστροφεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

Η ομάδα αυτή περιέχει απαντήσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας και την προτεραιότητα των Καλλιτεχνικών μαθημάτων έναντι των Γενικών μαθημάτων. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί προτιμούν την πρακτική-βιωματική μορφή διδασκαλίας έναντι οποιασδήποτε άλλης μορφής (μέσος όρος 4,15 στα 5). Η απάντηση αυτή είναι αναμενόμενη λόγω της φύσης των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Επιβεβαιώνεται δε και από την ερώτηση που αφορά μέρος της διδασκαλίας σε συμβατική τάξη με θεωρητικό τρόπο, στην οποία συμφωνεί μόνον το 10,7%. Σχεδόν το ίδιο ποσοστό (10,6%) απαντά θετικά και στην περίπτωση διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος με τηλεκπαίδευση. Η ερώτηση για την τηλεκπαίδευση προστέθηκε για να αποτυπώσει εν μέρει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID 19. Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημά τους είναι απαραίτητο (Μ.Ο. 70,2% = 100% - 29,8%). Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι το υπόλοιπο 29,8% [σχεδόν το ένα τρίτο] των ερωτηθέντων έχει αντίθετη άποψη. Τέλος, όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα στο καλλιτεχνικό μάθημα, είναι άξιο προσοχής ότι το 80,8% απαντά ότι απαιτείται η ύπαρξη ωρολογίου προγράμματος. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί συνδυαστικά με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι καθηγητές πληρώνονται επί τη βάση ωρομισθίου. Ως εκ τούτου, η σαφής περιχαράκωση της διδακτικής ώρας είναι απαραίτητη για τον υπολογισμό της αμοιβής τους.

Επιπλέον, άξιο προσοχής στην ομάδα αυτή είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από την οργάνωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και την προτεραιότητα που δίνεται στα μαθήματα γενικής παιδείας, σ' ένα σχολείο το οποίο επιγράφεται ως καλλιτεχνικό (Μ.Ο. 3,49). Συνάμα, οι περισσότεροι θεωρούν ότι χρειάζεται να υπάρχει συντονιστής ειδικότητας σε κάθε καλλιτεχνικό μάθημα μέσα στο σχολείο. Μόνο ένα 12,8% θεωρεί περιττή την ύπαρξη συντονιστή ειδικότητας. Χωρίς να δηλώνεται με σαφήνεια από τη συγκεκριμένη ερώτηση, αυτό που πιθανόν υπονοείται είναι ότι είναι αναγκαία η ομοιογένεια μεταξύ του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων κάθε καλλιτεχνικού μαθήματος από όλους τους εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν.



## 5. Σχέσεις με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥΣ - ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΕΤΑΙΡΟΥΣ - ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τη συνεργασία μου με τους καθηγητές μαθημάτων γενικής παιδείας	8,5%	34,0%	27,7%	21,3%	8,5%
	42,5%			29,8%	
Θεωρώ ότι πολλά προβλήματα της ειδικότητάς μου θα μπορούσαν να αποφευχθούν, εάν υπήρχε συνδικαλιστικό όργανο να με καλύψει	40,4%	25,5%	27,7%	6,4%	0,0%
	65,9%			6,4%	
Τηρώ το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκω σε κάθε τάξη	10,6%	31,9%	40,5%	14,9%	2,1%
	42,5%			17,0%	

**Πίνακας 13:** Σχέσεις καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

Οι ερωτήσεις της ομάδας αυτής χρησιμεύουν ως επαλήθευση ερωτήσεων των υπολοίπων ομάδων. Γίνεται σαφές ότι ένα σημαντικό μέρος των ερωτημένων (29,8%) δεν αισθάνεται καθόλου ικανοποιημένο από τη σχέση τους με τους καθηγητές Γενικών μαθημάτων, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (27,7%) αποφεύγει να εκφέρει γνώμη. Επίσης, ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό των καθηγητών αυτών θεωρεί ότι η ύπαρξη θεσμοθετημένου-τυπικού συνδικαλιστικού οργάνου θα συνέβαλε στην απάλειψη πολλών δύσκολων καταστάσεων που απασχολούν τον κλάδο τους.

## 6. Δέσμευση ως προς τις υποχρεώσεις προς τη σχολική μονάδα

ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Τηρώ το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκω σε κάθε τάξη	80,8%	12,8%	6,4%	0,0%	0,0%
	93,6%			0,0%	
Καταγράφω το περιεχόμενο της διδασκαλίας κάθε διδακτικής ώρας στο βιβλίο ύλης	78,6%	12,8%	4,3%	4,3%	0,0%
	91,4%			4,3%	

**Πίνακας 14:** Βαθμός εκπλήρωσης τυπικών υποχρεώσεων διδασκαλίας (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

Στην ομάδα αυτή επαληθεύονται οι ερωτήσεις της 4ης ομάδας σχετικά με το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 93,6% τηρεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ το 42,5% (πίν. 13) μόνον τηρεί και το αναλυτικό πρόγραμμα. Και στην ερώτηση αυτή διαφαίνεται η απροθυμία μεγάλου μέρους καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων να τηρήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, αφού έχουν ήδη δηλώσει ότι δεν το θεωρούν απαραίτητο. Παρά τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση, οι καθηγητές δηλώνουν ότι τηρούν τη συμβατική υποχρέωσή

τους να καταγράφουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο βιβλίο ύλης της τάξης. Ειδικώς, για όσους φαίνεται να διαφωνούν με την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος, διατυπώνεται η εξής απορία: τι, εν τέλει, γράφουν στο Βιβλίο Ύλης, αυτό που διδάσκουν πραγματικά ή αυτό που προβλέπει το αναλυτικό; Μια, επίσης, ενδιαφέρουσα απορία προς επίλυση που πηγάζει από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι η επεξήγηση του λόγου για τον οποίο απάντησαν ότι η ύπαρξη συντονιστή είναι απαραίτητη.

### **7. Απόψεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση**

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΩΔΙΚΟΥ ΠΕ ΚΑΙ ΠΛΗΡΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Πρέπει όλοι καθηγητές να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές [όχι ως ωρομίσθιοι] για να υπάρχει ίση αντιμετώπιση όλων των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	68,1%	19,1%	12,8%	0,0%	0,0%
		87,2%			0,0%
Θεωρώ σημαντικό για τον τρόπο πρόσληψής μου [και την αμοιβή μου] να αποδοθεί κωδικός στην ειδικότητά μου	68,1%	19,1%	12,8%	0,0%	0,0%
		87,2%			0,0%
Θεωρώ σημαντικό να υπάρχει Πανεπιστημιακό τμήμα/Πανεπιστημιακή σχολή στην καλλιτεχνική ειδικότητα στην οποία διδάσκω	87,2%	12,8%	0,0%	0,0%	0,0%
		100,0%			0,0%
Θεωρώ ότι η απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου σχετίζεται με την ύπαρξη [ή μη] Πανεπιστημιακού τμήματος/ Πανεπιστημιακής σχολής	36,2%	36,2%	14,8%	6,4%	6,4%
		72,4%			12,8%
Θεωρώ ότι η πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια σχετίζεται με την απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου	12,8%	25,5%	40,4%	14,9%	6,4%
		38,3%			21,3%
Πιστεύω ότι η μη απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου οφείλεται στην αδιαφορία του ΥΠΑΙΘ	70,2%	21,3%	8,5%	0,0%	0,0%
		91,5%			0,0%
Πιστεύω ότι η συνδικαλιστική εκπροσώπηση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση κωδικού ειδικότητας	53,2%	31,9%	14,9%	0,0%	0,0%
		85,1%			0,0%
Πιστεύω ότι ο ισχύων τρόπος μοριοδότησης των προσόντων όσων διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα στα δημόσια σχολεία είναι προβληματικός	27,7%	36,2%	34,0%	2,1%	0,0%
		63,9%			2,1%

**Πίνακας 15:** Απόψεις και πεποιθήσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων στο δημόσιο σχολείο (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

Με βάση τις απαντήσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων στους παραπάνω πίνακες, η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί στα εξής: α/ πρέπει να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές και όχι ως ωρομίσθιοι όπως συμβαίνει μέχρι τώρα (Μ.Ο 87,2%), και τούτο διότι β/ ο τρόπος πρόσληψης συνδέεται με την αμοιβή τους και γ/το τρίτο ζητούμενο, την έλλειψη κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων [Σημ.: αυτό αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς Χορού και Κινηματογράφου,

αφού για τους εκπαιδευτικούς Εικαστικών και Θεάτρου υπάρχουν ήδη κωδικοί], δ/ θεωρούν σημαντική την ύπαρξη πανεπιστημιακής σχολής στην ειδικότητά τους, γεγονός που υποστηρίζει το σύνολο των συμμετεχόντων, και συσχετίζουν την ύπαρξη [ή την ανυπαρξία] πανεπιστημιακής σχολής με την απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα.

Ωστόσο, μόνον ένα μέρος των συμμετεχόντων (38,3%) πιστεύουν ότι η απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητά τους συνδέεται με πρότερη πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια. Εδώ, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος [40,4%] φαίνεται να μην έχει σαφή άποψη επί του θέματος αυτού, ε/ κυρίως, όμως, αποδίδουν ευθύνη και αδιαφορία στο ΥΠΑΙΘ για την μη απόδοση κωδικού ΠΕ μέχρι τώρα (91,5%), στ/ το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (63,9%) θεωρεί ότι ο ισχύων τρόπος οριοθέτησης των προσόντων των διδασκόντων καλλιτεχνικά αντικείμενα είναι προβληματικός. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ερώτηση αυτή μόνον το 2,1% διαφωνεί, ενώ το 34% δεν εκφέρει καμία άποψη.

#### **8. Αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων**

Στην τελευταία αυτή ομάδα συμπεριελήφθησαν μεμονωμένες ερωτήσεις που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τα θέματα βιωσιμότητας. Ο παρακάτω Πίνακας 16 αποτυπώνει περιγραφικά τις αντιλήψεις αυτές και οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

i. Οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών Σχολείων πιστεύουν στη βιωσιμότητα τους, ακόμα και χωρίς την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/ριών τους, αφού μόνο ένα 14,9% πιστεύει σε αυτό.

ii. Σε συνέχεια του προηγούμενου, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν (σε ποσοστό 95,8%) ότι η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων βασίζεται στην εκτίμηση της κοινωνίας σε αυτά, και όχι στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/ριών τους iii.

Παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό (42,6%) των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την απόκτηση από τους/τις απόφοιτους μαθητές/ριες επαγγελματικού τίτλου ειδικότητας, η πλειονότητά τους (59,6%) δεν επιθυμούν την ενσωμάτωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων στα ΕΠΑΛ. Επομένως, στηρίζουν την αναβάθμιση των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τη διατήρηση της παρούσας ταυτότητάς τους, ως ξεχωριστή εκπαιδευτική οντότητα παροχής καλλιτεχνικής παιδείας.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να αντέξουν στο χρόνο μόνο εάν υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση	2,1%	12,8%	25,5%	29,8%	29,8%
	14,9%			59,6%	
Η συνέχιση της ύπαρξης των καλλιτεχνικών σχολείων σχετίζεται με την γενικότερη ενασχόληση-εκτίμηση της τέχνης από την ελληνική κοινωνία	72,4%	23,4%	2,1%	2,1%	0,0%
	95,8%			2,1%	
Πιστεύω ότι οι μαθητές-τριες, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο λύκειο, πρέπει να λαμβάνουν έναν επαγγελματικό τίτλο ειδικότητας	21,3%	21,3%	29,8%	17,0%	10,6%
	42,6%			27,6%	
Πιστεύω ότι τα καλλιτεχνικά σχολεία πρέπει να αποτελέσουν κλάδο της δημόσιας δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ)	10,6%	6,4%	23,4%	21,3%	38,3%
	17,0%			59,6%	

**Πίνακας 16:** Αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων (Τα ποσοστά με κόκκινο αντιπροσωπεύουν το άθροισμα των μέσων όρων των «Συμφωνώ απολύτως και Συμφωνώ» και «Διαφωνώ και Διαφωνώ απολύτως»).

#### 9.1.1.4. Επαγωγική Ανάλυση

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των ερωτήσεων παρατηρούμε τα εξής:

##### 1. Mann-Whitney U τεστ - Η Παράμετρος «Κατοχή Πανεπιστημιακού Τίτλου»

Αναφορικά με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδικότητα που διδάσκουν, οι κάτοχοι τέτοιων τίτλων φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους μη κατόχους, από τη συνεργασία τους με τους άλλους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων, αφού το Mann-Whitney U τεστ, με επίπεδο σημαντικότητας (sig.) < 0,01 εμφανίζει Τάξη Μέσης Τιμής (Mean Rank) 28,06 στους πρώτους, έναντι 17,58 στους δεύτερους.

Με τη χρήση του ίδιου τεστ παρατηρείται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου δεν θεωρούν τόσο σημαντικό, όσο οι μη κάτοχοι, να υπάρχει Πανεπιστημιακό τμήμα/Πανεπιστημιακή σχολή στην καλλιτεχνική ειδικότητα στην οποία διδάσκουν. Το Mann-Whitney U τεστ, με επίπεδο σημαντικότητας (sig.) < 0,02 εμφανίζει Τάξη Μέσης Τιμής (Mean Rank) 21,58 στους πρώτους, έναντι 27,00 στους δεύτερους.

Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απαντήσεις παρατηρείται μεταξύ των κατόχων πανεπιστημιακού πτυχίου και αυτών που κατέχουν άλλον τίτλο στις ερωτήσεις του παρακάτω πίνακα:

Ερώτηση	Επίπεδο σημαντικότητας (Asymp. sig.)	Τάξη μέσης τιμής (Mean Rank)	
		Κάτοχοι πανεπ. Τίτλου	Μη κάτοχοι πανεπ. τίτλου
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία μου στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	0,00002670	28,80	10,00
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο επιλογής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος	0,00023252	28,17	11,83
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον χρόνο πρόσληψής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	0,00048972	27,94	12,50
Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τις απολαβές μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο	0,00380335	27,26	14,50
Ένα καλλιτεχνικό μάθημα πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά με πρακτικό τρόπο	0,01305477	26,67	16,21
Τηρώ το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκω σε κάθε τάξη	0,01332292	25,99	18,21
Καταγράφω το περιεχόμενο της διδασκαλίας κάθε διδακτικής ώρας στο βιβλίο ύλης	0,01040851	26,14	17,75
Θεωρώ σημαντικό για τον τρόπο πρόσληψής μου [και την αμοιβή μου] να αποδοθεί κωδικός στην ειδικότητά μου	0,00755253	21,43	31,50

**Πίνακας 17:** Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και λοιπών παραμέτρων με τη χρήση Mann-Whitney U τεστ

Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών συμφωνούν σχεδόν πάντα σε μεγαλύτερο βαθμό με τις διατυπώσεις που έχουν δοθεί. Εξαιρείται η τελευταία ερώτηση, στην οποία οι μη κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών θεωρούν σημαντικότερη την απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητά τους για τον τρόπο πρόσληψής τους.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις για τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, και ειδικότερα με την ερώτηση για το αν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία πρέπει να ενταχθούν στα ΕΠΑΛ, οι μη κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου συμφωνούν περισσότερο από τους κατόχους πανεπιστημιακού τίτλου με τη μη ενσωμάτωση στα ΕΠΑΛ. Το Mann-Whitney U τεστ, με επίπεδο σημαντικότητας (sig.) < 0,05 εμφανίζει Τάξη Μέσης Τιμής (Mean Rank) 31,17 στους πρώτους, έναντι 21,54 στους δεύτερους.

Σημειώνουμε εδώ ότι το τεστ Kruskal – Wallis (επέκταση του Mann-Whitney U τεστ, για περισσότερες από δύο κατηγορίες ανεξάρτητης μεταβλητής) **δεν** έδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τις 4 ερωτήσεις βιωσιμότητας σε συνάρτηση με την ηλικία των συμμετεχόντων, την περιοχή του σχολείου και τα έτη υπηρεσίας.

## **2. Συσχετίσεις, μέσω του δείκτη Kendall's tau-b**

Η έρευνα για άλλες συσχετίσεις, μέσω του δείκτη Kendall's tau-b έδειξε τις παρακάτω σημαντικές εξαρτήσεις:

i. Οι απαντήσεις στον ισχυρισμό «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο επιλογής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος» βρίσκονται σε σθεναρή σχέση με εκείνες του ισχυρισμού «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον χρόνο πρόσληψής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο Καλλιτεχνικό Σχολείο», αφού σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,0000004$ , ο δείκτης είναι ίσος με 0,617. Αυτό φυσικά δεν αντικατοπτρίζει υψηλό βαθμό ικανοποίησης στους δύο ισχυρισμούς, αλλά την σχεδόν καθολική συμφωνία στους δύο αυτούς βαθμούς. Πράγματι, οι μέσοι όροι 3,57 και 3,06 απεικονίζουν μια μάλλον μειωμένη ικανοποίηση τόσο για τον τρόπο επιλογής, όσο και τον χρόνο πρόσληψής τους.

ii. Οι απαντήσεις στον ίδιο ανωτέρω ισχυρισμό «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον χρόνο πρόσληψής μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο» βρίσκονται επίσης σε σθεναρή σχέση με τον ισχυρισμό «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τις απολαβές μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο», αφού σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,00000038$ , ο δείκτης είναι ίσος με 0,622. Με μέσους όρους 3,06 και 2,21, γίνεται και εδώ σαφές ότι υπάρχει έκδηλη δυσαρέσκεια και στις δύο περιπτώσεις.

iii. Οι απαντήσεις επίσης στους ισχυρισμούς «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου μου» και «Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του σχολείου μου αντιμετωπίζουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα» βρίσκονται σε ισχυρή αλληλεξάρτηση, αφού σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,00008$ , ο δείκτης είναι ίσος με 0,512. Στην περίπτωση αυτή, όμως, οι σχετικοί μέσοι όροι είναι 4,28 και 4,06. Επομένως ο βαθμός ικανοποίησής τους παρουσιάζεται σαφώς θετικός.

iv. Στις ερωτήσεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, η διερεύνηση για περαιτέρω συσχετίσεις μέσω του δείκτη Kendall's tau-b έδειξε τις παρακάτω σημαντικές εξαρτήσεις:

α. Οι απαντήσεις στη δήλωση «Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα» βρίσκονται σε αρνητική σχέση με εκείνες της δήλωσης «Τα καλλιτεχνικά σχολεία πρέπει να αποτελέσουν κλάδο της δημόσιας δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ)», αφού σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,0002$ , ο δείκτης είναι ίσος με - 0,447. Συνεπώς οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές της ένταξης

των Καλλιτεχνικών Σχολείων στα ΕΠΑΛ, υποστηρίζουν με μεγαλύτερο σθένος την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος για τα μαθήματά τους.

β. Οι απαντήσεις στους ισχυρισμούς «*Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να αντέξουν στο χρόνο μόνο εάν υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση*» και «*Πιστεύω ότι οι μαθητές-τριες, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο λύκειο, πρέπει να λαμβάνουν έναν επαγγελματικό τίτλο ειδικότητας*», βρίσκονται σε σύμφωνη (αναλογική) σχέση, αφού σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,0003$ , ο δείκτης είναι ίσος με 0,438. Και αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού η επαγγελματική αποκατάσταση συνδέεται άρρηκτα με την απόκτηση επαγγελματικού τίτλου.

γ. Οι παραδοχές των προτάσεων «*Πιστεύω ότι οι μαθητές-τριες, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο λύκειο, πρέπει να λαμβάνουν έναν επαγγελματικό τίτλο ειδικότητας*» και «*Τα καλλιτεχνικά σχολεία πρέπει να αποτελέσουν κλάδο της δημόσιας δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ)*», απέδωσαν σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,00045$ , δείκτη ίσο με 0,438, γεγονός που υποδηλώνει την αναλογική σχέση μεταξύ τους: Δηλαδή, όσο πιο σθεναρά οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τον πρώτο ισχυρισμό, τόσο πιο σθεναρά υποστηρίζουν και τον δεύτερο. Διαπιστώνεται και εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων στα ΕΠΑΛ, θεωρούν ότι αυτός είναι ενδεχομένως ο μοναδικός (ή ο πιο εφικτός) τρόπος απόκτησης από τους μαθητές επαγγελματικού τίτλου ειδικότητας.

### **3. Ο έλεγχος Wilcoxon Signed-Ranks**

Ο έλεγχος αυτός εφαρμόστηκε και πάλι στις τέσσερις ερωτήσεις βιωσιμότητας [εκεί μόνον ήταν δυνατή η εφαρμογή του]. Έδειξε ότι:

α. Στη δήλωση «*Η συνέχιση της ύπαρξης των καλλιτεχνικών σχολείων σχετίζεται με την γενικότερη ενασχόληση - εκτίμηση της τέχνης από την ελληνική κοινωνία*» οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν θετικότερα (mean rank = 23.39) απ' ό,τι στη διατύπωση «*Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να αντέξουν στο χρόνο μόνο εάν υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση*» (mean rank = 6.00,  $Z = -5.819$ ,  $p < 0.001$ ).

β. Στη δήλωση «*Τα καλλιτεχνικά σχολεία πρέπει να αποτελέσουν κλάδο της δημόσιας δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ)*» οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν λιγότερο θετικά (mean rank = 8.50) απ' ό,τι στη διατύπωση «*Πιστεύω ότι οι μαθητές-τριες, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο λύκειο, πρέπει να λαμβάνουν έναν επαγγελματικό τίτλο ειδικότητας*» (mean rank = 17.11,  $Z = -4.282$ ,  $p < 0.001$ ).

#### 4. Ανάλυση Παραγόντων και Παλινδρόμηση

Η παραγοντική ανάλυση στο σύνολο των ερωτήσεων δεν έδειξε λανθάνουσες μεταβλητές, αφού ο δείκτης ΚΜΟ (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) είναι 0,238. Εφαρμόζοντας, όμως, παραγοντική ανάλυση στην πολυπληθέστερη ομάδα ερωτήσεων (της επαγγελματικής ικανοποίησης –13 ερωτήσεις), αναδύθηκαν τέσσερις υποβόσκουσες μεταβλητές, με ΚΜΟ = 0,636. Η τιμή του δείκτη αυτού, ωστόσο, υποδεικνύει ασθενή εφαρμογή της μεθόδου. Πράγματι, από τις 13 ερωτήσεις, οι 9 φορτώνουν σημαντικά στον ίδιο παράγοντα. Συνεπώς, η ανάλυση αυτή απλώς αποδεικνύει ότι η ομαδοποίηση που ήδη υπήρχε περιέγραφε πολύ ικανοποιητικά τις προς διερεύνηση παραμέτρους.

Η ανάλυση με διατακτική παλινδρόμηση (ordinal regression) έδειξε ότι καμία από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις (ως εξαρτημένες μεταβλητές) δεν μπορεί να προβλεφθεί σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων, την περιοχή του σχολείου και τα έτη προϋπηρεσίας. Συνεπώς, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι ανεξάρτητες από τις τρεις αυτές παραμέτρους.

##### 9.1.1.5. Ανάλυση απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση

Στο τέλος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνετο μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, η οποία προσκαλούσε τους συμμετέχοντες να προσθέσουν άλλες τυχόν απόψεις, θέσεις ή αντιλήψεις που επιθυμούσαν περί του επαγγέλματός τους και της λειτουργίας τους μέσα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Από τους 47 συμμετέχοντες, στις ανοιχτές ερωτήσεις απάντησαν μόνον 18. Πρόκειται σε όλες τις περιπτώσεις για γυναίκες από τις ειδικότητες χορού [8], θεάτρου [6] και εικαστικών [4]. Οι απαντήσεις τους αφορούν τα εξής θέματα:

Θέμα	Συχνότητα απαντήσεων
Έγκαιρη πρόσληψη ωρομισθίων, εφόσον συνεχιστεί το παρόν καθεστώς -> ίση μεταχείριση εκπαιδευτικών και μαθητών στην κατεύθυνση χορού	6
Πρόσληψη ωρομισθίων ως αναπληρωτών, εφόσον δεν υπάρχουν μόνιμες οργανικές θέσεις	3
Δημιουργία μόνιμων οργανικών θέσεων στις ειδικότητες καλλιτεχνικών μαθημάτων που σήμερα δεν υφίστανται- ίση μεταχείριση όλων των διδασκόντων στα καλλιτεχνικά σχολεία	10
Ίδρυση περισσότερων καλλιτεχνικών [ένα στην έδρα κάθε νόμου]	6
Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας στα καλλιτεχνικά σχολεία είναι ανάγκη να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές με καλλιτεχνική συνάφεια	1
Αμφισβήτηση της κατοχής τίτλου παιδαγωγικής επάρκειας για τους καθηγητές χορού, επειδή έχουν διδαχθεί παιδαγωγικά μαθήματα, μαθήματα διδακτικής και πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.	2
Η μη ύπαρξη κωδικού ΠΕ δεν σχετίζεται με την ύπαρξη ή μη συνδικαλιστικού οργάνου, αλλά με την έλλειψη σύμπτωσης μεταξύ των ενδιαφερομένων	2
Στην Επιτροπή Επιλογής ωρομισθίων καλλιτεχνικών μαθημάτων πρέπει να υπάρχουν άτομα από όλες τις καλλιτεχνικές ειδικότητες	1
Τα Καλλιτεχνικά σχολεία δεν μπορούν να ενταχθούν στα ΕΠΑΛ, διότι έχουν διαφορετικό προσανατολισμό	1
Τα Καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να δώσουν διέξοδο στους μαθητές, πνευματική αλλά και επαγγελματική	1

**Πίνακας 18:** Απαντήσεις στην ανοιχτού τύπου ερώτηση



#### **9.1.1.6. Ευρήματα**

Τα ευρήματα οργανώθηκαν σε τέσσερις άξονες και κατηγορίες ανά άξονα με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντώνται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της ποσοτικής διερεύνησης του δείγματος των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων.

1ος άξονας: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων από τη συνεργασία τους με τους υπολοίπους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης: Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις παρακάτω επιμέρους κατηγορίες ατόμων.

*Συνεργασία μεταξύ τους:* Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων η μεταξύ τους συνεργασία βρίσκεται σε σχεδόν άριστο επίπεδο (4,48= 89,6%). Αντίθετα, καμία άλλη δραστηριότητα, κατάσταση ή διαπροσωπική σχέση εντός του Καλλιτεχνικού Σχολείου δεν ανέρχεται στο ίδιο επίπεδο.

*Συνεργασία καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με καθηγητές μαθημάτων Γενικής παιδείας:* Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το 42,5% αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη συνεργασία τους με τους καθηγητές μαθημάτων Γενικής παιδείας. Όμως, ένα ποσοστό, 29,8%, αναφέρει ότι είναι εντελώς απογοητευμένο από την εν λόγω συνεργασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν αισθάνονται ότι υπάρχει αρμονική συνύπαρξη με τους συναδέλφους των μαθημάτων Γενικής παιδείας ούτε ότι στηρίζονται από το επίσημο κράτος.

*Συνεργασία με μαθητές-Καλλιτεχνικό επίπεδο μαθητών:* Όσον αφορά την συνεργασία των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι (4,28=85,6% και 4,06= 81,2%). Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων (97,9 %) παραδέχεται ότι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο καλλιτεχνικό επίπεδο. Μόνον ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών (10,6 %) υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να βρίσκονται οι μαθητές στο ίδιο επίπεδο προκειμένου να υπάρξει πρόοδος γι' αυτούς. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι το επίπεδο των μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο.

*Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου και τους γονείς:* Στην κατηγορία αυτή δεν παρατηρούνται διακυμάνσεις. Η ικανοποίηση από τη συνεργασία με αυτούς τους δυο εταίρους δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Με άλλα λόγια, δεν παρουσιάζονται ούτε ικανοποιημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι.

*Άλλοι εξωγενείς παράγοντες- Συνδικαλισμός:* Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (65,9%) θεωρεί ότι αν υπήρχε συνδικαλιστικό όργανο να καλύψει τους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων τότε πολλά προβλήματα θα μπορούσαν να αποφευχθούν, ενώ το 6,4% των συμμετεχόντων δεν συμφωνεί με την άποψη αυτή. Σημειώνεται εδώ ότι για τις

κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου υπάρχει άτυπος συνδικαλισμός (Ένωση Καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου), η οποία όμως δεν ανήκει σε μεγαλύτερο συνδικαλιστικό φορέα (όπως π.χ. ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ κλπ.).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων από το εργασιακό τους περιβάλλον κατατάσσεται σε μέτρια επίπεδα. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέρχεται 3,26/5 το οποίο αντιστοιχεί σε ποσοστό 65,2%. Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απλώς επαρκής. Ωστόσο, η γενική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων ανέρχεται μόλις στο 56,2%.

2ος άξονας: Προσόντα καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων (καλλιτεχνική και παιδαγωγική εμπειρία): Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει πλούσιες απαντήσεις σχετικά με τις απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ο πλούτος των απαντήσεων δηλώνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αυτών για τα συγκεκριμένα θέματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την υπόσταση και την ταυτότητά τους στο σχολείο. Ο άξονας αυτός οργανώνεται στις παρακάτω κατηγορίες:

*Θέσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την αποτίμηση της εμπειρίας των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων:* Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δύο είδη εμπειρίας είναι απαραίτητα, καλλιτεχνική εμπειρία και η παιδαγωγική-διδασκτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, το 87,2% θεωρεί ότι η καλλιτεχνική εμπειρία είναι απαραίτητη, ενώ το 78,7% θεωρεί ότι και η παιδαγωγική εμπειρία είναι απαραίτητη. Επίσης, από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι ούτε ένας εκπαιδευτικός δεν αμφιβάλει για την αναγκαιότητα ύπαρξης της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

*Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόκτηση κωδικού ΠΕ και την ένταξή τους στον κλάδο καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:* Αν και η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά κυρίως τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, οι οποίοι δεν έχουν λάβει ακόμη κωδικό ΠΕ, στην ερώτηση αυτή απάντησαν όλες οι ειδικότητες καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ειδικότερα, όσοι εκ των συμμετεχόντων απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων πρέπει να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές [και όχι ως ωρομίσθιοι, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα] για να υπάρχει ίση αντιμετώπιση όλων των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι συμφωνούν με την άποψη αυτή (87,2%) ενώ μόνον το 12,8% των συμμετεχόντων παραμένει ουδέτερο. Συμφωνούν, επίσης, ότι ο προσδιορισμός των προσόντων με τις εκάστοτε προκηρύξεις του Υπουργείου Παιδείας δεν

είναι ικανοποιητικός. Παρομοίως, θεωρούν σημαντική την απόδοση κωδικού ΠΕ σε κάθε ειδικότητα για την πρόσληψη και την αμοιβή κάθε καθηγητή [ποσοστά ακριβώς ίδια με την παραπάνω ερώτηση].

*Πεποιθήσεις σχετικά με τη δημιουργία πανεπιστημιακής σχολής παραστατικών τεχνών και συσχέτιση της με την απόδοση κωδικού ΠΕ στους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων:* Η διαμόρφωση των δυο αυτών ερωτήσεων όσο και οι απαντήσεις που ελήφθησαν σ' αυτές αντικατοπτρίζουν μια ισχυρή πεποίθηση των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων ότι τα δυο αυτά ζητήματα σχετίζονται μεταξύ τους. Τα ποσοστά των απαντήσεων στη δεύτερη εκ των ερωτήσεων, παρ' όλα αυτά, καταδεικνύουν και πάλι ελαφρώς διαφοροποιημένες απόψεις παρά την εκ πρώτης όψεως καθολική συμφωνία. Ειδικότερα, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες συμφωνούν σχετικά με την αναγκαιότητα δημιουργίας πανεπιστημιακής σχολής στην καλλιτεχνική ειδικότητα που υπηρετούν. Πρόκειται για την ερώτηση με το μέγιστο ποσοστό συμφωνίας: το 100% των συμμετεχόντων συμφώνησε χωρίς κανέναν ενδοιασμό. Δεν παρουσιάζεται κανένας προβληματισμός, ούτε ουδετερότητα σχετικά με την άποψη αυτή. Η θέση αυτή παρουσιάζει την μεγαλύτερη (απόλυτη) ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην ερώτηση που αφορούσε τη συσχέτιση της ύπαρξης πανεπιστημιακής σχολής με την απόδοση κωδικού ΠΕ, το 72,4% των συμμετεχόντων απάντησε καταφατικά, ενώ το 14,8% διατήρησε ουδέτερη στάση και το 12,8% διαφώνησε. Επίσης, στις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων διαπιστώνεται και πάλι η αμφισβήτηση αυτή σε μικρό σχετικά ποσοστό.

*Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την αναγκαιότητα παιδαγωγικής- διδακτικής επάρκειας στο καλλιτεχνικό αντικείμενο.* Εδώ οι διαφοροποιήσεις των ποσοστών είναι μεγαλύτερες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (40,4%) παρουσιάζουν ουδέτερη στάση ως προς την ισχύ της συγκεκριμένης θέσης. Το 38,8% συμφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ το 21,3% διαφωνεί. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί μερικώς και από τις απαντήσεις που ελήφθησαν στην σχετική ανοιχτή ερώτηση και καταδεικνύουν πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με τις προηγούμενες σπουδές στην κάθε ειδικότητα.

*Απόδοση κωδικού ΠΕ στις καλλιτεχνικές ειδικότητες,* το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (91,5%) θεωρεί ότι η ευθύνη διευθέτησής του είναι αρμοδιότητα του ΥΠΑΙΘ, το οποίο, όμως, αδιαφορεί σχετικά με αυτό. Απόρροια της πεποίθησης αυτής είναι και η απάντηση στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη ισχυρού θεσμοθετημένου οργάνου συνδικαλιστικής αντιπροσώπευσης των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων, η οποία βρίσκει σύμφωνο το 85,1%.

*Η μοριοδότηση των προσόντων των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, κατά την πρόσληψή τους στα καλλιτεχνικά σχολεία. Συναφές μερικώς με τα προηγούμενα ζητήματα. Το 63,9% συμφωνεί ότι ο ισχύων τρόπος μοριοδότησης είναι προβληματικός, μόνον το 2,1 % διαφωνεί με αυτό, ενώ το 34% παραμένει ουδέτερο. Μεμονωμένες απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις ίσως υποδεικνύουν παθογένειες στον τρόπο αποτίμησης των προσόντων, αφού οι συμμετέχοντες στις Επιτροπές Επιλογής συνήθως δεν σχετίζονται με τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα που αξιολογούν.*

Εν κατακλείδι, οι απαντήσεις του 2ου άξονα απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και υποδηλώνουν τα σημεία εκείνα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με τη μεγαλύτερη αποδοχή από όλους τους συμμετέχοντες.

### 3ος άξονας: Απόψεις σχετικά με το πλαίσιο διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος.

Ο άξονας αυτός επιμερίζεται στις παρακάτω ενότητες:

*Οργάνωση προγράμματος και διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων.* Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί των Καλλιτεχνικών μαθημάτων προτιμούν την πρακτική-βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία τους, παρά την ενασχόληση με τη θεωρία (μέσος όρος 4,15 στα 5, σε αντίθεση με τα 2,09 και 2,06) και θεωρούν την ύπαρξη ωρολογίου προγράμματος άκρως απαραίτητη. Ειδικότερα, το 78,7% θεωρεί ότι ο τρόπος διδασκαλίας χρειάζεται να είναι αποκλειστικά πρακτικός, οπότε η χρήση διδακτικού εγχειριδίου και η διδασκαλία ορισμένων ωρών του μαθήματος σε συμβατική τάξη δεν τους βρίσκει σύμφωνους. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνον το 10,6% θεωρεί απαραίτητη και την θεωρητική προσέγγιση στην τάξη. Με την ίδια λογική, θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση δεν προσφέρεται για τη διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων. Μόνον το 10,6 % πιστεύει ότι η διδασκαλία των καλλιτεχνικών αντικειμένων μπορεί να υλοποιηθεί με τηλεκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής παιδείας καθώς και η διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στα καλλιτεχνικά μαθήματα (3,49/5). Ειδικότερα:

*Οργάνωση εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και συντονισμός:* Οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων αναφέρουν ότι δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα Γενικής παιδείας κατά την δημιουργία του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος. Από τους εκπαιδευτικούς, μόνο 14,9% πιστεύει ότι δίνεται προτεραιότητα στα καλλιτεχνικά μαθήματα κατά την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος, αφού εξ ορισμού πρόκειται για σχολεία με εστίαση στην τέχνη. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι χρειάζεται συντονισμός, επομένως η ύπαρξη συντονιστή ειδικότητας κρίνεται αναγκαία.

*Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα:* Ήδη πιο πάνω καταδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη σημασία του ωρολογίου προγράμματος [μόνον το 6,4% διαφωνεί με την άποψη αυτή]. Αναφορικά με την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος, το 29,8% των συμμετεχόντων δεν θεωρεί απαραίτητο το αναλυτικό πρόγραμμα για την διδασκαλία, ενώ το 70,2% υποστηρίζει την οργανωμένη διδασκαλία και την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος. Αυτή η θέση, ίσως, εξηγεί το γεγονός ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες (40,5%) δεν έδωσαν σαφή απάντηση [ουδέτερη απάντηση, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν] σχετικά με το αν ακολουθούν ή όχι το αναλυτικό πρόγραμμα, πράγμα που πιθανό σημαίνει ότι δεν τηρούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι απαντήσεις αυτές, ωστόσο, συνδέονται εμμέσως με τη δέσμευση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί απέναντι στις υποχρεώσεις τους προς το σχολείο. Ενώ το (93,6%) τηρεί το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκει και το 91,4% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι καταγράφει το περιεχόμενο διδασκαλίας κάθε διδακτικής ώρας στο Βιβλίο Ύλης.

#### 4<sup>ος</sup> άξονας: Προϋποθέσεις βιωσιμότητας και διατήρησης των Καλλιτεχνικών Σχολείων στο μέλλον

Οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία διαθέτουν τις δυνατότητες να συνεχίσουν τη λειτουργία τους στο μέλλον με τη μορφή που έχουν σήμερα, χωρίς να είναι αναγκαίο να ενταχθούν σε άλλο τύπο σχολείου. Οι ερωτήσεις για την ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην επαγγελματική εκπαίδευση, είτε λόγω ομοιοτήτων στην εσωτερική δομή των δυο τύπων σχολείων, είτε επειδή με την ολοκλήρωση της φοίτησης παρέχονται στους μαθητές επαγγελματικά προσόντα, έδειξαν ότι οι ερωτώμενοι -και κυρίως οι μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης- είναι αντίθετοι με την ενσωμάτωση αυτή. Η επαγωγική ανάλυση κατέδειξε ότι η πεποίθηση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων σχετίζεται περισσότερο με την αποδοχή των σχολείων αυτών από την ίδια την κοινότητα/ κοινωνία. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό (42,6%) υποστηρίζει και την παράλληλη απόκτηση επαγγελματικών δικαιωμάτων μετά το πέρας της φοίτησης.

Με την ευρύτερη αντίληψη περί βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων θα μπορούσαν να διασυνδεθούν και οι τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (21, 22, 23) σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων που αναλύθηκαν ήδη στις σελίδες 108-109. Οι ερωτήσεις αυτές εμμέσως ελέγχουν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνέχιση της λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην περίπτωση

εκτεταμένων κρίσεων, όπως η πρόσφατη πανδημία COVID-19. Ισχυρίζονται, λοιπόν, (σε ποσοστό 78,7%) ότι η διδασκαλία του καλλιτεχνικού μαθήματος γίνεται μόνον με πρακτικό – βιωματικό τρόπο και με τη μορφή εργαστηρίου και ταυτόχρονα διαφωνούν (σε ποσοστό 68,1%) ότι μέρος των ωρών του μαθήματος μπορεί να γίνεται στην τάξη με τη χρήση σχολικού εγχειριδίου. Απόρροια των παραπάνω τοποθετήσεων είναι και η απάντηση στην ερώτηση που αφορά τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων με χρήση ηλεκτρονικών μέσων τηλεκαίδευσης. Με αφορμή, λοιπόν, την εμπειρία της πρόσφατης πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων διαφωνούν σε ποσοστό 70,3% ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα μπορούν να διδαχθούν εξ αποστάσεως με τη χρήση σύγχρονης ή/και ασύγχρονης εκπαίδευσης.

#### **9.1.1.7. Συζήτηση των ευρημάτων της ποσοτικής διερεύνησης**

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου παρείχε πλούτο απαντήσεων στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν στην αρχή της παρούσας έρευνας. Τα ευρήματα οργανώθηκαν σε τέσσερις άξονες ανάλυσης, καθένας εκ των οποίων περιλαμβάνει επιμέρους κατηγορίες. Τόσο τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όσο και οι τέσσερις άξονες που δημιουργήθηκαν παρακολουθούν το μοντέλο διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που προτάθηκε από τους Beijaard, Meijer & Verloop (2004). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ρωτήθηκαν για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στα σχολεία αναφοράς, την επαγγελματική τους υπόσταση μέσα σ' αυτά και τη δέσμευσή τους απέναντι στις υποχρεώσεις τους στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο.

Οι απαντήσεις τους βασίζονται στο πώς οι ίδιοι προσλαμβάνουν τα στοιχεία της πραγματικότητας, είτε τα στοιχεία αυτά αφορούν τους ίδιους (αυτοαντίληψη), είτε αφορούν τους σημαντικούς άλλους, είτε -τέλος- αφορούν αντιλήψεις, πεποιθήσεις, απόψεις και στάσεις των σημαντικών άλλων για τους συμμετέχοντες. Όπως ήδη συζητήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διερεύνησης, η πρόσληψη της πραγματικότητας από τους συμμετέχοντες μπορεί να ενέχει «εμπόδια» και «προκαταλήψεις», τα οποία, όμως, δεν αποτελούν ζητούμενο της παρούσας έρευνας, και, έτσι, να οδηγεί σε υποκειμενικές αντιλήψεις και κρίσεις (Mc Farland & Cacace, 1999. Robins & John, 1997. Pronin, Gillovitch & Ross, 2004). Ωστόσο, κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες απαντήσεις υπήρχε καθολική [100%] ή σχεδόν καθολική συμφωνία μεταξύ των ερωτωμένων, γεγονός που θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια αντικειμενικότερη αντίληψη της περιρρέουσας πραγματικότητας. Επιπλέον, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της διατακτικής παλινδρόμησης, οι μεταβλητές «ηλικία», «έτη προϋπηρεσίας» και «περιοχή

σχολείου» δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των ερωτωμένων, ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να υποστηρίξει την μεγαλύτερη αντικειμενικότητα των συγκεκριμένων απαντήσεων. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις παρουσιάζονται μόνον κατά τη συσχέτιση ορισμένων ερωτήσεων με τη μεταβλητή «κατοχή πανεπιστημιακού τίτλου» (βλέπε Πίνακα 17), κατά την οποία οι μη κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην απόκτηση κωδικού ΠΕ. Σε γενικές γραμμές, οι κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο συμφωνούν περισσότερο με τις διατυπώσεις των ερωτήσεων όπως έχουν τεθεί. Αξιοπρόσεκτο είναι και το εξής: η καθολική/σχεδόν καθολική συμφωνία στις απαντήσεις παρατηρείται κυρίως στον δεύτερο άξονα και σε θέματα που αφορούν το κανονιστικό πλαίσιο του τρόπου αποτίμησης των προσόντων και της πρόσληψης των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια σχολεία. Ούτε οι κατέχοντες, ούτε οι μη κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο είναι ικανοποιημένοι από τον ισχύοντα μέχρι στιγμής τρόπο. Η σημαντικότητα του τρόπου αποτίμησης για συγκεκριμένες κατηγορίες ερωτωμένων (Χορού και Κινηματογράφου) είναι αναμενόμενη, αφού αυτό το κανονιστικό πλαίσιο ρυθμίζει την επαγγελματική τους υπόσταση, αλλά πρωτίστως την αμοιβή της εργασίας τους. Μέσα και από τα δυο είδη ερωτήσεων (κλειστές –ανοιχτές) παρατηρείται η επιθυμία για θεσμική κατοχύρωση και συμβατική κατηγοριοποίηση της επαγγελματικής υπόστασης, η οποία οριοθετείται σε δυο πόλους: την απόδοση κωδικού ειδικότητας [ή/και ΠΕ] κατ' αντιστοιχία με όλους τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο πρόσληψης και αμοιβής. Ωστόσο, κάτω από τα δυο αυτά ζητήματα υφέρπει το πρόβλημα της αποτίμησης των τυπικών προσόντων και δευτερευόντως το πρόβλημα ύπαρξης ή μη πανεπιστημιακής σχολής για καθένα από τα καλλιτεχνικά αντικείμενα που δεν την διαθέτουν. Από άλλες ερωτήσεις πεποιθήσεων σχετικά με τη σημαντικότητα ορισμένων κατηγοριών προσόντων που διασυνδέονται με την επαγγελματική υπόσταση (καλλιτεχνικά ≠ διδακτικά/ παιδαγωγικά), παρατηρούμε μια διχογνωμία στο δείγμα. Παρ' όλα αυτά, όλοι παραδέχονται ότι η ασάφεια γύρω από τα θέματα αυτά βαρύνει κατά κύριο λόγο το ΥΠΑΙΘ, το οποίο -όπως δηλώνουν- αδιαφορεί για την περίπτωσή τους. Ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι το συνδικαλιστικό τους όργανο μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός άσκησης πίεσης προς το ΥΠΑΙΘ για την επίλυση του προβλήματος ανυπαρξίας κωδικού σε ορισμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Για την εκμαίευση των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήσαμε τη συναισθηματική «δίοδο» της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συμφωνούμε με τους Cranny, Smith & Stone (1992) και Crossman & Harris (2006) στην προσέγγιση αυτή διότι ο

συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων φάνηκε ότι διευκόλυνε τους ερωτωμένους να καταθέσουν τις προσλαμβάνουσες που τους δημιουργεί η περιρρέουσα πραγματικότητα. Παράλληλα, η διατύπωση της ικανοποίησης [ή μη] από τους συμμετέχοντες βοηθάει στην ανάδειξη και άλλων παραμέτρων του συγκεκριμένου, οι οποίες λειτουργούν έμμεσα εκ πρώτης όψευς, αλλά καταλυτικά στην παγίωση της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, μέσα από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους, αναδύονται ερωτηματικά ως προς το κλίμα που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία. Ειδικότερες αναφορές στις προβληματικές σχέσεις με τους καθηγητές Γενικών μαθημάτων ή στην προτεραιότητα που δίνεται στα μαθήματα γενικής παιδείας έναντι των καλλιτεχνικών υποδηλώνει ένα μάλλον διχαστικό σχολικό κλίμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι από την ομάδα σχετικών με τις ενδοσχολικές σχέσεις ερωτήσεων, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο δίπολο καλλιτεχνικά-γενικά μαθήματα. Χωρίς να δηλώνεται ρητά, διαπιστώνεται η τάση «υποβιβασμού» της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων και ταυτόχρονα η διαμόρφωση δυο διαφορετικών εσωτερικών ομάδων άσκησης πίεσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας σ' ένα συγκεντρωτικό πολιτικό και κανονιστικό συγκείμενο επηρεάζεται κατά κύριο λόγο όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως δρών πρόσωπο, αλλά πρωτίστως από τις παραμέτρους που του θέτει a priori το συγκεκριμένο. Μέσα στις συνθήκες αυτές προσπαθεί το δρών πρόσωπο αφενός να αντιληφθεί την επαγγελματική υπόσταση του, αφετέρου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες για την υπόσταση αυτή. Συνοπτικά, μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται συμφωνία με τις τοποθετήσεις των Canrinus (2011), Kelchtermans (2009) και Ma & McMillan (1999) ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους εν μέσω των αλληλεπιδράσεων με το ευρύτερο συγκείμενο αλλά και τον στενότερο εργασιακό τους χώρο. Όσον αφορά τον τελευταίο άξονα ανάλυσης, σχετικά με τη δέσμευση απέναντι στις υποχρεώσεις στο σχολείο, αλλά και γενικότερες αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος τους, δηλώνονται τα εξής: i. Ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί στη πρακτική- βιωματική μεθοδολογία διδασκαλίας, ii. Ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης αναλυτικού προγράμματος, iii. Όλοι, όμως, επιμένουν στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Παρατηρούνται, λοιπόν, οι παρακάτω ανακολουθίες: α. πώς μπορεί να διαμορφωθεί και να τηρηθεί ένα ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να παρακολουθείται ένα προϋπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, β. τι μπορεί να καταγράφεται στο Βιβλίο Ύλης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Η εκτίμησή μας είναι ότι πρόκειται για ευκαιριακή



αντιμετώπιση των συμβατικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Ενδέχεται είτε να μην γνωρίζουν ή/και να μην αξιολογούν την παιδαγωγική/διδασκτική αναγκαιότητα του αναλυτικού προγράμματος, είτε να μην μπορούν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο των τάξεων μεικτής ικανότητας, στις οποίες διδάσκουν, είτε να εμμένουν στη συμπλήρωση του Βιβλίου Ύλης με καταγραφές θεμάτων που δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματικότητα. Είναι πιθανόν, στο πλαίσιο του ωρομισθίου, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι καταγραφές στο Βιβλίο Ύλης αποτελούν αποδεικτικό στοιχείο της παρουσίας και εργασίας τους στο σχολείο τις συγκεκριμένες ημέρες και ώρες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι διδάσκουν σε μεικτής ικανότητας τμήματα, ενώ μέρος εξ αυτών παραδέχεται ότι το διαφορετικό επίπεδο επίδοσης στο καλλιτεχνικό μάθημα συνιστά εμπόδιο.

Σχετικά με τη συζήτηση περί βιωσιμότητας των σχολείων αυτών, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων εκθέτουν κατά το μάλλον ή ήττον αντιφατικές απόψεις:

α. δέχονται ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι βιώσιμα με την παρούσα τους μορφή, παρά τα πολλαπλά προβλήματα που έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχουν σε άλλες ομάδες ερωτήσεων,

β. υποστηρίζουν ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα δεν μπορούν να διδαχθούν εξ αποστάσεως, γεγονός που οδηγεί στη σκέψη ότι σε περίπτωση εκτεταμένης χωρικά και χρονικά κρίσης το Καλλιτεχνικό Σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως γενικό σχολείο, έχοντας χάσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που το κάνουν Καλλιτεχνικό, άρα η βιωσιμότητά του ως Καλλιτεχνικού επανελέγχεται και αμφισβητείται,

γ. δεν αποδέχονται την ένταξη των σχολείων αυτών σε άλλο τύπο όπως το ΕΠΑΛ, με τον οποίο υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία δομής και λειτουργίας, προφανώς υιοθετώντας συγκεκριμένα κοινωνικά στερεότυπα για την επαγγελματική εκπαίδευση και, έτσι προσπαθώντας να αποτρέψουν την υιοθέτηση της «παρεξηγημένης» εικόνας των ΕΠΑΛ στην ελληνική κοινωνία, παρά το γεγονός ότι ένα ποσοστό εξ αυτών υποστηρίζει την απόκτηση στοιχειωδών επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Οι αντιφατικές τοποθετήσεις θα μπορούσαν ίσως να αποδοθούν στην έλλειψη γνώσης και εμπάθυνσης στα γενεσιουργά αίτια των προβλημάτων των Καλλιτεχνικών Σχολείων αφενός, και στις πιθανές προσωπικές εκτιμήσεις που σχετίζονται με προσωπικά κίνητρα και οφέλη.

#### **9.1.1.8. Συμπεράσματα από την ποσοτική διερεύνηση**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση και συζήτηση συνοψίζονται στα εξής: οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο αποτιμώνται τα καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά τους προσόντα. Για τις

κατηγορίες εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων χωρίς ΠΕ, η ετήσια πρόσληψή τους στα σχολεία γίνεται με βάση την αποτίμηση αυτή. Επομένως, οι καθηγητές αυτοί είναι δυσσαρεστημένοι από το καθεστώς πρόσληψης και ωριαίας αμοιβής τους, για το οποίο επιρρίπτουν ευθύνες στην αδιαφορία του ΥΠΑΙΘ. Εξάιρεση αποτελούν οι συμμετέχοντες ειδικοτήτων με οργανικές θέσεις στα Καλλιτεχνικά Σχολεία [Θεατρολόγοι, Δραματικής τέχνης, Μουσικοί και Γυμναστές-Καθηγητές παραδοσιακών χορών]. Ωστόσο, και αυτοί οι καθηγητές διατυπώνουν παρόμοιες απόψεις με εκείνες των ωρομισθίων καθηγητών. Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με εκείνους των γενικών μαθημάτων και θεωρούν ότι το γνωστικό τους αντικείμενο τίθεται σε δευτερεύουσα μοίρα, από άποψη σημαντικότητας τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης των μαθητών, όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε σχέση με τα γενικά μαθήματα. Οι σχέσεις τους με τους άλλους καθηγητές των Καλλιτεχνικών μαθημάτων αποτυπώνονται ως πολύ καλές, σε αντίθεση με τη σχέση τους με τους καθηγητές Γενικών μαθημάτων, η οποία κρίνεται προβληματική. Όσον αφορά, την τήρηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων παρουσιάζονται συνεπείς, με εξαίρεση την αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, η οποία -κατά την άποψή τους- δεν είναι πάντοτε εφικτή λόγω της ιδιαιτερότητας των γνωστικών τους αντικειμένων και του επιπέδου των μαθητών. Δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς τους δεν παρουσιάζουν προβλήματα εν γένει, πλην των συνήθων. Το μείζον θέμα γι' αυτούς και την επαγγελματική τους ταυτότητα είναι η δημιουργία κωδικού επαγγέλματος, κυρίως για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, αφού είναι οι μόνοι που δεν τον διαθέτουν, και η ισότιμη αντιμετώπισή τους κατά την πρόσληψή τους στα δημόσια Καλλιτεχνικά Σχολεία. Τέλος, επανελέγχεται η έννοια της βιωσιμότητας των σχολείων αυτών υπό ποικίλες συνθήκες στο μέλλον και συνάγεται το συμπέρασμα της ανάγκης μιας πλέον συγκροτημένης και σφαιρικής διερεύνησής της.

#### **9.1.1.9. Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του θέματος και επισκόπησης του πεδίου της δημόσιας δευτεροβάθμιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Το μεγάλο δείγμα των συμμετεχόντων, ως ποσοστό επί του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολικού έτους, η εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach- $\alpha = 0,807$  και η ομοφωνία ορισμένων απαντήσεων μπορούν να θεωρηθούν επαρκή στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας για τη γενίκευση των απαντήσεων σ' όλον τον

πληθυσμό. Εν τούτοις, καλύφθηκαν μόνον οι εμφανέστερες πτυχές της αποτύπωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων.

#### **9.1.1.10. Συσχέτιση της ποσοτικής διερεύνησης με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής**

Στο ευρύτερο πλαίσιο της διερεύνησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας του Καλλιτεχνικού Σχολείου, τα ευρήματα αναδεικνύουν και άλλα -αφανή και υφέρποντα- σημεία διερεύνησης, όπως: η εκπαιδευτική πολιτική για την πλήρη και ισότιμη ένταξη των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια σχολεία, η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και η παρεπόμενη παραγωγή στοχευμένων και ολιστικών νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες δεν θα επιλύουν πρόσκαιρα και ευκαιριακά τα εκάστοτε αναδυόμενα ζητήματα, αλλά θα αντιμετωπίζουν τη δημόσια δευτεροβάθμια καλλιτεχνική εκπαίδευση ως αυτοτελές υποσύστημα στο ευρύτερο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Διαγράφεται, έτσι, η συσχέτιση των ευρημάτων και συμπερασμάτων της ποσοτικής διερεύνησης του δείγματος των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων αφενός μεν συνδέεται άμεσα και απαντά τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής [αποτελεσματικότητα, βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων], αφετέρου οδηγεί στην ανάδυση των μη εμφανών παραγόντων εσωτερικής αποτελεσματικότητας, όπως είναι η κουλτούρα και το κλίμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, και εξωτερικής αποτελεσματικότητας, όπως είναι το ευρύτερο πολιτικό και το παρεπόμενο νομοθετικό και διοικητικό- εκτελεστικό/ εφαρμοστικό συγκείμενο.

### **9.1.2. Η ποιοτική προσέγγιση του Δείγματος I**

#### **9.1.2.1. Σκοπός- Παράμετροι ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας- Εργαλείο**

Μετά την ενδελεχή μελέτη των ευρημάτων των κλειστών ερωτήσεων και της ανοιχτής ερώτησης της ποσοτικής διερεύνησης του Δείγματος I στο σύνολο των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων διαπιστώθηκε ότι οι ειδικότητες που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα είναι οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε η πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας στους εν λόγω εκπαιδευτικούς με σκοπό την περαιτέρω εμβάθυνση στα σημεία εκείνα που ανέδειξε η ποσοτική προσέγγιση.

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αυτών πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2021, έναν μήνα μετά τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων. Ζητήθηκε [με νέο μιλ προς τα σχολεία] από τους εκπαιδευτικούς Χορού και Κινηματογράφου του δείγματος να συμμετάσχουν στην ποιοτική έρευνα, εφόσον το επιθυμούν, και να συμπληρώσουν το σχετικό έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι δυο αυτές κατηγορίες καθηγητών προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία. Στην πρόσκληση απάντησαν έξι (6) καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, στους οποίους εξηγήθηκε ότι η συνεισφορά τους στην έρευνα είναι απολύτως σημαντική, αλλά έχουν ταυτόχρονα το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιαδήποτε στιγμή δεν θα αισθανθούν άνετα με αυτήν. Από τους έξι συμμετέχοντες πέντε [5] ήταν γυναίκες και ένας [1] άντρας. Για πρακτικούς λόγους ανάλυσης και σχολιασμού των δεδομένων και πλήρους απόκρυψης της ταυτότητάς τους, η ερευνήτρια τούς έδωσε κωδικοποιημένα ονόματα (εμπνευσμένα από την αρχαιότητα, π.χ. Αερόπη, Φοίβος, κλπ).

Όσον αφορά τον τρόπο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχτηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές (Flick, 2017. Punch & Oancea, 2014. Creswell, 2016) , αυτό το είδος της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοχευμένα τα στοιχεία που επιθυμεί για να εξηγήσει ή να αποσαφηνίσει παρατηρήσεις και ερωτήματα που του έχουν δημιουργηθεί [εν τω προκειμένω, από την προηγούμενη ποσοτική διερεύνηση], ταυτόχρονα, όμως, δίνει την ευκαιρία στους ερωτωμένους να εκθέσουν με ελευθερία τις απόψεις τους στα σχετικά ερωτήματα. Δυο από τις συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης σε χώρο και χρόνο που επέλεξαν οι συμμετέχοντες. Οι υπόλοιπες -κυρίως στις περιπτώσεις των καθηγητών διέμεναν εκτός Αττικής- πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας zoom και ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης των εκπαιδευτικών (βλέπε Παράρτημα 2<sup>ο</sup>, σελ. 381) αποτελείτο από δώδεκα (12) κύριες ερωτήσεις, οι οποίες οδηγούσαν σε δευτερεύουσες επεξηγηματικές, όπου η ερευνήτρια θεωρούσε ότι η απάντηση του συμμετέχοντος έρχεζε περαιτέρω αποσαφήνισης.

Πραγματοποιήθηκε Θεματική Ανάλυση των συλλεγέντων δεδομένων σε πέντε στάδια σύμφωνα με τον Τσιώλη (2017).

#### **9.1.2.2. Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής διερεύνησης του Δείγματος I**

Η παρουσίαση των ευρημάτων σε πρώτο επίπεδο οργανώθηκε σε ομάδες παρομοίων απαντήσεων, συνήθως ανά ερώτηση της ερευνήτριας ή ανά αναδυόμενο θέμα, σε περίπτωση που οι ελεύθερες απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν ζητήματα εκτός όσων ερωτήθηκαν.

##### Ικανοποίηση από νομοθετικό πλαίσιο εργασίας στο Καλλιτεχνικό Σχολείο

Οι ωρομίσθιοι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων ρωτήθηκαν για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, παρατηρήθηκε ότι το σύνολο των ωρομισθίων καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν είναι ικανοποιημένοι από αυτό και το θεωρούν ανεπαρκές. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: Αερόπη: «Καθόλου γιατί για τους γνωστούς λόγους, γιατί εε ενώ στηρίζουμε στην ουσία μία ολόκληρη κατεύθυνση, είμαστε φύλλο και φτερό σκιές που λέω εγώ τελείως αυτό δεν είναι, δεν το λέω από άλλη αυτή, εντάξει με όλη την χαρά σκέφτηκα να το δοκιμάσω και συνεχίζω να το κάνω Οπότε πάει να πει ότι κάτι άλλο ικανοποιεί αλλά από το νομοθετικό πλαίσιο θέλει δουλίτσα»,

Υακίνθη: «Όχι δεν είμαι, ειδικά για την κατεύθυνση τη δικιά μου που με αφορά του χορού, αν και ξέρω ότι και άλλοι συνάδελφοι των Καλλιτεχνικών έχουν αντίστοιχο πρόβλημα, εεε όχι για τη δικιά μου ειδικότητα δεν είμαι εεε θα ήθελα να γίνει κάτι πολύ καλύτερο»,

Φιλομήλα: «(Ο κινηματογράφος) δηλαδή ...ξεκινάει πολύ αργότερα»

Επιπλέον, ένα θέμα που αναφέρθηκε ευρέως από τους ωρομίσθιους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου είναι η μη αντιμετώπισή τους ως καθηγητές και η ανισότητα που βιώνουν: Φιλομήλα: «Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό όπως είναι πάρα πολύ σημαντικό να αντιμετωπιζόμαστε σαν κανονικοί καθηγητές»

Η ανισότητα που βιώνουν μεταφράζεται σε καθυστέρηση στην πρόσληψή τους, σε χαμηλότερες οικονομικές αποδοχές καθώς και στην οργάνωση των καλλιτεχνικών κατευθύνσεων Κινηματογράφου και Χορού.

Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις των καθηγητών αναδύονται διαφορές στην οργάνωση ανάμεσα στις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές Κινηματογράφου αναφέρουν ότι η κατεύθυνσή τους δεν είναι αυτοτελής αλλά ενσωματωμένη στην κατεύθυνση του Θεάτρου με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ισότητα σε τομείς που αφορούν τη διδασκαλία των μαθητών, τη διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο κ.α. Επιπρόσθετα, οι κατευθύνσεις του Θεάτρου και των Εικαστικών είναι περισσότερο οργανωμένες με αρκετό διδακτικό προσωπικό μόνιμων ή αναπληρωτών. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Πολύμνια: *«Στις εισαγωγικές είναι δύο καθηγητές του Θεάτρου και εξετάζονται τα παιδιά βασικά στον αυτοσχεδιασμό αυτό πώς παίζουν κι όλα αυτά και ένας καθηγητής του κινηματογράφου που εξετάζει το σενάριο ας πούμε έτσι κι αλλιώς αυτό, δεν είναι ισότιμα τα τμήματα»,*

Υακίνθη: *«Να είναι κάτι καλύτερο οι οικονομικές αποδοχές και φυσικά και οι άδειες που δικαιούμαστε»,*

Φοίβος: *«Λοιπόν καταρχήν λέγεται τμήμα Θεάτρου και Κινηματογράφου, και είναι βασικά Θεάτρου έτσι;... Δεν είναι ισότιμα τα τμήματα, δηλαδή έχουμε δύο πρώτον ξεκινάει πολύ αργότερα και δεύτερον εε δηλαδή κανονικά δεν δηλαδή κανονικά δεν έπρεπε να είναι μαζί, δεν έπρεπε να εξετάζονται μαζί, δεν έπρεπε να αντιμετωπίζεται σαν ένα»,*

Φιλομήλα: *«Δεν υποστηρίζεται δηλαδή το κομμάτι του Κινηματογράφου και νομίζω ότι αντίθετα το κομμάτι του θεάτρου είναι πολύ καλά οργανωμένο και έχει και αρκετούς καθηγητές και ξεκινάει από την αρχή».*

Μνημονεύεται επίσης το γεγονός ότι οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου δεν προσλαμβάνονται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Παράλληλα, αναφέρεται -ως επί το πλείστον από τους καθηγητές Χορού- ότι ενώ οι ίδιοι στελεχώνουν την κατεύθυνση, δεν προσλαμβάνονται εγκαίρως με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην παρακολουθούν κανένα μάθημα της κατεύθυνσής τους μέχρι το Δεκέμβριο ή Ιανουάριο (όποτε γίνονται και οι προσλήψεις).

Χλόη: *«Το περίεργο σε όλη αυτή τη κατάσταση είναι ότι ενώ είμαστε βασικοί παράγοντες στη διδασκαλία, σκέψου ότι η κατεύθυνση του Χορού εξαρτάται από εμάς κατά 90% και λιγότερο από τους Γυμναστές, προσλαμβανόμαστε στο 2ο τετράμηνο συνήθως, Δεκέμβριο ή Ιανουάριο»,*

Πολύμνια: *«Ο κινηματογράφος ξεκινάει πολύ αργότερα δηλαδή ξεκινάει τον Σεπτέμβριο το θέατρο κανονικά και με παραπάνω εκπαιδευτικούς, εμείς φέτος ξεκινήσαμε Γενάρη».*

Σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, οι καθηγητές ανέφεραν την ανάγκη για δημιουργία συνθηκών που θα οδηγήσουν σε μόνιμες θέσεις. Η μονιμοποίηση, σύμφωνα με τους ίδιους θα δημιουργήσει καλύτερες απολαβές και θα αλλάξει την ανισότητα που βιώνουν:

Φοίβος: *«Να πάμε κάπου, να ανοίξει ο δρόμος προς μια κατεύθυνση μονιμοποίησης αρχικά, όπως πάει κανονικά, αναπληρωτών και μετά μόνιμων θέσεων»*,

Χλόη: *«Σαφέστατα εννοώ και ακόμα και το πιο απλό δηλαδή και στη παρούσα φάση των ωρομισθίων να γίνει κάτι καλύτερο. Με το να γίνουμε αναπληρωτές τουλάχιστον, θα αλλάξουν οι οικονομικές αποδοχές και φυσικά κι οι άδειες που δικαιούμαστε»*.

Επίσης, μία ερωτώμενη τόνισε ότι δεν καταλαβαίνει το λόγο για τον οποίο οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου δεν προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές εφόσον διδάσκουν κύρια μαθήματα:

Υακίνθη: *«Δεν καταλαβαίνω τη διαφορά γιατί εμείς είμαστε ωρομισθιοι, θα έπρεπε να είμαστε αναπληρωτές. Ειδικά από τη στιγμή που διδάσκουμε κύρια μαθήματα για τα σχολεία αυτά. Χωρίς εμάς τα σχολεία αυτά αδυνατούν να λειτουργήσουν»*

Μία άλλη ερωτώμενη της κατεύθυνσης Κινηματογράφου τόνισε ακόμη ότι στο ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο εντάσσονται κι οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας:

Πολύμνια: *«Δεν υπάρχουν καθόλου, υποδομή τεχνική δεν υπάρχει καθόλου, τίποτα για τον κινηματογράφο-που όπως ξέρεις-είναι μια τελείως, μία τέχνη ας πούμε που στηρίζεται στα μηχανήματα... με τα μηχανήματα του, το μοντάζ»*

Οι καθηγητές ακόμη αναφέρθηκαν και στη βαθμολόγηση των Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Οι βαθμοί των Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν προσμετρώνται στο απολυτήριο και δεν υπάρχουν εξετάσεις, όπως στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Πολλοί καθηγητές κρίνουν το γεγονός αυτό ως υποβάθμιση Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα των λεγομένων τους:

Υακίνθη: *«Δεν είναι ισάξια, δεν μετράει κάπου η βαθμολογία των Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Όπως ξαναείπα, είναι δηλαδή μόνο για να περάσουν καλά τα παιδιά και όχι να κυνηγήσουν και να ενδιαφερθούν επί της ουσίας πάνω στα μαθήματα»*,

Χλόη: *«Τα μαθήματα τα Καλλιτεχνικά εε όχι, δεν έχουν κάπου αξία στην ουσία οπότε αυτό υποβαθμίζει το μάθημα. Δεν προσμετρούνται, ούτε νομίζω στο Απολυτήριο-αν θυμάμαι καλά, αν δεν κάνω λάθος-δεν προσμετρούνται ούτε και στο ετήσιο, στο μέσο όρο, οπότε αυτό το κάνει να μην έχει αξία στην ουσία το μάθημα»*.

### Ένταξη Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου π.χ. ΕΠΑΛ

Η συγκεκριμένη ερώτηση είχε συμπεριληφθεί και στο ποσοτικό εργαλείο. Το σκεπτικό πίσω από την ένταξή της και στα δυο εργαλεία ήταν να αποσαφηνιστεί κατά πόσον οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούσαν καλό οι μαθητές τους να αποκτήσουν στοιχειώδη επαγγελματικά δικαιώματα [επιπέδου 4 στην κατάταξη ICSED] στον κλάδο τους μετά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει με τους αποφοίτους του ΕΠΑΛ. Επιπλέον, συναρτάται με την ανάγκη βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων ώστε να ανταπεξέλθουν σε πιθανή αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την αυτοτελή και ανεξάρτητη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο.

Οι περισσότεροι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων ήταν αντίθετοι με την ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλου τύπου σχολεία, όπως είναι τα ΕΠΑΛ. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αερόπη: *«Εγώ τα βρίσκω μία χαρά έτσι όπως είναι, δεν μπορώ να τα φανταστώ δηλαδή να τα δούμε έτσι σε πιο με επαγγελματική κατεύθυνση τέτοιου τύπου»*,

Υακίνθη: *«Προσωπικά εγώ δεν θα ήθελα τα Καλλιτεχνικά να γίνουν ΕΠΑΛ γιατί θεωρώ ότι τα ΕΠΑΛ έχουν χαμηλότερο επίπεδο εεε γνωστικό να το πω έτσι πιο απλά και ο πήχης των μαθημάτων των υπολοίπων κατεβαίνει»*,

Χλόη: *«Δεν πιστεύω, πιστεύω δηλαδή ότι καλύτερο για μένα θα ήταν να μην γίνει ΕΠΑΛ»*,

Φοίβος: *«Όχι, δεν θα ήθελα τα Καλλιτεχνικά σχολεία να γίνουν τύπου ΕΠΑΛ»*

Παρόλα αυτά δύο ερωτώμενοι ανέφεραν ότι είναι θετικοί προς την μετατροπή των Καλλιτεχνικών σχολείων σε ΕΠΑΛ ή τη δημιουργία Καλλιτεχνικών Λυκείων τα οποία θα ομοιάζουν με τα ΕΠΑΛ.

Δύο ερωτώμενοι, οι οποίοι δεν είναι υπέρ της ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ, τόνισαν ότι η μετατροπή των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε ΕΠΑΛ είναι υποβάθμιση καθότι το μαθησιακό επίπεδο στα σχολεία αυτά είναι αρκετά χαμηλό. Παράλληλα, μία συμμετέχουσα υπογράμμισε την ανάγκη βελτίωσης του γνωστικού και μαθησιακού επιπέδου στα Καλλιτεχνικά σχολεία. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Φοίβος: *«Δεν νομίζω ότι είναι καλή αυτή η σκέψη της ένταξης διότι, όπως και να το κάνουμε, τα ΕΠΑΛ δεν έχουν υψηλό επίπεδο, οι μαθητές δεν έχουν υψηλές επιδόσεις. Δεν θα είναι καλό τα Καλλιτεχνικά να αλλάξουν και ίσως να υποβαθμιστούν»*,

Υακίνθη: *«Γιατί θεωρώ ότι τα ΕΠΑΛ έχουν χαμηλότερο επίπεδο γνωστικό να το πω έτσι πιο απλά κι ο πήχης των μαθημάτων των υπολοίπων κατεβαίνει... Εγώ θα ήθελα να είναι τα παιδιά που είναι μέσα στο Καλλιτεχνικό σε ένα υψηλό επίπεδο στα υπόλοιπα μαθήματα αλλά*



*και σε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο στα καλλιτεχνικά μαθήματα και στο δικό μου μάθημα φυσικά (Χορού)».*

Παράλληλα, στο πλαίσιο της ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου, οι καθηγητές ανέφεραν εναλλακτικές λύσεις. Μία συμμετέχουσα εξέφρασε αμφιβολία σχετικά με τη συσχέτιση των τριών (3) κατευθύνσεων που λειτουργούν στο Καλλιτεχνικό σχολείο και τόνισε ότι θα προτιμούσε τη δημιουργία τεσσάρων (4) κατευθύνσεων. Ωστόσο, αναγνώρισε και πάλι τη πιθανότητα μη ομαλής λειτουργίας όλων των κατευθύνσεων. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

*Αερόπη: «Ένα μικρό ερωτηματικό είναι ότι κατά πόσο οι τρεις κατευθύνσεις μάλλον συγγενεύουν και ιδιαίτερα δηλαδή θα μπορούσα να σου πω κάτι άλλο ότι θα μπορούσα να δω, ας πούμε, ένα σχολείο να είναι με κατεύθυνση και μουσική ενδεχόμενα απλά είναι πάρα πολύ δυσλειτουργικό έτσι όπως το λέω παρόλα αυτά νομίζω ότι επειδή έχουν να κάνουν με καλλιτεχνία».*

Μία άλλη ερωτώμενη τόνισε ότι υπάρχει ανάγκη εισαγωγής μαθήματος Κινηματογράφου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές θα εξειδικεύονται:

*Φιλομήλα: «Ο κινηματογράφος πρέπει να μπει κανονικό μάθημα σε όλα τα σχολεία και όλα από το Δημοτικό μέχρι και το λύκειο... μετά να υπάρχουν αυτού του τύπου τα καλλιτεχνικά λύκεια για αυτούς που τους ενδιαφέρει ας πούμε να ασχοληθούν»*

Σ' αυτό συμφώνησε κι άλλη συμμετέχουσα η οποία ανέφερε ότι το μάθημα του Κινηματογράφου μπορεί να ενταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές που επιθυμούν να συνεχίσουν σε όλο το Λύκειο να έχουν τη δυνατότητα χορήγησης διπλώματος κατ' αντιστοιχία με τα ΕΠΑΛ:

*Πολύμνια: «Ο κινηματογράφος θα μπορούσε να μπει στο δημοτικό και στο γυμνάσιο κανονικά, καταρχήν δίνει μία ισορροπία στα παιδιά, ανοίγει το μυαλό τους ,βγάζει όλη την ευαισθησία τους μπορείς να τα αγγίξεις, να καταλάβεις τα προβλήματά τους... Δηλαδή το μάθημα του κινηματογράφου σε όλες τις βαθμίδες, σου λέω με ερωτηματικό στο λύκειο ας πούμε που είναι πολύ εξειδικευμένα. Για το Λύκειο, όμως, μπορεί να δημιουργηθεί ένα σχολείο σαν ΕΠΑΛ-Καλλιτεχνικό όπου θα παίρνουν στο τέλος δίπλωμα».*

Μία άλλη συμμετέχουσα που δεν είναι υπέρ της ένταξης σε άλλο τύπο σχολείου, πρότεινε ως εναλλακτική, τη μετατροπή των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε μορφή σχολείου, όπως τα (παλαιά) Αθλητικά Γυμνάσια. Πρότεινε δηλαδή να χορηγούνται μόρια εισαγωγής μαθητών σε αντίστοιχες Καλλιτεχνικές σχολές:

Χλόη: «Αλλά να είναι όπως ήταν κάποτε τα Αθλητικά ας πούμε που δίνονταν κάποια μόρια προκειμένου να μπουν τα παιδιά στις αντίστοιχες σχολές»

Οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στη δημιουργία Καλλιτεχνικών Λυκείων για όσους επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά θεωρούν ότι κατά αυτό το τρόπο τα σχολεία θα είναι πιο αποτελεσματικά. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που δεν είναι υπέρ της ένταξης σε άλλο τύπο σχολείου τόνισαν ότι τα Καλλιτεχνικά σχολεία είναι αποτελεσματικά με την παρούσα μορφή τους. Ακόμη κι η συμμετέχουσα, που πρότεινε την μετατροπή σε τύπο Αθλητικού σχολείου, θεωρεί ότι η πρόταση αυτή θα ενισχύσει την υπάρχουσα αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

#### Ικανοποίηση από τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης κατά την πρόσληψη

Οι καθηγητές ρωτήθηκαν για την άποψή τους σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο αλλά και από τη διαδικασία μοριοδότησης. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι.

Ως επί το πλείστον, οι ωρομίσθιοι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων αναφέρουν ότι τα κριτήρια είναι ασαφή και μη καθορισμένα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ακριβής γνώση του τρόπου μοριοδότησης, αλλά και των μορίων που λαμβάνει κάθε υποψήφιος. Μία συμμετέχουσα τόνισε ότι υπάρχει ασάφεια στην διαδικασία μοριοδότησης των ωρομισθίων καθηγητών στους πίνακες κατάταξης:

Αερόπη: «Όσο περνάνε τα χρόνια καταλαβαίνω ότι δεν ξέρω τι βάζω μέσα και δεν ξέρω πού αντιστοιχεί δηλαδή βάζω πολλά πράγματα αλλά δεν ξέρω μοριοδοτούνται; ακριβώς πώς γίνεται δεν έχω καταλάβει... Δεν είχα πάρει απάντηση όταν ρώτησα την υπηρεσία τον τρόπο μοριοδότησης, οπότε είναι λίγο ομιχλώδες το τοπίο»

Σ' αυτό συμφώνησε κι άλλη συμμετέχουσα, η οποία τόνισε ότι η ασάφεια αφορά τόσο την ορθή αξιολόγηση των προσόντων των υποψηφίων όσο και τα κριτήρια πρόσληψης, ενώ δεν υπάρχει σαφήνεια στον τρόπο που μοριοδοτούνται τα καλλιτεχνικά προσόντα:

Χλόη: «Δεν υπάρχει σαφήνεια στο πώς μετρούνται τα προσόντα, για το Χορό δεν καταλαβαίνεις πάντα πώς μετράνε τα καλλιτεχνικά προσόντα, τη καλλιτεχνική εμπειρία»

Επιπλέον, πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι ερωτήσεις που έχουν θέσει κατά διαστήματα στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τον τρόπο μοριοδότησης, μένουν αναπάντητες. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Αερόπη: «Έστειλα ένα email, αφού έγινε η ένσταση κλπ., λέω: μήπως θα μπορούσατε να μου πείτε πώς γίνεται η μοριοδότηση, έτσι για να... ποια ήταν; Δεν είχα πάρει απάντηση οπότε

*είναι λίγο ομιχλώδες το τοπίο. Ε δεν θεωρώ ότι είναι άδικο, να στο πω έτσι, αλλά δεν έχω καταλάβει κιόλας ακριβώς τι ψάχνανε»*

Μία συμμετέχουσα τόνισε ότι αναδύεται η ανάγκη καθορισμού σταθερών και σαφών κριτηρίων μοριοδότησης με στόχο την διαφάνεια:

Πολύμνια: *«Νομίζω είναι ανάγκη να υπάρχουν κάποια πιο μόνιμα κριτήρια χωρίς να υπάρχουν αυτές οι αλλαγές και να είναι πιο προκαθορισμένα τα μόρια ή κάπως ας πούμε να υπάρχει κάποιος τρόπος να ξέρουμε ακριβώς ποια είναι η ακριβής μας μοριοδότηση στο κάθε πτυχίο, σεμινάριο το οποίο δηλώνουμε μέσα στη πλατφόρμα. Επειδή υπάρχει ένα πολύ μεγάλο εύρος ας πούμε πχ τα 10 μόρια, ένα σεμινάριο που μπορεί να έχει κάνει κάποιος να ξέρεις ακριβώς το πόσο μοριοδοτείται το συγκεκριμένο σεμινάριο του καθενός μας.»*

Μία ερωτώμενη ανέφερε συμπληρωματικά τη σημασία της παιδαγωγικής ετοιμότητας και της διδακτικής ωριμότητας του κάθε υποψηφίου, οι οποίες -κατά τη γνώμη της- χρειάζεται να αξιολογούνται μέσω ενός ψυχολογικού-ψυχομετρικού test κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πρόσληψης.

Φιλομήλα: *«Πρέπει να έχεις κάνει κάποια πράγματα στον κινηματογράφο αλλά κατά την γνώμη μου... πρέπει να γίνεται και ένα ψυχολογικό τεστ, πώς είναι η ωριμότητά σου, πώς μπορείς να αντιμετωπίσεις ένα πράγμα που λέγεται τάξη... και όλο αυτό το οποίο δεν έχει να κάνει με το πόσο δουλειές έχεις κάνει στο παρελθόν και όταν μπαίνεις και σε μία τάξη, ... θεωρώ ότι είναι πολύ λάθος που δεν μας .... όλους μας ,όχι μόνο εμάς (γέλιο) όλους μας που δεν μας δίνεται μία πραγματική συνέντευξη να δει αν μπορούμε να σταθούμε στην τάξη γιατί μπορεί εγώ να είμαι ο καλύτερος σκηνοθέτης του κόσμου -όχι της Ελλάδας -αλλά τι αυτό; σημαίνει ότι ξέρω να κάνω μάθημα;»*

#### Σημαντικότητα απόδοσης κωδικού ΠΕ και αιτιολόγηση

Το επόμενο θέμα, το οποίο αναφέρθηκε επανειλημμένα από τους ωρομίσθιους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, είναι η απόδοση του κωδικού ΠΕ στην κάθε ειδικότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η απόδοση του κωδικού ΠΕ είναι πολύ σημαντική. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αερόπη: *«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική γιατί από άποψη πρακτικής... κρατάμε μία κατεύθυνση στους ώμους μας, κακά τα ψέματα. Και λόγω των ωρών και λόγω του αποτελέσματος δηλαδή όπως και να το κάνεις είναι η βαρύτητα πέφτει εκεί, δεν είναι οι δύο ώρες των παραδοσιακών χορών ή οι δύο ώρες της μουσικής- είναι πολύ σημαντικά και τα δύο- πολύ καλά τα έχουν που τα έχουνε βάλει αλλά έχοντας εμείς αυτό Ε δεν μπορεί να μην έχουμε ΠΕ και να είμαστε στον αέρα και να πηγαίνουμε όποτε θυμάται κάποιος»,*

Φοίβος: *«Είναι πολύ σημαντική η απόδοση ΠΕ, οπωσδήποτε»,*

Υακίνθη: *«Σαφέστατα είναι σημαντικό να έχουμε κωδικό ΠΕ».*

Θεωρείται ακόμη ότι η απόδοση του κωδικού ΠΕ θα βοηθήσει στην έγκαιρη πρόσληψη τους κατά την αρχή κάθε σχολικής χρονιάς καθώς και στην πορεία προς τη μονιμοποίηση:

Φιλομήλα: *«Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό όπως είναι πάρα πολύ σημαντικό να αντιμετωπιζόμαστε σαν κανονικοί καθηγητές, θα γίνουμε κανονικοί καθηγητές»,*

Χλόη: *«Εεε, γιατί πιστεύω ότι χωρίς τον κωδικό δεν μπορούμε, δεν μπορεί να ανοίξει ο δρόμος προς το να γίνουμε αναπληρωτές και αργότερα μόνιμοι. Πιστεύω ότι μόνο μέσω αυτού του κωδικού μπορεί να ανοίξει αυτός ο δρόμος».*

Παράλληλα, οι καθηγητές Χορού εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με τη μη απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητά τους, αναφέροντας ότι συνάδελφοί τους -απόφοιτοι τριετών Ανώτερων Δραματικών σχολών όπως και ίδιοι- έχουν ήδη λάβει κωδικό ΠΕ για την ειδικότητά τους (ΠΕ91.02). Μια ερωτώμενη ανέφερε ότι οι καθηγητές Χορού-απόφοιτοι Ανώτερων Επαγγελματικών σχολών Χορού- έχουν διδαχθεί μαθήματα Παιδαγωγικής και Θεωρίας Διδασκαλίας σε αντίθεση με τους αποφοίτους Ανώτερων Δραματικών σχολών. Η ίδια αδυνατεί να αντιληφθεί το λόγο που οι δεύτεροι έχουν λάβει κωδικό ΠΕ, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι οι αρμόδιοι φορείς δεν έχουν αντιληφθεί την ουσία των Ανώτερων Επαγγελματικών σχολών Χορού.

Αερόπη: *«Σε μας δεν έχουν καταλάβει επίσης ποια είναι η σχολή μας, δηλαδή όπως κατανόησαν τι ακριβώς είναι οι δραματικής τέχνης και χωρίς να υπάρχουν και παιδαγωγικά και άλλα πράγματά τους αποδώσανε ΠΕ»,*

Υακίνθη: *«Να πω την αλήθεια δεν καταλαβαίνω γιατί οι απόφοιτοι Δραματικών έχουν ΠΕ, νομίζω είναι ΠΕ 91.02, κι εμείς του Χορού δεν έχουμε. Αφού κι αυτοί τρία χρόνια σπούδασαν κι εμείς το ίδιο, άσε που εμείς έχουμε κάνει παιδαγωγικά μαθήματα, ψυχολογία, διδασκαλία κλπ., είναι λίγο άδικο»*

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ποικίλους λόγους για τους οποίους -κατά την άποψή τους- δεν έχει αποδοθεί ακόμη κωδικός ΠΕ στην ειδικότητά τους.

*Σχετικά με την ειδικότητα του Χορού:*

Μία πρώτη αιτιολογία αποτελεί η πιθανότητα απουσίας κατανόησης της ανώτερης εκπαίδευσης Χορού στην Ελλάδα. Επιπλέον, άλλος λόγος αποτελεί ο μικρός αριθμός αποφοίτων Χορού και επαγγελματιών Χορού στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

*Χαρακτηριστικό απόσπασμα:*

Αερόπη: «Εντάξει κάποια στιγμή θα έπρεπε να γίνει και αυτό, είμαστε πολύ λίγοι; ήταν πολύ λίγοι στην αρχή; να ήταν αυτό; εε οι λίγοι συνήθως δεν έχουνε φωνή, εγώ αυτό κατάλαβα ...αν είμαστε περισσότεροι είναι σαφώς καλύτερα» Η ίδια συμμετέχουσα ανέφερε ότι οι καθηγητές χορού ανήκουν στην κατηγορία των «εμπειροτεχνών».

Μια ερωτώμενη ακόμη ανέφερε συμπληρωματικά ότι συνάδελφοί της, που είχαν αποφοιτήσει πριν το 2003, αναγνώρισαν το δίπλωμά τους. Αντίθετα, οι απόφοιτοι μετά το 2003 δεν μπορούν να λάβουν την συγκεκριμένη διαβάθμιση- συμπεριλαμβανομένης και της συμμετέχουσας.

Υακίνθη: «Αυτή τη στιγμή γνωρίζω ότι υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι πριν το 2003 έχουν αναγνωρίσει το πτυχίο τους, έχει μάλλον κατηγοριοποιηθεί το πτυχίο τους ενώ όλοι οι υπόλοιποι μετά από το 2003, όπου είμαι και εγώ μέσα σε αυτούς, δεν υπάρχει αυτή η διαβάθμιση»

*Σχετικά με την ειδικότητα του Κινηματογράφου:*

Όπως και στην ειδικότητα του Χορού, έτσι και στην ειδικότητα του Κινηματογράφου, δεν έχει αποδοθεί ακόμη κωδικός ΠΕ. Παρόλα αυτά, υπάρχει πενταετής ανώτατη σχολή Κινηματογράφου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σε αντίθεση με την κατεύθυνση του Χορού που δεν υπάρχει. Πολλοί συμμετέχοντες από διάφορες κατευθύνσεις, ανέφεραν ότι η μη απόδοση κωδικού ΠΕ στην κατεύθυνση, αποτελεί κάτι ανεξήγητο. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Χλόη: «Στου κινηματογράφου σηκώνω τα χέρια γιατί εκεί άνθρωποι κάνουν πενταετές πρόγραμμα που στην ουσία είναι Master οπότε εκεί σηκώνω τα χέρια δεν έχω καταλάβει, δεν έχουν καταλάβει και αυτοί τι γίνεται»

Στο πλαίσιο επεξήγησης της μη απόδοσης κωδικού στη συγκεκριμένη ειδικότητα, μια συμμετέχουσα, καθηγήτρια Κινηματογράφου, ανέφερε ότι μπορεί να οφείλεται στην ολιγόχρονη ύπαρξη της εν λόγω Πανεπιστημιακής σχολής.

Φιλομήλα: «καταρχήν είναι πάρα πολύ καινούρια σχολή»<sup>26</sup>

Παράλληλα, αρκετοί καθηγητές Κινηματογράφου ανέφεραν ότι αν αποδοθεί κωδικός μόνο στους αποφοίτους της Πανεπιστημιακής σχολής, θα αδικηθούν οι απόφοιτοι Ανώτερων ιδιωτικών σχολών Κινηματογράφου οι οποίοι έχουν αρκετή καλλιτεχνική και ίσως διδακτική εμπειρία. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

---

<sup>26</sup> Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Τμήματος Κινηματογράφου ΑΠΘ, το Τμήμα δημιουργήθηκε το 2004, <https://www.film.auth.gr/%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%bf/>

Πολύμνια: «Θα ήταν πάρα πολύ άδικο να διορίζονται μόνο καθηγητές αυτοί που έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης γιατί ακυρώνει όλους εμάς οι οποίοι δουλεύουμε πολύ περισσότερα χρόνια και απλά δεν είχαμε γεννηθεί, δεν υπήρχε αυτή η σχολή όταν εμείς πηγαίναμε...»

Ένας συμμετέχων ακόμη τόνισε ότι η αποφοίτηση από Πανεπιστημιακή σχολή Κινηματογράφου δεν αποτελεί υποχρεωτικό παράγοντα επιτυχίας στο μετέπειτα διδακτικό έργο:

Φοίβος: «Επίσης, το να έχεις τελειώσει τη σχολή Κινηματογράφου την Πανεπιστημιακή δεν σημαίνει αυτόματα ότι ξέρεις να κάνεις μάθημα. Δηλαδή δεν θεωρώ ότι επειδή είσαι φιλόλογος είσαι και ικανός να κάνεις μάθημα, επειδή ήσουν άριστος στο πανεπιστήμιο σημαίνει ότι ξέρεις να σταθείς»

Επιπρόσθετα, σε αντιστοιχία με την διαβάθμιση των διπλωμάτων του Χορού πριν το 2003, υλοποιήθηκε και αναγνώριση πτυχίων Κινηματογράφου, όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα. Η ίδια εξήγησε ότι η διαδικασία αναγνώρισης διήρκησε πολύ λίγο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν όλοι οι απόφοιτοι σχολών Κινηματογράφου να αναγνωρίσουν τα διπλώματά τους/ να λάβουν συγκεκριμένη διαβάθμιση. Η αναγνώριση εν τέλει δεν ίσχυε ούτε για όσους κατέθεσαν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά εντός των χρονικών ορίων λόγω γραφειοκρατικού/νομοθετικού λάθους. Παράλληλα, ανέφερε ότι όταν εισήχθησαν -μέσω εξετάσεων στο Υπουργείο Πολιτισμού- στις σχολές Κινηματογράφου, γνώριζε ότι το δίπλωμα θα ήταν αναγνωρισμένο από το αντίστοιχο Υπουργείο. Ωστόσο, λόγω κενού στη νομοθεσία, κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό πραγματικά. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Φιλομήλα: «Υπάρχει ένα μεγάλο θέμα στην Ελλάδα, ας πούμε όταν εγώ τελείωσα τη σχολή μου έδωσα εξετάσεις του υπουργείου πολιτισμού και πέρασα, εκτός από τις εισαγωγικές της σχολής για να πάρω πτυχίο, εξετάσεις στο υπουργείο όμως επειδή υπάρχει μία νομοθεσία λίγο μπερδευτική, ξαφνικά ενώ όταν μπήκα στη σχολή ήξερα ότι είναι αναγνωρισμένη και θα δώσω εξετάσεις στο υπουργείο και θα έχω αναγνωρισμένο πανεπιστημιακό πτυχίο όταν άνοιξε κάποια στιγμή και ισοτιμία για να γίνουμε ΤΕΙ/ΑΤΕΙ, άνοιξε για δύο μήνες και μετά έκλεισε»,

Και αλλού: «Μου είπαν ότι ούτε λίγο ούτε πολύ είχε ανοίξει φωτογραφικά να το πάρουν κάποιοι, έκλεισε και ουσιαστικά δεν ισχύει η ισοτιμία γιατί κάποιο λάθος στη δήλωση στα χαρτιά τους είχαν κάνει οι κινηματογραφικές σχολές. Άρα ,έχω δώσει εξετάσεις στο Υπουργείο Πολιτισμού να πάρω το πτυχίο μου αλλά ουσιαστικά δεν μου το αναγνωρίζουν κιόλας».

Αλλαγή και Αποτελεσματικότητα. Διερεύνηση της Βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Οι καθηγητές ρωτήθηκαν για την άποψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων αλλά και τις προοπτικές βιωσιμότητας. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι καθηγητές αμφισβητούν τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αερόπη: *«Εε υπό τις συγκυρίες και τις συνθήκες τις τωρινές, τα φοβάμαι»,*

Υακίνθη: *«Πιστεύω πως όχι, δεν είναι τίποτα από τα δύο»,*

Φοίβος: *«Είναι λίγο επίφοβα, δεν είμαι σίγουρος ότι θα μπορούσαν να αντέξουν με τις παρούσες συνθήκες».*

Οι καθηγητές αιτιολόγησαν τις απαντήσεις τους αναφέροντας ότι υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και εξοπλισμού που επηρεάζει άμεσα και τις κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου (βλ. και παραπάνω):

Φιλομήλα: *«Σ' ό,τι αφορά το δικό μου κομμάτι που έχει να κάνει πάρα πολύ με την τεχνολογία και την υποστήριξη των μηχανημάτων ας πούμε όλου του εξοπλισμού, είναι ανύπαρκτα, δεν υπάρχει τίποτα δεν μπορεί να λες σαν Υπουργείο Παιδείας ότι έχω ένα σχολείο στο οποίο γίνεται κινηματογράφος και όταν πήγα και ρώτησα τι έχουμε από εξοπλισμό μου είπαν τίποτα αλλά τίποτα. Επίσης χρειάζεται κι ένας άνθρωπος, που να φτιάξει ένα πράγμα εκεί στο σχολείο που να μπορεί να του πηγαίνεις το υλικό, να κάθεται με τα παιδιά, να τους δείχνεις πώς γίνεται το μοντάζ να μαθαίνουνε αλλιώς κοροϊδεύομαστε»,*

Χλόη: *«Σίγουρα έχουμε θέμα εγκαταστάσεων με το Χορό, χρειαζόμαστε καλύτερες αίθουσες, πάτωμα. Μην ξεχνάς ότι μία αίθουσα χορού απαιτεί ειδικό πάτωμα...Επίσης, πώς γίνεται στη μία αίθουσα να κάνουμε Χορό και πιο δίπλα να κάνει άλλη τάξη μαθηματικά; Γίνονται ταυτόχρονα αυτά; »*

Πολύμνια: *«Πώς μπορεί να λες ας πούμε ότι είμαι ένα σχολείο που έχει κινηματογράφο και δεν δίνω τίποτα για να υπάρχει εξοπλισμός; Δεν γίνεται, ο κινηματογράφος και ο εξοπλισμός πάνε παρέα».*

Μία συμμετέχουσα τόνισε ακόμη ότι λόγω των συγκεκριμένων ελλείψεων δεν υπάρχει γρήγορη εξέλιξη των μαθητών-ειδικά των ταλαντούχων:

Φιλομήλα: *«Γιατί θέλω να έχουν επαφή με αυτό που λέγεται κάμερα, που λέγεται βάζω στη σειρά τα πλάνα και λέω μία ιστορία, και τέλος πάντων να μπορώ να χαρώ ότι εξελίσσομαι κάθε χρόνο σαν μαθητής, ειδικά τα ταλαντούχα παιδιά που θέλουν να ασχοληθούν. Υπάρχει*

*παιδί ο οποίος έχει γεννηθεί σκηνοθέτης, όταν αυτό το παιδί είναι στο 50 και εγώ δεν μπορώ να του δώσω ούτε το ένα σαν σχολείο; »*

Μία ερωτώμενη ακόμη δήλωσε ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου της επηρεάζεται και από τη μη σαφή κοινοποίηση της στοχοθεσίας προς τους γονείς:

Υακίνθη: *«Στο δικό μας το σχολείο πιστεύω ότι υπάρχει μια αντίληψη στους γονείς και στον κόσμο ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά ίσως που ναι μεν ασχολούνται με τον χορό αλλά όχι και τόσο ούτως ώστε να έχουν κάποια κατεύθυνση, πιστεύω ότι δεν είναι ακριβώς ξεκάθαρο ούτως ώστε να γνωρίζουν οι γονείς γιατί ακριβώς στέλνει το παιδί, κάτι που επηρεάζει το αν είναι αποτελεσματικά... είναι λίγο μπερδεμένα τα πράγματα... βλέπω ότι όλο το σχολείο πέφτει ας πούμε τουλάχιστον το τελευταίο διάστημα και σίγουρα με τη κρίση τώρα (κορωνοϊός) έχει πέσει ακόμη περισσότερο εξαιτίας και της κρίσης στον χορό».*

Η ίδια ακόμη συνέχισε αναφέροντας ότι στο σχολείο της παρατηρείται ελλιπής σίτιση των μαθητών το οποίο αποτελεί μείζον πρόβλημα για τους μαθητές, ειδικά της κατεύθυνσης χορού αφού επηρεάζει τη σωματική τους απόδοση:

Υακίνθη: *«Έχει μειωθεί η σίτιση, εμείς έχουμε κάτι νομίζω –αν θα έχουμε-έχουμε κάτι σαν σαντουιτσάκια, δεν έχουμε τη σίτιση του catering η οποία υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια... Αυτό δεν είναι καλό, δεν είναι και διατροφικά και σωστό κυρίως για τα παιδιά του χορού. Ούτε για να πάρουν τις δυνάμεις τους ούτε γιατί σαφέστατα αυτά τα παιδιά ακολουθούν και μετά ένα άλλο πρόγραμμα... αναφέρομαι τουλάχιστον στα παιδιά του χορού τα οποία χρειάζονται ενέργεια, χρειάζονται δύναμη και για το σώμα τους αλλά και για το πνεύμα τους».*

Οι ερωτώμενοι πρότειναν και δράσεις που θεωρούν ότι θα αυξήσουν τόσο την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων όσο και την πιθανότητα βιωσιμότητας.

Το σύνολο των καθηγητών τόνισε ότι θεωρεί απαραίτητη την υποστήριξη των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας. Οι ίδιοι κατανοούν ότι εφόσον κυριαρχεί η ιεραρχία και η διοίκηση top-down, θα πρέπει να υπάρχει και αντίστοιχο ενδιαφέρον:

Αερόπη: *«Χρειάζεται από το Υπουργείο να θυμηθούν και πώς να το πω; Να ποτίσουν και αυτό το γλαστράκι δηλαδή όπως ποτίζουν τα πρότυπα και πειραματικά, να ποτίσουν και τα καλλιτεχνικά δηλαδή δεν θα κάνει σε κανέναν κακό, αντίθετα, θα κάνει σε τόσα παιδιά καλό και σε μας»,*

Φοίβος: *«Τα σχολεία αυτά χρειάζονται στήριξη, στήριξη που θα έρθει από το Υπουργείο»,*

Χλόη: *«Έχουμε ανάγκη στήριξης από πάνω, από το Υπουργείο αφού από εκεί εξαρτιόμαστε».*



Επιπλέον, μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην ανάγκη εξωστρέφειας και τη δημιουργία τόσο εξωτερικών δικτύων (ανάμεσα σε σχολεία) όσο και εσωτερικών δικτύων (μεταξύ κατευθύνσεων του ίδιου του σχολείου), ενώ τονίζει την ανάγκη καλύτερης συνεργασίας:

Πολύμνια: *«Εξωστρέφεια δηλαδή συνεργασίες ανάμεσα στα καλλιτεχνικά, εξωστρέφεια στις κατευθύνσεις, σίγουρα και με ουσιώδη τρόπο δεν λέω εξωστρέφειά ξέρεις “τώρα κάνουμε αυτό” όχι εννοώ με ουσιαστικό τρόπο κι, όπως είπα, πρέπει να είναι κι από την “κεφαλή” προς τα κάτω»*

Στο ίδιο πλαίσιο, μία ερωτώμενη τόνισε ότι η αποτελεσματικότητα και συνεπώς η βιωσιμότητα θα μπορούσε να ενισχυθεί από την εξωστρέφεια των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Η ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων κρίνεται αναγκαία:

Αερόπη: *«Αυτό που έχουν ανάγκη τα Καλλιτεχνικά είναι περισσότερη εξωστρέφεια αυτό θα ήθελα, μην ξεχνάμε ότι ο Χορός είναι επικοινωνία. Έτσι και τα παιδιά της επαρχίας θα έχουν περισσότερα ερεθίσματα διότι είναι μονοδιάστατα λίγο πλέον τα πράγματα λόγω του διαδικτύου και της μονομέρειας που υπάρχει...άρα χρειάζεται η εξωστρέφεια, η επικοινωνία και η συνεργασία των σχολείων για να προχωρήσουμε».*

Σ' αυτό συμφωνεί κι άλλος συμμετέχων ο οποίος τόνισε ότι υπάρχει ανάγκη συνεργασίας όχι μόνο μεταξύ των σχολείων αλλά και εντός του σχολείου, μεταξύ των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων ή και μεταξύ μαθημάτων Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας:

Φοίβος: *«Από την αρχή θα έπρεπε να συνεργαζόμαστε όλοι μαζί. Αρχικά, θα μπορούσαν τις παραστάσεις να τις “τραβάνε” οι ίδιοι οι μαθητές... γιατί αν θέλουνε να ασχοληθούν επαγγελματικά και θα βγούνε εκεί έξω; Εμείς μεγαλώνουμε επαγγελματίες έτσι; Και θα έπρεπε σίγουρα να συνεργαζόμαστε με σχολεία... Να συνεργαζόμαστε και μαθήματα Γενικής με Καλλιτεχνικά, μια φιλόλογος προς τιμήν της μου έκανε συζήτηση αλλά δεν προλάβαμε, να συνεργαστούμε και με Φιλόλογο και με Μαθηματικό... και να πεις εν τέλει ότι τα παιδιά πραγματικά έχουν πάρει μια, έτσι συνολική μυρωδιά, του τι είναι τέχνη».*

Στο πλαίσιο των δράσεων που απαιτούνται για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας, μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι, στις εισαγωγικές εξετάσεις Χορού, είναι ανάγκη να εξετάζονται οι μαθητές στα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο (Κλασικός Χορός κυρίως) προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα τη στοχοθεσία και τη φύση του σχολείου:

Υακίνθη: *«Όσον αφορά το χορό κυρίως θα έπρεπε να υπάρχει το κλασικό μπαλέτο για αρχή ως βάση και όχι αυτό που υπάρχει στη παρούσα φάση των εισαγωγικών-τουλάχιστον μέχρι πέρσι που γνώριζα εγώ γιατί φέτος δεν ασχολήθηκα-αν και γνωρίζω ότι είναι ένα πιο γενικό μάθημα των εισαγωγικών και δεν είναι η βάση του κλασικού. Το λέω διότι έτσι θα*

καταλάβουν τη φύση του σχολείου και θα ανέβει το επίπεδο του σχολείου, θα γίνει πιο αποτελεσματικό».

Επιπλέον συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αλλαγές που απαιτούνται προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο τους αλλά και η αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ειδικότερα, μία ερωτώμενη τόνισε την ανάγκη διαχωρισμού του Γυμνασίου από το Λύκειο. Οι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο χρειάζεται να επιθυμούν πραγματικά να ασχοληθούν με το αντικείμενο. Αντίθετα, όσοι μαθητές επιθυμούν να σπουδάσουν κάποιο διαφορετικό αντικείμενο, θα έπρεπε να φοιτούν σε Γενικά σχολεία (βλ. παραπάνω προτάσεις σχετικά με την ένταξη):

Πολύμνια: «Για μένα είναι λάθος που υπάρχει το Λύκειο. Καταρχήν οι αίθουσες δεν φτάνουν, θα έπρεπε να είναι μόνο Γυμνάσιο κι ας φτιαχτεί ένα άλλο Λύκειο... Να φτιαχτεί σαν Καλλιτεχνικό Λύκειο και να πηγαίνουν στο Λύκειο αυτοί που δεν θέλουν να δώσουν καν Πανελλαδικές, να μην δώσουν. Να είναι εκεί και να χτυπιούνται στο χορό, να χτυπιούνται στο θέατρο, να χτυπιούνται στον κινηματογράφο και να ακολουθήσουν αυτό το πράγμα. Και άσε τους άλλους να πάνε έξω Λύκειο».

Μία άλλη ερωτώμενη αναφερόμενη στο σχολείο στο οποίο εργάζεται, τόνισε ότι προκύπτει ανάγκη αναθεώρησης/ αναδιοργάνωσης του συγκεκριμένου σχολείου. Οι λόγοι ποικίλουν και αφορούν είτε τη στάση του σχολείου ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών είτε την αντιμετώπιση των ωρομισθίων καθηγητών:

Φιλομήλα: «Νομίζω σε αυτό το σχολείο όπως το είδα τώρα ότι θέλει όλο από την αρχή μία αλλαγή δηλαδή καταρχήν θεωρώ ότι είναι μικρό σχολείο σε σχέση με τις τάξεις που έχει. Επίσης θεωρώ ότι όλο αυτό το πήγαινε-έλα στις τάξεις δεν βοηθάει τους μαθητές... Γιατί αυτό δείχνει ότι το σχολείο είναι σε μία χαώδη κατάσταση... Τα παιδιά έχουν ανάγκη από όρια γιατί πιο σημαντικό από όλα είναι να μάθουν να είναι άνθρωποι και σωστοί πολίτες... Αυτό λοιπόν που είδα σε αυτό το σχολείο και με στεναχώρησε πολύ είναι ότι πραγματικά δεν τηρούνται κανόνες... δεν είναι σωστά δομημένο, έχουν μια ελευθεριότητα που, κατά τη γνώμη μου, είναι εναντίον της μαθησιακής εκπαίδευσης... Και το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει όλη του τη στάση, νομίζω, περί του τι είναι καλλιτεχνικό δηλαδή αλλά και τη στάση του απέναντι στους ωρομισθίους».

Όπως προαναφέρθηκε, στις κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου, τα μαθήματα πραγματοποιούνται μέσω συνδιδασκαλίας. Μία ερωτώμενη σημείωσε ότι αρκετές φορές προκύπτουν θέματα συνεννόησης ή θέματα που αφορούν την υιοθέτηση κοινής διδακτικής πορείας για την αποφυγή παιδαγωγικών διαφωνιών ανάμεσα στους διδάσκοντες. Η ίδια

τόνισε την ανάγκη διαχωρισμού τόσο των κατευθύνσεων Θεάτρου-Κινηματογράφου όσο και το διαχωρισμό των τμημάτων:

Φιλομήλα: «Είμαι της άποψης ότι πρέπει να διαχωριστούν οι του Θεάτρου με του Κινηματογράφου, να κάνουν κι οι δύο τα ίδια μαθήματα αλλά υπάρχουν παιδιά που δεν τα ενδιαφέρει το θέατρο ή να παίξουν και τους ενδιαφέρει να μάθουν περισσότερα για το Κινηματογράφο. Γιατί να μην διαχωριστούν;... Εντάξει, εγώ ένιωσα πολύ μεγάλη μοναξιά φέτος να σου πω την αλήθεια από τον άνθρωπο που κάναμε μαζί μάθημα... Το χειρότερο που συνέβη σε μένα τουλάχιστον είναι ότι διαφώνουσα πάρα πολύ και με μερικές παιδαγωγικές συμπεριφορές και μέσα στην τάξη του άλλου ανθρώπου. Δεν θέλω να έχω την ευθύνη του να τα πάω καλά ή να τα πάω άσχημα κι αυτό να κρίνεται από τη συμπεριφορά του άλλου... Δεν νομίζω ότι βοηθάει η συνδιδασκαλία, τελικά η συνδιδασκαλία είναι μεγάλο λάθος. Θα πάρω εγώ τα 10 άτομά μου, τα 7 άτομά μου και θα κάνω τη δουλειά μου κι ο άλλος τα δικά του... καλύτερα είναι τα μικρά τμηματάκια».

Υπογραμμίστηκε από τρεις συμμετέχοντες η ανάγκη ύπαρξης Καλλιτεχνικού Διευθυντή στα Καλλιτεχνικά σχολεία ή συντονιστή/εκπροσώπου ειδικότητας. Η ύπαρξη Καλλιτεχνικού Διευθυντή ή εκπροσώπου, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επίσης, μία ερωτώμενη αναφέρθηκε και στην ύπαρξη αρμόδιου ατόμου- εκπροσώπου για την κάθε κατεύθυνση εντός του Υπουργείου Παιδείας:

Χλόη: «Νομίζω αυτό που χρειάζεται το Καλλιτεχνικό σχολείο είναι να υπάρξει κι ένας Καλλιτεχνικός Διευθυντής μέσα στο σχολείο. Δεν θα είναι μόνο για τα μαθήματα των Καλλιτεχνικών αλλά θα μπορεί να οργανώνει παραστάσεις, να μπορεί να αιτηθεί για διάφορα προβλήματα που έχουμε εμείς τα οποία δεν γίνονται αντιληπτά στους καθηγητές των υπολοίπων μαθημάτων, των κυρίως μαθημάτων γιατί δεν αντιλαμβάνονται τη φύση των μαθημάτων μας και να μπορεί να μιλάει και με το Υπουργείο. Βέβαια κι εκεί θα έπρεπε να υπάρχει κάτι αντίστοιχο, κάποιος αντίστοιχος τέλος πάντων»,

Υακίνθη: «Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρξει μια θέση Καλλιτεχνικού Διευθυντή στα Καλλιτεχνικά σχολεία, προκειμένου να πάνε πιο καλά τα καλλιτεχνικά αλλά και το σχολείο, πιστεύω ότι μια θέση ενός Καλλιτεχνικού Διευθυντή είναι κάτι το οποίο θα έπρεπε να υπάρχει για να είναι πιο οργανωμένο... Ένας Καλλιτεχνικός Διευθυντής είναι καλύτερο το να έρχεται σε άμεση επικοινωνία με το Υπουργείο και να προωθεί τις θέσεις μας και τα δικά μας θέματα ας πούμε. Πιστεύω ότι καλό θα ήταν αν είναι ένας εκπρόσωπος μέσα στο Υπουργείο ακόμη, θα μπορέσει να δώσει και την κατεύθυνση μέσα στο σχολείο... Για παράδειγμα ο Χορός ας πούμε να έχει έναν άνθρωπο στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί μέσα στο Υπουργείο, που μπορούμε να βρούμε κάποιο άτομο να μας δίνει κάποιες διευκρινίσεις

είτε άμεσα είτε μέσω του Καλλιτεχνικού Διευθυντή ας πούμε ότι θα πρέπει να έχουμε και ένα άτομο στο οποίο μπορούμε να απευθυνόμαστε με τον οποιονδήποτε τρόπο»,  
Φοίβος: «Εγώ θα πρότεινα να υπήρχε εκτός από το κανονικό Διευθυντή που λέμε, κι ένας Διευθυντής που να αφορά τα Καλλιτεχνικά. Θα μπορούσε να υπήρχε ένας συντονιστής της κάθε κατεύθυνσης και το σχολείο να είχε κι έναν Καλλιτεχνικό Διευθυντή. Νομίζω ότι όλα θα κυλούσαν καλύτερα και με καλύτερο αποτέλεσμα. Τα Καλλιτεχνικά ως μαθήματα έχουν επιπλέον απαιτήσεις συγκριτικά με της Γενικής Παιδείας οπότε ένα τέτοιο άτομο θα ήταν απαραίτητο. Άσε που έτσι δεν θα είχε και τόσες ευθύνες ο άλλος Διευθυντής, θα χωρίζονταν οι αρμοδιότητες».

### Μαθητές

Οι καθηγητές ρωτήθηκαν σχετικά με τους μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ταλέντο), για την επιθυμία ή όχι των μαθητών να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη Τέχνη αλλά και τη πιθανότητα παρακολούθησης από τους μαθητές επιπλέον μαθημάτων σε ιδιωτικές σχολές (Χορού, Θεάτρου) μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου.

Σχετικά με την επιθυμία των μαθητών για ενασχόληση επαγγελματικά με τη Τέχνη, οι καθηγητές ανέφεραν ότι υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που έχουν εκφράσει επιθυμία (Σημειώνεται ότι τη περίοδο των συνεντεύξεων δεν λειτουργούσαν Λυκειακές τάξεις σε όλα τα σχολεία):

Φιλομήλα: «Κάποια ναι, πολλά από αυτά θέλουν να γίνουν και σκηνοθέτες... πολλά θέλουν να γίνουν ηθοποιοί»,

Πολύμνια: «Τώρα θα αποκτήσουμε πρώτη λυκείου, οπότε ακόμη δεν έχουν αποφοιτήσει. Παρόλα αυτά όμως υπάρχει, στο σύνολο των παιδιών, ένα ποσοστό που σαφώς θα ήθελε»

Χλόη: «Ναι, έτσι από συζητήσεις με τα παιδιά, μου έχουν πει κάποια ότι θέλουν να ασχοληθούν με το Χορό».

Ωστόσο, μία συμμετέχουσα τόνισε ότι είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών που έχει εκφράσει επιθυμία να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη Τέχνη:

Υακίνθη: «Είναι κάποια παιδιά αλλά είναι λίγα»

Στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τη Τέχνη, μία καθηγήτρια ανέφερε ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, αυτοί που : α/Θα ήθελαν να ασχοληθούν με τη Καλλιτεχνική κατεύθυνση επαγγελματικά β/ Θα ήθελαν να σπουδάσουν και ταυτόχρονα να ασχοληθούν με την Καλλιτεχνική κατεύθυνση γ/ Δεν τους ενδιαφέρει να ασχοληθούν με

την Καλλιτεχνική κατεύθυνση- από την κατεύθυνση Χορού, οι περισσότεροι δεν την ακολουθούν. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Αερόπη: *«Υπάρχουν παιδιά που θέλουν να ασχοληθούν επαγγελματικά. Επίσης, υπάρχει και ένα άλλο ποσοστό που βλέπει πολύ την περίπτωση, και επειδή και ακαδημαϊκά πάνε καλά, να κάνουν δύο πράγματα δηλαδή να συνεχίσουν στο Πανεπιστήμιο και να βρουν κι ένα τρόπο να κάνουν στο Χορό κάτι. Σαφώς είναι πρόθεση όμως ξαναλέω. Υπάρχουν και παιδιά τα οποία δεν τα ενδιαφέρει καθόλου να ασχοληθούν, είναι αρκετά κι αυτά τα παιδιά».*

Σχετικά με τη μη ενασχόληση με την Τέχνη σε επαγγελματικό επίπεδο συμφωνεί κι ένας άλλος εκπαιδευτικός:

Φοίβος: *«Νομίζω ότι υπάρχουν κι αρκετά παιδιά τα οποία δεν θα ήθελαν να ασχοληθούν, δείχνουν να μην τους ενδιαφέρει»*

Όσον αφορά την παρακολούθηση από τους μαθητές απογευματινών μαθημάτων Χορού σε ιδιωτικές καλλιτεχνικές σχολές, οι καθηγητές ανέφεραν ότι οι μαθητές της κατεύθυνσης Χορού φοιτούν συνήθως σε ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές το απόγευμα αλλά όχι όλοι:

Υακίνθη: *«Για το χορό γνωρίζω ότι μπαίνοντας στο Γυμνάσιο, τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται με τον χορό είτε με κάποιο παρεμφερές άθλημα»,*

Χλόη: *«Ναι υπάρχουν αρκετά παιδιά που ασχολούνται με το Χορό και το απόγευμα. Δεν πάνε όμως όλα τα παιδιά».*

Πολλοί μαθητές αρκούνται στα Καλλιτεχνικά μαθήματα του σχολείου (ειδικά στο Λύκειο) τα οποία όμως, όπως τονίστηκε από μία συμμετέχουσα, δεν είναι αποτελεσματικά:

Υακίνθη: *«Όμως στην πορεία, και κυρίως στο Λύκειο, αφήνουν τις σχολές γιατί θέλουν να δώσουν -υποτίθεται- βάση στα μαθήματα γενικής παιδείας ας πούμε, στα κυρίως τους μαθήματα, οπότε αφήνουν τις ιδιωτικές τους σχολές, τις απογευματινές τους σχολές και αρκούνται στα μαθήματα του σχολείου, τα οποία βεβαίως δεν είναι επαρκή»*

Επιπλέον, η ίδια συμμετέχουσα συνεχίζει τονίζοντας ότι οι μαθητές που εισάγονται μέσω των εξετάσεων στο Καλλιτεχνικό Σχολείο και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση Χορού, μπορεί να έχουν ασχοληθεί με τον Χορό (φοίτηση σε ιδιωτική ερασιτεχνική σχολή), να μην έχουν ασχοληθεί καθόλου ή να έχουν ασχοληθεί με παρεμφερές άθλημα. Η συμμετέχουσα ακόμη υπογραμμίζει ότι οι μαθητές που δεν έχουν ασχοληθεί με το Χορό, επιλέγουν συνήθως το σχολείο διότι μέσω αυτού θα έρθουν σε επαφή με τη μορφή αυτή τέχνης:

Υακίνθη: *«Έρχονται τα παιδιά από ιδιωτικές σχολές χορού. Βεβαίως υπάρχουν, περνάνε παιδιά τα οποία δεν είναι από σχολές χορού αλλά είναι ελάχιστα αυτά ή μπορεί να έχουν ασχοληθεί με κάποιο άθλημα όμως ή με κάποια πολεμική τέχνη και θέλουν να δουν ή να ασχοληθούν ίσως συμπληρωματικά με το χορό, πιστεύουν ότι το σχολείο αυτό –και όντως*

έτσι είναι- τους δίνει μια επιπλέον πνοή, το να ασχοληθούν μέσα στο σχολείο με το Χορό. Ακόμη, παίρνουν και άλλα ερεθίσματα όσον αφορά την κατεύθυνσή τους, όποιοι θέλουν βέβαια».

Σχετικά με την πρότερη ενασχόληση των μαθητών με παρεμφερές άθλημα, συμφωνεί κι άλλη καθηγήτρια:

Χλόη: «Υπάρχει μια κατηγορία μαθητών, κυρίως κοριτσιών, τα οποία είναι κάπου ανάμεσα στην ενόργανη, ρυθμική και σε κάτι καινούργιο -τουλάχιστον εγώ πρώτη φορά το άκουσα στο σχολείο- που είναι η “αισθητική γυμναστική”»

Άλλη καθηγήτρια της κατεύθυνσης Χορού που διδάσκει σε σχολείο της επαρχίας, ανέφερε ότι πολλοί μαθητές δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με το Χορό πριν ξεκινήσουν στο σχολείο. Εξαιρεση αποτελούν ορισμένοι μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν μόνο παραδοσιακούς χορούς και ακόμη λιγότεροι που φοιτούν σε σχολή Χορού μη αναγνωρισμένη από το Κράτος:

Αερόπη: «Πονεμένη ιστορία! Λοιπόν εδώ η περιοχή δεν έχει παράδοση στον χορό, έχει ένα μικρό θεματάκι, υπάρχει μόνο μία ερασιτεχνική σχολή η οποία κιόλας δεν είναι αναγνωρισμένη από το κράτος. Είναι μονοπώλιο οπότε κάνει λίγο από όλα οπότε είναι λίγο μπερδεμένα τα πράγματα... Όχι όλα κιόλας, υπάρχουν όμως πολλά παιδιά και μάλιστα τώρα με τις εισαγωγικές ήρθαν τα οποία κάνουν παραδοσιακούς και τα οποία χορεύουν πολύ... τα παιδιά εδώ έχουν ανάγκη να δούνε πολλά πράγματα τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα ή δεν έχουν τη μεγάλη εικόνα πώς να στο πω. Σκέψου τα παιδιά στην Αθήνα πόσες περισσότερες προσλαμβάνουσες έχουν»

Η ίδια συνέχισε αναφέροντας ότι η επιλογή των μαθητών στα σχολεία της πρωτεύουσας και της συμπρωτεύουσας γίνεται με περισσότερη αυστηρότητα λόγω μεγαλύτερης προσέλευσης σε αντίθεση με το σχολείο της επαρχίας όπου η προσέλευση είναι μικρότερη:

Αερόπη: «Στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη γίνεται τόσο σκληρή πώς να πω επιλογή γιατί τα παιδιά έρχονται τόσα καλά. Όλα τα παιδιά έχουν τα ερεθίσματα ενώ εδώ δεν γίνεται το ίδιο, δεν μπορεί να γίνει το ίδιο. Δεν είναι τόσες πολλές συμμετοχές όπως στην Αθήνα. Είμαστε μεν αυστηροί αλλά δεν είναι το ίδιο».

Σχετικά με την επιλογή μαθητών μέσω εισαγωγικών εξετάσεων, δύο καθηγητές τόνισαν ότι υπάρχει μεγάλη προσέλευση υποψηφίων αλλά, συνήθως λόγω χωρητικότητας, οι μαθητές που επιλέγονται είναι λίγοι:

Φιλομήλα: «Όπως καταλαβαίνεις, και το να βαθμολογείς παιδάκια 12 χρονών και να τους αλλάζεις την διάθεση που δεν ξέρουν αυτά ότι δεν πειράζει και να μην μπουν αλλά που από τα 250 θα πάρεις 17 άρα είναι τρελό το πόσους θα κόψεις, μου είναι αδιανόητο,

*πραγματικά... είναι τραγικό γιατί ακούγεται δηλαδή πώς να σου πω είναι αδικία εν τη γενέσει»,*

*Χλόη: «Μας στεναχωρεί όλους που στις εισαγωγικές έρχονται τόσα παιδάκια και πρέπει να πάρεις το πολύ 20. Έρχονται 200 και πρέπει να πάρεις μόνο 20! Πώς να αξιολογήσεις τα 200; Κι όλα αυτά γιατί ουσιαστικά υπάρχει έλλειψη χώρου, δεν υπάρχουν αίθουσες και πρέπει να κάνεις πολύ αυστηρή επιλογή».*

Από την άλλη μεριά, οι καθηγητές Κινηματογράφου δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές κινηματογράφου-εργαστήρια [σε αντιστοιχία με την περίπτωση των ερασιτεχνικών σχολών Χορού] , ενώ δεν έγινε αναφορά για παρακολούθηση από τους μαθητές ιδιωτικών ερασιτεχνικών σχολών Θεάτρου-Εργαστήρια:

*Φιλομήλα: «Απ' όσο γνωρίζω δεν υπάρχουν ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές Κινηματογράφου για παιδιά»,*

*Πολύμνια: «Δεν υπάρχουν σχολές τέτοιες με τη μορφή που είναι μία σχολή Χορού που πάει το παιδί το απόγευμα και κάνει μπαλέτο, σύγχρονο κλπ.».*

Όλοι οι καθηγητές αναφέρθηκαν στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Μία καθηγήτρια τόνισε ότι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τους μαθητές κι ειδικά τους μαθητές της κατεύθυνσης Χορού, είναι η επιλογή των ίδιων να αφιερώνουν χρόνο στη Τέχνη ενώ δείχνουν αφοσίωση. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί τους μαθητές των σχολείων αυτών από άλλους μαθητές:

*Αερόπη: «Έχουν το θέμα της επιλογής ότι θελαν, βρε παιδί μου, το πρωί να κάνουν αυτό δηλαδή να μπουν στη διαδικασία να χτυπιούνται το πρωί και να κάνουνε μάθημα οπότε αυτό από μόνο του τα διαφοροποιεί».*

Η ίδια συνέχισε ότι η διαφοροποίηση των μαθητών μπορεί να είναι αποτέλεσμα και των ερεθισμάτων που τους παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς. Σημείωσε ότι οι μαθητές της επαρχίας δεν έχουν τα ίδια ερεθίσματα με τους μαθητές της πρωτεύουσας ή μεγάλων πόλεων:

*Αερόπη: «Λόγω της συγκεκριμένης πόλης δεν έχουν μεγάλη κουλτούρα από πίσω τους, προσπαθούμε πάρα πολύ και τους δίνουμε ερεθίσματα σε σχέση με τον σύγχρονο (χορό) σε σχέση με μεγάλες παραστάσεις τουλάχιστον να βλέπουν διαδικτυακά... Εντάξει το καταφέραμε αυτό κι είχαν κάποιες προσλαμβάνουσες αλλά γενικά δεν υπάρχει αυτό το πράγμα είτε ασχολούνται είτε δεν ασχολούνται σε ένα γενικό (σχολείο)... Ίσως και εμείς προσπαθούμε και αυτά διαφοροποιούνται σιγά-σιγά».*

Επίσης, συνέχισε τονίζοντας ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στη συγκεκριμένη επαρχιακή πόλη διαφέρει πιθανόν από άλλους μαθητές Καλλιτεχνικών Σχολείων:

Αερόπη: *«Κοίταξε να δεις και εμείς έχουμε όσο κι αν σου φαίνεται περίεργο, η πόλη εδώ έχει περίεργο κόσμο, έχουμε παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες με πολλά προβλήματα οικονομικά και άλλα, έχουμε ένα παιδί το οποίο ο πατέρας του ήταν στη φυλακή δηλαδή περίεργα πράγματα έτσι; Δεν τα συναντάς αυτά συνήθως σε άλλα Καλλιτεχνικά, μπορεί βέβαια να τα συναντάς αλλά τέλος πάντων λες γιατί να μη βοηθηθούν αυτά τα παιδιά;»*

Αρκετοί καθηγητές αναφέρθηκαν στα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Όπως τονίσθηκε, στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, φοιτά ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές ή/και (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Φιλομήλα: *«Αυτό που παρατήρησα με μεγάλη λύπη επίσης είναι ότι πολλά παιδιά μαθησιακά είναι πάρα πολύ πίσω, πάρα πολύ πίσω»,*

Χλόη: *«Θα έλεγα ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά με μαθησιακά θέματα ή προβλήματα, αν θες. Ίσως λίγο περισσότερα από άλλα σχολεία»,*

Φοίβος: *«Έχουμε κάποια παιδιά τα οποία έχουν μία μικρή διάσπαση, όχι τρελές δυσλεξίες αλλά υπάρχει ένας αριθμός παιδιών με μαθησιακά».*

Μία καθηγήτρια τόνισε ότι οι μαθητές με τις περισσότερες διαγνωσμένες μαθησιακές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται κυρίως στις κατευθύνσεις Θεάτρου-Κινηματογράφου και Εικαστικών και λιγότερο στη κατεύθυνση Χορού:

Υακίνθη: *«Να στο πω και λίγο διαφορετικά, τα παιδιά τα οποία έχουν διαγνώσεις και τα λοιπά είναι στις άλλες κατευθύνσεις δηλαδή Θεάτρου-Κινηματογράφου, Εικαστικά σίγουρα, σε αντίθεση με το Χορό που δεν είναι τόσα πολλά»*

Μία ακόμη καθηγήτρια σημείωσε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθήματα Γενικής Παιδείας ενδέχεται να συμβαδίσουν με τις επιδόσεις των μαθητών στα Καλλιτεχνικά μαθήματα, χωρίς αυτό να αποτελεί κανόνα:

Πολύμνια: *«Υπάρχουν όμως και παιδιά τα οποία ακαδημαϊκά πάνε σφαίρα και αυτά που πάνε ακαδημαϊκά σφαίρα, συνήθως πάνε και σε μας. Όμως, υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που είναι σούπερ ακαδημαϊκά και σε μας είναι decent γιατί είναι κάτι που το αγαπάνε κι εκεί θα μείνει και θα είναι κάτι πάρα πολύ ωραίο και γιατί όχι;»*

Άλλο σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα παιδιά εντός της κατεύθυνσης του Θεάτρου-Κινηματογράφου, είναι η ύπαρξη ή μη εσωστρέφειας:



Φοίβος: «Υπάρχουν παιδιά που λένε: “Δεν με ενδιαφέρει να παίζω”, είναι άλλο πράγμα να εκτίθεται, κι άλλο πράγμα να παίζει. Ο χαρακτήρας ενός παιδιού που θέλει να ασχολείται με το κινηματογράφο συνήθως είναι τελείως εσωτερικός, τελείως συγκεντρωμένος σε αντίθεση με τα παιδιά που παίζουν που είναι συνήθως πιο εξωστρεφή. Αυτό το έχω παρατηρήσει στα παιδιά του σχολείου».

Επιπρόσθετα, μία ερωτώμενη από τη κατεύθυνση Χορού αναφέρθηκε στη χαμηλή φυσική κατάσταση των μαθητών άλλων κατευθύνσεων. Για το λόγο αυτό, τόνισε την αναγκαιότητα εισαγωγής του Χορού ως μάθημα σε όλα τα σχολεία και να μην έχει τη μορφή κυρίως ιδιωτικής πρωτοβουλίας (μόνο σε ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές Χορού):

Χλόη: «Βλέποντας τις άλλες κατευθύνσεις -τώρα να στο πω κι αυτό- η σωματική κατάσταση των παιδιών δεν είναι καλή, βλέποντας τα παιδάκια δηλαδή στα εικαστικά να έχουν κύφωση, έλλειψη ευλυγισίας τώρα σε 12χρονα και 13χρονα έτσι; Δεν γίνεται αυτό το πράγμα, ούτε καν! Δεν θα έπρεπε καν να συζητάμε, ο χορός σιγά-σιγά χρειάζεται να μπαίνει και στα Γενικά σχολεία, έστω κι ως ένα μάθημα επιλογής, βρε παιδί μου, να υπάρχει δυνατότητα. Δηλαδή τι λείπει από τα παιδιά;... Νομίζω ότι παλιά αυτό που χρειαζόταν ήταν οι σχολές είναι καλά και μέχρι εκεί και δεν νομίζω ότι ήθελαν κάτι παραπέρα. Τώρα νομίζω ότι έχει αλλάξει, δηλαδή το βλέπουν πολύ ωραίο να πηγαίνει και το πρωί στο σχολείο και μετά να πηγαίνει σε σχολή και να κάνει και στα δύο Χορό»

Μία συμμετέχουσα δήλωσε ρητά ότι παρατηρούνται μεγάλες ελλείψεις στους μαθητές των κατευθύνσεων ενώ έκρινε το μαθησιακό και καλλιτεχνικό επίπεδο των μαθητών στο Καλλιτεχνικό Σχολείο ως χαμηλό:

Φιλομήλα: «Αυτό που με ανησυχεί σαν θέμα είναι ότι ναι μεν είναι χαμηλό, όπως σου είπα, το μαθησιακό επίπεδο αλλά είναι και πάρα πολύ χαμηλό το επίπεδο το καλλιτεχνικό... Το πιο σημαντικό ξέρεις ποιο είναι; ότι δεν μπορούν καν να καταλάβουν την ορολογία ούτε καν βάζοντας το μυαλό τους να δουλέψει».

Οι περισσότεροι καθηγητές ανέφεραν ότι τα κορίτσια υπερτερούν σε σχέση με τα αγόρια, ειδικά στην κατεύθυνση Χορού. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Αερόπη: «Πλάκα κάνεις; Μόνο κορίτσια στο Χορό...»,

Υακίνθη: «Στη κατεύθυνση του Χορού έχουμε σαφέστατα πιο πολλά κορίτσια»,

Χλόη: « Στο Χορό έχουμε περισσότερα κορίτσια, δηλαδή σε ένα τμήμα 22 παιδιών μπορεί να έχουμε 1-4 αγόρια το πολύ»,

Φιλομήλα: «Γενικά έχω παρατηρήσει στο σχολείο ότι είναι πιο πολλά τα κορίτσια, ειδικά στο Χορό. Στη δική μας κατεύθυνση (Θέατρο-Κινηματογράφος) έχουμε πιο πολλά αγόρια σε σχέση με το Χορό αλλά και πάλι δεν είναι και τόσα πολλά»,

Φοίβος: «Εντάξει σε γενικές γραμμές τα κορίτσια στο σχολείο είναι περισσότερα. Στον Κινηματογράφο είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα».

Μία καθηγήτρια ανέφερε ότι τα αγόρια συνήθως θέτουν το Χορό ως δεύτερη επιλογή και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η τοπική κοινωνία δεν είναι ακόμη προετοιμασμένη για συμμετοχή αγοριών στη κατεύθυνση Χορού:

Αερόπη: «Ένας υποψήφιος που ήρθε μία χρόνια ο οποίος ήταν και καλός κιόλας αλλά εννοείται ότι είχε δεύτερη επιλογή το Χορό, γιατί φοβήθηκε μήπως δεν περάσει στα εικαστικά, και μπήκε μέσα σου λέει "ας δώσω κι εδώ περα ξέρω γω μπας και". Δεν είναι ο μοναδικός κι άλλα αγόρια είναι έτσι.... Όχι δεν είναι η πόλη, δηλαδή με τίποτα, δεν είναι ακόμη έτοιμη».

Ένα σημείο το οποίο αναφέρθηκε από αρκετούς ερωτώμενους είναι η σχολική διαρροή που παρατηρείται στα σχολεία αυτά και η μη συνέχιση ενασχόλησης με τη Τέχνη, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου:

Χλόη: «Αυτό που παρατηρώ και με στεναχωρεί είναι η αποχώρηση μαθητών από το σχολείο, πιθανόν γιατί θέλουν να συγκεντρωθούν στις Πανελλαδικές»,

Πολύμνια: «Κοίτα υπάρχουν παιδιά που στο Λύκειο φεύγουν και πάνε σ' άλλο σχολείο»,

Φιλομήλα: «Αυτό που παρατήρησα είναι ότι κάποια που θέλουνε να περάσουν Πανελλαδικές στο γυμνάσιο, μόλις τελειώσουν το γυμνάσιο εγκαταλείπουν».

Ειδικότερα σχετικά με τη κατεύθυνση Χορού, παρατηρείται επιπλέον σχολική διαρροή που αφορά τα αγόρια. Μία καθηγήτρια τόνισε ότι τα αγόρια που εισάγονται μέσω εξετάσεων στη συγκεκριμένη κατεύθυνση, δεν είναι προετοιμασμένα και δεν γνωρίζουν την πραγματική σύνθεση των μαθημάτων Χορού. Αυτό, όπως τόνισε, οφείλεται και στη δομή του μαθήματος των εισαγωγικών εξετάσεων (όπως έχει οριστεί με σχετικό ΦΕΚ) που δεν συνάδει με τα μαθήματα που διδάσκονται εντός του σχολείου:

Υακίνθη: «Και όσα αγόρια έρχονται συνήθως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αποχωρεί... και τα αγόρια δεν έχουν τις κατάλληλες βάσεις για να μούνε στο σχολείο... γιατί ας πούμε ενώ στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι ένα πιο γενικό μάθημα, όταν μπαίνουν τα αγόρια μέσα στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν ένα μάθημα κλασικού μπαλέτο, έρχονται αντιμέτωποι με ένα αντικείμενο το οποίο τους ξενίζει, στην πορεία βλέπουν ότι δεν μπορούν να το ακολουθήσουν, αισθάνονται αμήχανα, αισθάνονται άσχημα οπότε είναι κάτι το οποίο όλο αυτό τους αποθαρρύνει, αποθαρρύνει τα αγόρια στο να συνεχίσουν, γιατί δεν είναι ξεκάθαρο από την αρχή και δεν έχουν την κατάλληλη παιδεία για να ακολουθήσουν το πρόγραμμα που υπάρχει μέσα, το πρόγραμμα σπουδών το οποίο υπάρχει. Είναι λίγο αντιφατικό, θέλω να πω».

Μία άλλη καθηγήτρια Χορού τόνισε ότι η γενική σχολική διαρροή που παρατηρείται στη κατεύθυνση Χορού μπορεί να οφείλεται στη φύση της μορφής αυτής τέχνης:

Αερόπη: *«Δεν ξέρω αν έτυχε ή αν η στοχοπροσήλωση που υπάρχει στο Χορό λίγο τα κάνει να μη θέλουν, βρε παιδί μου, να ακολουθήσουν κάτι τέτοιο, στοχοπροσήλωση ή η πειθαρχία».*

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να ασχοληθούν με τη Τέχνη κι ειδικά με τη κατεύθυνση του Θεάτρου διότι τους ενθουσιάζει. Η ίδια ακόμη τόνισε ότι υπάρχουν παιδιά με ταλέντο στα σχολεία αυτά, τα οποία θα περιορίζονταν σε οποιοδήποτε Γενικό Γυμνάσιο/Λύκειο:

Φιλομήλα: *«Νομίζω ότι σε οποιοδήποτε παιδάκι πεις ότι μπορείς να πας να κάνεις θέατρο ή να κάνεις χορό, ειδικά να παίξει σε παράσταση δηλαδή να είναι στη κατεύθυνση Θεάτρου-Κινηματογράφου, ενθουσιάζεται κάπως. Του αρέσει δηλαδή το βλέπει και λίγο σαν παιχνίδι... Με τα εικαστικά και αυτά νομίζω ότι αυτό αρέσει στα παιδιά. Κάποια έχουν ταλέντο πραγματικό νομίζω ότι θα πιεζόντουσαν σε ένα συμβατικό γυμνάσιο και πολύ περισσότερο σε ένα συμβατικό Λύκειο, βρίσκουν δηλαδή τον εαυτό τους και όλη τους τη δημιουργικότητα».*

Στο θέμα της ελευθερίας και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, συμφωνεί κι άλλη καθηγήτρια της κατεύθυνσης Χορού, ενώ τονίζει ότι η ενασχόληση με τη Τέχνη λειτουργεί θεραπευτικά για ορισμένα παιδιά που φοιτούν στο Καλλιτεχνικό Σχολείο:

Υακίνθη: *«Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που ασχολείται με το χορό ή συμπληρώνει και κάποια αθλήματα, πιστεύω, ότι νιώθουν ελευθερία και είναι δημιουργικά... Λόγω και του ότι η τέχνη λειτουργεί και θεραπευτικά πιστεύω ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία τους βοηθάει το να ασχολούνται με την καλλιτεχνική παιδεία».*

Μία καθηγήτρια τόνισε την ανάγκη διαχωρισμού των μαθητών στις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις σε όσους επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά και όσους δεν επιθυμούν. Επίσης, τόνισε ότι θα ήταν σκόπιμος κι ο διαχωρισμός των μαθητών που επιθυμούν να ασχοληθούν με το Κινηματογράφο και των μαθητών που επιθυμούν να ασχοληθούν αποκλειστικά με το Θέατρο:

Πολύμνια: *«Δεν ξέρω θα έπρεπε να χωρίζονται σαφώς. Ποιος θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά και ποιος όχι. Επίσης, θα έπρεπε να υπάρχει και μια διαφοροποίηση στο ποιος θέλει να ασχοληθεί με τη σκηνοθεσία, το μοντάζ κλπ που είναι καθαρά Κινηματογράφος και ποιος θέλει να παίζει ως ηθοποιός, να εμβαθύνει στο Θέατρο. . Γιατί αναρωτιέται το παιδί: "Γιατί πρέπει εγώ να πρέπει να παίζω για να γίνω σκηνοθέτης;"»*

Σχετικά με την σχολική διαρροή που παρατηρείται στη κατεύθυνση Χορού κι αφορά τα αγόρια, αναφέρθηκε και μία ερωτώμενη της κατεύθυνσης Κινηματογράφου. Η

συμμετέχουσα πρότεινε την δημιουργία τμημάτων Χορού που θα διαχωρίζονται με βάση το φύλο και θα λειτουργούν παράλληλα με τα μικτά τμήματα προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη συμπερίληψη των αγοριών. Η ίδια ακόμη πρότεινε και τη διδασκαλία επιπλέον ειδών Χορού (εκτός από Κλασικό και Σύγχρονο):

Φιλομήλα: «Αν και δεν είναι της κατεύθυνσής μου, παρατηρώ ότι πολλά αγόρια νιώθουν άβολα στο Χορό. Σκέφτονται ότι είναι υποχρεωμένα και για να μπουν σε αυτό το σχολείο πρέπει να μάθουν μπαλέτο, σε ένα τμήμα που θα είναι μόνο κορίτσια. Δηλαδή σε μερικά τμήματα είναι 20 κορίτσια και 2 αγόρια! Θα έπρεπε να υπάρχουν κι άλλα τμήματα με αγόρια και άλλα είδη Χορού πιθανόν, δεν ξέρω κιόλας. Έχω την αίσθηση, όμως, ότι θα έπρεπε να υπάρχει τμήμα με αγόρια γιατί το θεωρώ πολύ ρατσιστικό ο Χορός να είναι σχεδόν μόνο κορίτσια, είναι ρατσιστικό σαν κοινωνία, σαν άποψη και θα έπρεπε να υπάρχει τμήμα, να υπάρχουν και μικτά τμήματα βεβαίως αλλά να υπάρχει και το άλλο».

#### Γονείς και λόγοι επιλογής Καλλιτεχνικού Σχολείου= η αντίληψη της ετεροαντίληψης

Ζητήθηκε από τους καθηγητές να εκφράσουν πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα Καλλιτεχνικά σχολεία, αλλά και για τους λόγους για τους οποίους οι γονείς τα επιλέγουν. Μία καθηγήτρια ανέφερε ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες γονέων που επιλέγουν τα σχολεία αυτά: α/ Γονείς που τους αρέσει το σχολείο και επιθυμούν τα παιδιά τους να τελειώσουν και τα 6 χρόνια εκπαίδευσης στο σχολείο αυτό β/ Γονείς που τους αρέσει το συγκεκριμένο σχολείο αλλά τα παιδιά τους αμφιταλαντεύονται λόγω της επιθυμίας επίτευξης υψηλών ακαδημαϊκών στόχων γ/ Γονείς που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τον σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου ή δεν ενδιαφέρονται. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Αερόπη: «Οι γονείς υπάρχει μία κατηγορία που τους αρέσει πάρα πολύ το σχολείο και θέλουν και τα παιδιά τους να τελειώσουν στο σχολείο αυτό και όντως τελειώνουν, υπάρχει κατηγορία των γονιών που θέλουν οι ίδιοι το σχολείο και μερικές φορές τα παιδιά αμφιταλαντεύονται και λένε στο λύκειο να αλλάξω να φύγω, να πάω για την παρέα γιατί θα πάνε κι οι φίλοι και υπάρχει και η κατηγορία των γονιών οι οποίοι δεν ξέρεις βρε παιδάκι μου δεν σου δίνουν κάποια εντύπωση ότι έχουν καταλάβει πολύ καλά ή ότι ενδιαφέρονται αλλά αυτό νομίζω ότι σε όλα τα σχολεία υπάρχει».

Οι καθηγητές επίσης ανέφεραν ότι οι λόγοι που οι γονείς μπορεί να αποφασίζουν να εγγράψουν τα παιδιά τους στα συγκεκριμένα σχολεία είναι οι εξής: α/ Θεωρούν τα συγκεκριμένα σχολεία, «εύκολα σχολεία», β/ Θεωρούν ότι είναι διαφορετικά από τα Γενικά

σχολεία, γ/ Πιστεύουν ότι, μέσω των σχολείων αυτών, θα παρέχουν δωρεάν καλλιτεχνική παιδεία στα παιδιά. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Φιλομήλα: «Καταρχήν θεωρούν ότι έχει όλο αυτό το ωραίο του κάνω και κάτι άλλο όμως τα θεωρούν πιο εύκολα κι αυτό είναι το ερωτηματικό ξέρεις, αν είναι σωστό να το θεωρήσω ότι εντάξει το παιδί μου θα τελειώσει το σχολείο λίγο πιο εύκολα, ότι δεν θα κουραστούν τόσο πολύ, ότι το παιδί τους δεν τραβάει πολύ στο σχολείο και άρα ας πάει εκεί για να είναι πιο καλός μαθητής; να ξεχωρίσει πιο εύκολα; αν είναι ένα έξυπνο παιδί, θα τα καταφέρει πιο απλά; να τελειώσει με καλούς βαθμούς; νομίζω ότι είναι μισό-μισό, το μισό είναι η ευκολία και το άλλο μισό είναι το να κάνει κάτι πέρα από το συμβατικό γυμνάσιο γιατί ουσιαστικά εκεί ξεκινάει από το γυμνάσιο»,

Φοίβος: «Νομίζω ότι υπάρχει η φήμη μεταξύ των γονέων ότι τα σχολεία αυτά έχουν μία ευκολία. Δηλαδή ότι εντάξει τα παιδιά θα κάνουν τα μαθήματά τους κανονικά αλλά επειδή υπάρχει και το στοιχείο της Τέχνης θα είναι διαφορετικό και πιο απλό πιθανόν, από το Γυμνάσιο ή το Λύκειο της γειτονιάς»,

Υακίνθη: «(Οι γονείς) τα θεωρούν εναλλακτικά σχολεία, είναι ένας τρόπος να δώσουνε, αν όχι από την αρχή τουλάχιστον στην πορεία, την καλλιτεχνική παιδεία που θέλουν για το παιδί τους δωρεάν, οπότε πιστεύω αυτό κυρίως... Για το σχολείο συνολικά ξέρω ότι σίγουρα πάντως μαθητές οι οποίοι έχουν να διεκδικήσουν υψηλές θέσεις στο Πανεπιστήμιο ότι αποχωρούν από το σχολείο».

Επιπλέον, σύμφωνα με μία συμμετέχουσα, το Γυμνάσιο είναι μία βαθμίδα στην οποία οι μαθητές μπορεί να αισθανθούν πλήξη οπότε οι γονείς θεωρούν πιο ενδιαφέροντα τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προκειμένου τα παιδιά τους να περάσουν ευχάριστα. Χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Χλόη: «Γιατί το γυμνάσιο είναι μία βαρετή βαθμίδα, έτσι κι αλλιώς είναι ούτε λύκειο είσαι ούτε δημοτικό, είναι ένα πράγμα έτσι διαδικαστικό, είναι λίγο βαρετό... Οπότε κι ο γονιός θεωρεί ότι στο σχολείο αυτό το παιδί του θα περάσει ευχάριστα».

Επίσης, η ίδια ερωτώμενη ανέφερε ότι η στοχοθεσία στα συγκεκριμένα σχολεία δεν είναι σαφής (βλ. και παραπάνω) με αποτέλεσμα ο γονέας να μην είναι πάντα σίγουρος για το λόγο ή τους λόγους που επιθυμεί το παιδί του να φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι πολλοί γονείς αρχικά θεωρούσαν ότι το Καλλιτεχνικό Σχολείο είναι ειδικό σχολείο (σχολείο ειδικής αγωγής πιθανόν):

Χλόη: «Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή είχαν πρόβλημα, ένα πρόβλημα ήταν ότι δεν είχαν καταλάβει ότι είναι ακριβώς το ίδιο σχολείο δεν είναι κάτι άλλο δεν είμαστε ειδικό σχολείο χα έχουμε κάτι περίεργο άλλο»

Σε αυτό συμφωνεί κι άλλη ερωτώμενη που τόνισε ότι οι γονείς δεν έχουν επαρκή γνώση της στοχοθεσίας του σχολείου:

Πολύμνια: «Νιώθω πολλές φορές ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν ακριβώς για αυτά τα σχολεία, δεν γνωρίζουν γιατί έχουν φτιαχτεί, πού στοχεύουν κλπ.»

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία καθηγήτρια τόνισε ότι στην αρχή το Καλλιτεχνικό Σχολείο (στο οποίο εργάζεται) δεχόταν «επίθεση» από Γενικά σχολεία της πόλης και είχαν δημιουργηθεί εμπόδια που αφορούν τη φοίτηση των μαθητών. Ωστόσο, η καλή φήμη του σχολείου αύξησε το ενδιαφέρον των γονέων και των μαθητών:

Αερόπη: «Φέτος είχαμε σαφώς περισσότερες αιτήσεις άρα λοιπόν αυτό που ακούστηκε είναι ότι επιτέλους ας πούμε το σχολείο βγήκε ότι και δουλειά κάνουν και είναι και ωραίες οι εγκαταστάσεις και κάνουν και τα καλλιτεχνικά τους τα μαθήματα και είναι και ένα σχολείο που σαφώς ακαδημαϊκά αν θελήσουν να στοχεύσουν είναι το ίδιο πράγμα... Στην αρχή, τα άλλα σχολεία επειδή θα έχαναν παιδιά κάναν πόλεμο στο σχολείο για να μην έχει μεγάλη συμμετοχή μαθητών... Στην αρχή, το κάνανε λίγο επιθετικά δηλαδή στην αρχή είπανε -και λέω εντάξει από το πτώμα μας επάνω- θα κάνετε μόνο ένα τμήμα Γενικής που σημαίνει να φτάσεις μόνο μέχρι τα 20-20 κάτι παιδιά... δηλαδή γύρισα και τους είπα δεν μπορούν να κάνουν επέμβαση στις επιτροπές, οι επιτροπές των εισαγωγικών είναι ανεξάρτητες. Εγώ αν θέλω να περάσω 15 παιδιά, θα περάσω 15 παιδιά. Επίσης μας έχουνε βάλει- τώρα που είπα τα 15 παιδιά- μας έχουν βάλει φρένο μέχρι 15 για την Α' Γυμνασίου, δεν επιτρέπονται παραπάνω».

#### Διαμόρφωση εσωτερικού προγραμματισμού του σχολείου: Καλλιτεχνικά και Γενικά μαθήματα και ωρολόγια προγράμματα

Οι καθηγητές ρωτήθηκαν σχετικά με την κατανομή των μαθημάτων και την έμφαση που δίνεται (Καλλιτεχνική ή Γενική Παιδεία) στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Μέσω των απαντήσεων διαφαίνεται η διαφοροποίηση απόψεων για την έμφαση που δίνεται στα καλλιτεχνικά μαθήματα: α/ Άποψη ισότητας μαθημάτων Καλλιτεχνικής και Γενικής παιδείας β/ Μεγαλύτερη έμφαση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δίνεται περισσότερη έμφαση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Αερόπη: «Νομίζω ότι οι της γενικής οι καθηγητές θα ήθελαν να είναι τα δικά τους κι εμείς θα θέλαμε να είναι τα δικά μας σε καμία περίπτωση, δεν είναι ακριβώς έτσι όμως. Νομίζω ότι προσπαθούμε στα ίδια, στα ίδια θα έλεγα να το πω έτσι, τουλάχιστον προς το παρόν έτσι το βιώνω ότι είμαστε δηλαδή στα ίδια»,

Πολύμνια: «*Νομίζω πάνω κάτω ίδια βαρύτητα δίνεται και στα δύο*»,

Υακίνθη: «*Ε όχι δεν είναι ισάξια, είναι σαν γίνονται τα Καλλιτεχνικά μαθήματα για να περάσουν καλά τα παιδιά*»,

Χλόη: «*Δεν θα έλεγα ότι είναι το ίδιο, αν και το ΦΕΚ ίδρυσης αναφέρει ότι είναι το ίδιο, νομίζω ότι δίνουν έμφαση στα μαθήματα Γενικής*»,

Φοίβος: «*Όχι δεν νιώθω ότι δίνεται η ίδια βαρύτητα, σίγουρα η βαρύτητα δίνεται πιο πολύ στη Γενική Παιδεία*».

Μία καθηγήτρια σημείωσε ότι είναι δικαιολογημένη η ανισότητα στη βαρύτητα που δίνεται στα μαθήματα (είτε αφορά τη Γενική είτε τη Καλλιτεχνική Παιδεία) λόγω των 8 ωρών διδασκαλίας. Η ίδια θεωρεί ότι είναι αναγκαία η μεγαλύτερη διεύρυνση του σχολικού ωραρίου η οποία θα έχει ως πιθανό αποτέλεσμα το υψηλότερο μαθησιακό επίπεδο:

Φιλομήλα: «*Νομίζω όμως ότι για να μπουν όλα αυτά στο οκτάωρο σίγουρα είναι εις βάρος των άλλων μαθημάτων γιατί αν το σκεφτείς λογικά δεν χωράνε... Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι διευρυμένο πραγματικά το ωράριο και να έρχονται όσοι θέλουνε να κάτσουνε μέχρι τις 5:00 για να κάνουνε κι αυτά τα πράγματα και να μην έρχονται όλοι γιατί βαριούνται και γιατί θεωρούν ότι είναι ένα πιο εύκολο... Αυτοί που θα ενδιαφερόντουσαν και τα παιδιά και οι γονείς, αν ήξεραν ότι θα έχουνε μάθημα μέχρι τις 5:00 και ερχόντουσαν και κάνανε κανονικά τα μαθήματα τους τότε δεν θα άκουγα τον Μαθηματικό να φρικόρει ούτε το Φιλολόγο και θα είχαμε κι εμείς των Καλλιτεχνικών μαθημάτων το χρόνο μας να κάνουμε πράγματα κι έτσι όλα θα ήταν καλύτερα, πιθανόν και το μαθησιακό επίπεδο*».

Όσον αφορά την οργάνωση του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, σύμφωνα με τα λεγόμενα των καθηγητών, παρατηρείται ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα πραγματοποιούνται όλες τις ώρες με έμφαση στις τελευταίες ώρες στις Λυκειακές τάξεις. Επιπλέον, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων της επαρχίας ανέφεραν ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα πραγματοποιούνται όλες τις ώρες του 8ωρου. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αερόπη: «*Οπότε πιάσαμε όλες τις ώρες από 1η μέχρι 8η κανονικά και όλες τις μέρες δεν υπήρχε καμία μέρα που να μην είχε*»,

Πολύμνια: «*Όλες τις ώρες γίνονται τα Καλλιτεχνικά μαθήματα*».

Ειδικά για τις τάξεις του Γυμνασίου στα Καλλιτεχνικά σχολεία της επαρχίας, γίνεται προσπάθεια εισαγωγής των καλλιτεχνικών μαθημάτων- και κυρίως των μαθημάτων Χορού- κατά τις πρωινές ώρες.

Υακίνθη: «*Ένα μάθημα κλασικού μπαλέτου στο Γυμνάσιο μπαίνει πρωινές ώρες προκειμένου να έχουν την δύναμη και την ενέργεια τα παιδιά, συνήθως μπαίνουν πριν από τις 12 κατά*

*κύριο λόγο, είναι κάτι το οποίο έχει, έχει αλλάξει, έχει αλλάξει, παλιότερα έμπαιναν, υπήρχε το πρόβλημα ότι έμπαιναν τις μεσημεριανές ώρες όπου υπήρχε το πρόβλημα του φαγητού»*

Σε αντίθεση με τα σχολεία της επαρχίας, στα σχολεία των μητροπολιτικών δήμων οι καθηγητές ανέφεραν ότι υπάρχει η τάση τα Καλλιτεχνικά μαθήματα να πραγματοποιούνται κατά τις τελευταίες ώρες με την αιτιολογία ότι οι μαθητές τις τελευταίες ώρες είναι κουρασμένοι και δεν μπορούν να αποδώσουν το ίδιο στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Σύμφωνα με τους καθηγητές, αυτή η τάση αποδεικνύει την ύπαρξη ανισότητας για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*Φιλομήλα: «Βασικά με βάζουνε το απόγευμα γιατί θέλουν να σχολάσουν και να πάνε να ξεκουραστούν, με την πρόφαση ότι τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν Όλα καλά τα μαθήματα αν είναι μετά το μεσημέρι το οποίο είναι τεράστιο ψέμα διότι την ίδια ενεργητικότητα πρέπει να έχεις σε όλα τα μαθήματα δηλαδή εν τη γενέσει το δικό σου και το δικό μου μάθημα τα θεωρούν κατωτέρα ακόμα και σε ένα σχολείο που λέγεται καλλιτεχνικό και θα έπρεπε εμείς να φτιάχνουμε το πρόγραμμα και να μπαίνουν οι άλλες ειδικότητες»,*

*Χλόη: «Δεν μου αρέσει που γίνονται πάντα στο τέλος τα καλλιτεχνικά, διαφωνώ κάθετα γιατί είναι πάρα πολύ κουρασμένα τα παιδιά ,έχουνε φάει τα παιδιά».*

Επίσης, το σχολικό πρόγραμμα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία δεν διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις -λόγω της ειδίκευσης του σχολείου- αλλά συνήθως υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωσή του. Ειδικότερα, μια ερωτώμενη αναφέρθηκε έντονα στους παλαιότερους μόνιμους καθηγητές του σχολείου. Τόνισε ότι οι παλιοί-μόνιμοι καθηγητές λαμβάνουν τις πρώτες ώρες στο πρόγραμμα προκειμένου να αποχωρήσουν πριν τις 12:00 με την αιτιολογία παραλαβής των παιδιών τους από το σχολείο. Αντίθετα, σύμφωνα με την ίδια, οι ωρομίσθιοι καθηγητές Κινηματογράφου και Χορού αλλά και οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν αντιμετωπίζονται ισάξια, ενώ οι ωρομίσθιοι δεν θεωρούνται καθηγητές:

*Φιλομήλα: «Θα έπρεπε να μην είναι οι καθηγητές οι παλιοί δικαιωματικά μπορούν στο πρόγραμμα να πάρουνε τις πρώτες ώρες και να φύγουνε 12:00 γιατί έχουν παιδιά ενώ εμείς είμαστε οι παρακατιανοί και δεν έχει σημασία κιόλας αν έχουμε παιδιά, δεν μας ρώτησε ποτέ κανείς εμάς... Γιατί είμαστε και καθηγητές σε εισαγωγικά... όχι θα έπρεπε να γίνει ένα πρόγραμμα που να αντιστοιχεί στις ανάγκες του μαθητή, χωρίς να σκεφτόμαστε τέτοιους παράγοντες... Γιατί αυτή τη στιγμή που σου μιλάω κάνω δύο δουλειές. Δεν δέχομαι λοιπόν να έχουμε δύο ταχυτήτων ανθρώπους».*

Με τα παραπάνω συμφωνεί κι ένας συμμετέχων, ο οποίος υπογράμμισε την αναγκαιότητα σύνθεσης ενός ωρολογίου προγράμματος που εξυπηρετεί μαθητές κι ωρομισθίους:



Φοίβος: «Για να είμαι ειλικρινής προηγούνται πάντα οι μόνιμοι, ενώ θα έπρεπε να ήταν το αντίθετο. Είμαστε ωρομίσθιοι, πληρωνόμαστε με την ώρα όχι με μισθό! Τα Καλλιτεχνικά μαθήματα τα θεωρούν κατωτέρα ακόμα και σε ένα σχολείο που λέγεται καλλιτεχνικό και θα έπρεπε εμείς να φτιάχνουμε το πρόγραμμα και να μπαίνουν οι άλλες ειδικότητες. Θα έπρεπε δηλαδή να φτιάχνεται ένα πρόγραμμα που εξυπηρετεί τους μαθητές αλλά και τους ωρομισθίους».

Αξίζει να αναφερθεί ότι μία καθηγήτρια τόνισε ότι πολλές φορές το πρόγραμμα είναι ήδη έτοιμο εξαρχής. Όταν οι ωρομίσθιοι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων προσλαμβάνονται καθυστερημένα, είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα κι έχουν πολλά κενά για τα οποία δεν αμείβονται:

Χλόη: «Είναι έτοιμο στημένο το πρόγραμμα του σχολείου, με τους μόνιμους και τους αναπληρωτές και όταν έρχονται οι καθηγητές των Καλλιτεχνικών είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα, στο υπάρχον πρόγραμμα αυτό...και φυσικά οι ώρες μας θα έπρεπε να είναι συνεχόμενες και να μην υπάρχουν τόσα κενά για τα οποία δεν πληρωνόμαστε».

Στο πλαίσιο αυτό μία καθηγήτρια έθεσε ως πρόταση βελτιστοποίησης του ωρολογίου σχολικού προγράμματος τα μικρά διαλείμματα και μόνο 1 μεγάλο διάλειμμα για σίτιση και ξεκούραση:

Πολύμνια: «Αντί να υπάρχουνε 2 15 λεπτά διαλείμματα που στο ένα χαζεύεις και στο άλλο τρως, θα έπρεπε να υπάρχουνε μικρότερα διαλείμματα για μία ανάσα, μία τουαλέτα, ένα νερό- Όχι χάζεμα στο προαύλιο- και να υπάρχει ένα τρία τέταρτα ας πούμε διάλειμμα να φας, να μιλήσεις, να ξεκουραστείς και να μπεις στην τάξη μετά να κάνεις το μάθημά σου και θα έπρεπε να μοιράζονται».

Επίσης, ένας συμμετέχων πρότεινε και την εναλλαγή μαθημάτων Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος:

Φοίβος: «Θα έπρεπε σίγουρα να υπάρχει ένα πράγμα που λέγεται Φιλολογικό μάθημα, Κινηματογράφος, Μαθηματικά, Εικαστικά και Χορός δηλαδή να υπάρχει ένα πράγμα που να είναι η τυπική εκπαίδευση και ταυτόχρονα αμέσως μετά να εναλλάσσεται με ένα άλλο μάθημα που ανοίγει το παιδί και το κάνει να χαίρεται και μετά να ξαναμπαίνει γιατί έτσι θα μπορούσε να κεντρίζεται και ο εγκέφαλός του πολύ καλύτερα. Κάνουν 5 ώρες συμβατικά μαθήματα ακούνε Αρχαία, Νέα, Μαθηματικά και ξαφνικά με όλη αυτή την ένταση μπαίνουν σε ένα τμήμα να κάνουν Κινηματογράφο. Προφανώς, δεν ακούνε τίποτα άρα λοιπόν ένα σκεπτικό στον προγραμματισμό που να δίνει μία ισότητα ας πούμε και την ίδια βαρύτητα

στα μαθήματα για μένα είναι πάρα πολύ βασικό. Όπως το ίδιο θεωρώ και για το μάθημα της γυμναστικής, άλλο παραμελημένο μάθημα έτσι;».

#### Η σχεσιοδυναμική μεταξύ καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων και της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο επίπεδο ικανοποίησης από τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την Διευθυντική ομάδα του σχολείου που εργάζονται. Μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων, διαφαίνεται η διαφοροποίηση του ρόλου της εκάστοτε Διευθυντικής ομάδας. Η διαφοροποίηση αποτυπώνεται ως εξής: α/ Διευθυντική ομάδα που υποστηρίζει και παρέχει βοήθεια β/ Διευθυντική ομάδα με μη ενεργή παρουσία, μη συνεχή υποστήριξη, έλλειψη ενδιαφέροντος ή λίγο ενδιαφέρον για τους ωρομισθίους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων γ/ Διευθυντική ομάδα για την οποία εκφράζεται δυσαρέσκεια από πολλούς καθηγητές του σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Αερόπη: «Στο δικό μου σχολείο ο Διευθυντής δεν είναι καλλιτεχνικής ειδικότητας ενώ ο Υποδιευθυντής είναι. Εκ μέρους του Διευθυντή υπάρχει σαφέστατα μία αγάπη για την κατεύθυνση, ήταν υποστηρικτικός σε ό,τι του είπαμε σε ό,τι θέλαμε να κάνουμε και το γεγονός ότι ο Υποδιευθυντής συμμετείχε στις κατευθύνσεις λόγω ειδικότητας ήταν πάρα πολύ βοηθητικό και εντάξει, όπως και να το κάνεις, το βλέπει διαφορετικά. Νομίζω ότι υπάρχουν κάποια πράγματα που οπωσδήποτε πρέπει να τα πούμε δυο τρεις τέσσερις φορές προς το παρόν όμως, εγώ δηλαδή είμαι καλυμμένη με την έννοια αλήθεια ό,τι ζήτησα, ό,τι υποστήριξη χρειάστηκα την είχα. Ήταν πάντα εκεί να προσπαθήσει για όλες τις καλλιτεχνικές κατευθύνσεις, επικοινωνούσε και με τους Διευθυντές άλλων σχολείων»,

Υακίνθη: «Από τη διεύθυνση, προσωπικά, δεν έχω κάποιο θέμα, ξέρω όμως ότι υπάρχουν κάποιοι ή υπήρξαν αρκετοί συνάδελφοι που μπορεί να είχαν και να έχουν αλλά εντάξει αυτά νομίζω είναι σε πλαίσια εντάξει δεν θα ήθελα να δώσω βάση σε αυτά ας πούμε από τη διεύθυνση είμαι αρκετά ευχαριστημένη, θα μπορούσε όμως να ήταν αρκετά καλύτερα αν αυτά που κάναμε, υπήρχε ένα αντίκρισμα ουσιαστικό και στην πράξη. Η δικιά μας η διεύθυνση έχει κάνει πολύ καλή δουλειά στην προώθηση του χορού, του κλάδου του χορού, μέσα από το δικό μας καλλιτεχνικό σχολείο όμως θα μπορούσε να υπάρχει, να υπήρχε ένα ουσιαστικό αντίκρισμα ενδεχομένως και οικονομικό το οποίο όμως δεν είναι μόνο το δικό μας του σχολείου. Όμως, όσον αφορά τη δικιά μας τη διεύθυνση ότι έχει ασχοληθεί με το χορό αρκετά, με παραστάσεις, με τέτοια πράγματα ας πούμε ναι»,

Φιλομήλα: «Δεν έχω παράπονο όμως δεν είχα καμία επιλογή στο πρόγραμμα, δεν με άκουσαν καθόλου μου είπαν ότι “Κοίτα να δεις το πρόγραμμα βγαίνει δεν γίνεται, έχουμε

πάρα πολλά προβλήματα". Για το πρόγραμμα δεν ρωτήθηκαν οι ανάγκες μου, όπως ρωτήθηκαν άλλων. Καταλαβαίνω ότι αφού έρχομαι τη στιγμή που έρχομαι έτσι κι αλλιώς έχει στηθεί ένα πρόγραμμα κι εγώ μπαίνω εμπόλιμη γιατί δεν είμαστε από το Σεπτέμβριο. Δεν έχω παράπονο στη συνεργασία μεν αλλά δεν σου κρύβω ότι πολλές φορές έχω αισθανθεί ότι δεν μου δίνουν σημασία, ζητάω κάτι ή ρωτάω για κάτι και ακούω ένα "κυρία Φιλομήλα τώρα έχω πολλή δουλειά, Δεν μπορώ". Επίσης όταν ρώτησα τι τεχνικός εξοπλισμός υπάρχει, μου είπαν "δεν υπάρχει τίποτα γεια" είπα πρέπει να το συζητήσουμε αυτό "μου είπαν ένα μεγάλο θέμα γεια", δεν με κάλεσαν ποτέ να το συζητήσουμε σοβαρά ήταν λίγο σαν "τόσα χρόνια έτσι λειτουργούμε τώρα ήρθες εσύ να μας βάλεις προβλήματα ;βολέψου" όταν είπα ότι θα ήταν πιο βολικό ίσως να έχω πάντα αυτή την αίθουσα που έχει το διαδραστικό πίνακα για να μην έχω να συνδέω, να κάνω και τέτοια μου είπαν ότι δεν γίνεται αυτό άμα θέλετε μπορείτε να κουβαλάτε ας πούμε το PC»,

Φοίβος: «Εντάξει, δεν αισθάνομαι 100% ικανοποιημένος από τη συνεργασία. Έχω την αίσθηση ότι οι ωρομίσθιοι είναι παραμελημένοι, σου είπα και πριν ότι γενικά δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα Καλλιτεχνικά και στους ωρομισθίους, όπως άλλωστε απαιτείται. Πολλές φορές πάω να ζητήσω πράγματα, εξοπλισμό για να κάνω μάθημα ή να συζητήσω για θέματα και δεν υπάρχει ανταπόκριση. Καταλαβαίνω ότι πνίγονται με τα παιδιά αλλά δεν γίνεται να μην μας ακούνε κιόλας»,

Χλόη: «Σε γενικές γραμμές, η Διεύθυνση προσπαθεί να κάνει πράγματα για τις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις. Κάνουμε δηλαδή παραστάσεις κλπ. Όμως, κάποιες φορές δεν είναι εύκολο να συνεννοηθείς μαζί τους. Μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πιθανόν τις ανάγκες της κάθε κατεύθυνσης. Έτσι, πολλοί συνάδελφοι κι εγώ αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε πλήρη υποστήριξη. Εντάξει ως ένα βαθμό είμαι ικανοποιημένη δηλαδή».

Μία συμμετέχουσα τόνισε ότι πολλές φορές, στο σχολείο στο οποίο εργάζεται, οι ωρομίσθιοι καθηγητές παραμένουν στο σχολείο πέραν του ωραρίου τους για τις συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να απουσιάζουν. Σύμφωνα με την ίδια, οι ωρομίσθιοι υποχρεώνονται για τη παραμονή τους με τη μορφή εντολής από τη Διεύθυνση του σχολείου:

Φιλομήλα: «Όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι υποχρεωμένοι να είναι εκεί, τελείωσε το σχολικό έτος και αυτοί πληρώνονται άρα ο κάθε καθηγητής πρέπει να είναι στο πόστο του... Μας είπαν πρέπει να είστε εκεί κι εσείς, μου είπαν από τη Διεύθυνση: "Δεν γίνεται, είναι υποχρεωτικό να έρθετε στο Σύλλογο" παρόλο που είμαι ωρομίσθια κι είναι πέραν του ωραρίου που πληρώνομαι. Και πήγα και είδα ότι πολλοί μόνιμοι, απουσίαζαν. Δηλαδή αυτό είναι άδικο από τη πλευρά του Διευθυντή».

Η ίδια υπογράμμισε ακόμη ότι έχει νιώσει απομονωμένη κι αδικημένη από το τρόπο αντιμετώπισής της από τη Διεύθυνση σχετικά με τη διαρρύθμιση του προγράμματος:

Φιλομήλα: *«Πολύ μεγάλη μοναξιά την ένιωσα γενικότερα, την ένιωσα και από την Διεύθυνση... Ένωσα και μία αδικία κάποια στιγμή για το οποίο, όμως, φταίω κι εγώ που δεν αντέδρασα-όπως δεν αντέδρασαν κι άλλοι. Μας λένε συνέχεια ότι οι ωρομίσθιοι δεν πρέπει να έχουν κενά... (Ο Διευθυντής) δεν ακούει, δεν μπορείς να μου λες βάσει νόμου: “Δεν πρέπει να έχεις κενό αλλά επειδή με βολεύει έτσι, κάνε ένα κενό” και ταυτόχρονα όταν εγώ σου ζητάω κάτι: “Βάσει νόμου δεν γίνεται”. Γιατί έτσι κάναμε κι εμείς λάθος. Εγώ το αναγνωρίζω, έκανα λάθος».*

#### Λειτουργία σχολείου κατά τη διάρκεια κρίσεων

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν και για τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια της πρόσφατης [τότε] πανδημίας COVID μέσω τηλεκπαίδευσης. Παρόμοια ερώτηση υπήρχε και στο ποσοτικό εργαλείο. Το σκεπτικό πίσω από την ερώτηση ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με το πώς ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να διαχειριστεί γενικευμένες κρίσεις και κατά πόσον οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε περιόδους κρίσεων (είτε αφορούν αποφάσεις που λαμβάνονται στο εξωτερικό περιβάλλον τους, είτε αποφάσεις που λαμβάνονται στο εσωτερικό περιβάλλον), μπορεί να είναι [ή να μην είναι] αποτελεσματικές και να οδηγήσουν [ή όχι] στη βιωσιμότητα των συγκεκριμένων σχολείων κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας των κρίσεων. Τα κυριότερα σημεία που ανέφεραν οι καθηγητές ήταν: α/ Οι μαθητές είχαν κλειστή κάμερα, ακόμη και στην κατεύθυνση Χορού όπου, σύμφωνα με τους καθηγητές, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρατηρεί τον μαθητή για αποφυγή τραυματισμού, β/ Πολλοί καθηγητές προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν άλλες πλατφόρμες λόγω της αναποτελεσματικότητας της πλατφόρμας Webex, γ/ Το μάθημα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφοροποιήθηκε. Τα μαθήματα ήταν περισσότερο θεωρητικά. Ειδικότερα, οι καθηγητές Χορού προσπάθησαν να διδάξουν και πρακτικό μάθημα αλλά ήταν κατά κύριο λόγο θεωρητικό (κυρίως στην περίπτωση που δεν υπήρχε αρκετή συμμετοχή από τη πλευρά των μαθητών).

Αερόπη: *«Γενικά το σχολείο λειτούργησε με κλειστή κάμερα, webex και να διηγούνται. Εμείς πήγαμε, δοκιμάσαμε το webex, δεν μας βόλεψε, δοκιμάσαμε Skype, πέρσι αυτά τώρα, δεν μας βόλεψε και τελικά πήγαμε στο Zoom και είχαμε ανοιχτές κάμερες και κάναμε μάθημα κανονικά, κάναμε αυτοσχεδιασμούς, κάναμε ενδυνάμωση, κάναμε μπάρα κάναμε ό,τι μπορείς να κάνεις σε έναν περιορισμένο χώρο- εμείς ήμασταν εν δράσει τελείως. Δηλαδή*

δεν υπήρχε περίπτωση... Πέρσι μου έκανε εντύπωση ότι- δεν είχε τύχει εξ αποστάσεως έτσι; Όταν πήγα πίσω τα είδα τα παιδιά ότι ήταν σε καλή φυσική κατάσταση οπότε αυτό αναθάρρησα λέω, βρε παιδί μου, κάτι κάναμε και τώρα που γυρίσαμε πίσω θέλανε πολύ πώς να πω, είχανε πάρα πολύ μεγάλη όρεξη»,

Πολύμνια: «Η αλήθεια είναι ότι εγώ το είδα ότι εντάξει δεν είναι ούτε συζήτηση δεν έχει καμία σχέση με το live έτσι; Αλλά από την άλλη μεριά δεν θα καθόμασταν κιόλας δηλαδή κάναμε πάρα πολύ ωραία ,είδαμε βίντεο σου λέω γνώρισαν κάποια πράγματα έτσι πιο καλά τους μιλήσαμε και νομίζω ότι τα καταφέραμε, πήγε καλά στο βαθμό που ήταν δυνατόν»,

Φιλομήλα: «Τους έβαζα βίντεο για να τους λέω πράγματα που έπρεπε να μάθουν. Άμα τους το δείξεις σε βίντεο και με πλάνα από ταινίες, το καταλαβαίνουν οπότε λειτούργησα με τα βιντεάκια ...οπότε τους έβαζα ταινίες ή διέκοπτα και μιλάγαμε ενδιάμεσα για να τους έχω»

Υακίνθη: «Στο χορό, ήταν πάρα πολύ δύσκολα τα πράγματα ...γιατί ενώ υπήρχε ...η πρόθεση από μας το να κάνουμε μάθημα κανονικά κινητικό, υπήρχε η δυσκολία του να μην θέλουν τα παιδιά να μπουν σε αυτή τη διαδικασία για τους δικούς τους λόγους. Οπότε συν του ότι δεν είχαμε κινητικό μάθημα, και δεν άνοιγαν τις κάμερες, τελείως θεωρητικό το οποίο δεν είναι θεωρητικό στην ουσία μέσα στην τάξη που να έχεις μια συζήτηση αλλά το οποίο είναι θεωρητικό μέσα από τον υπολογιστή... Αρχικά με Zoom και μετά μπήκαμε με το Webex κι εμείς»,

Χλόη: «Εγώ προσπάθησα να βρω τρόπο να κάνουμε πράγματα και με τους άλλους συναδέλφους, ας πούμε της ίδιας κατεύθυνσης. Τώρα για τους άλλους στο θέατρο και στα εικαστικά, το μόνο που αποκόμισα είναι ότι ήταν λίγο πιο αφηγηματικά τα μαθήματά τους αλλά φαντάζομαι ότι λειτούργησε και για αυτούς σε κάποιο βαθμό»,

Φοίβος: «Το μάθημα ήταν θεωρητικό σίγουρα με συζήτηση και βίντεο. Δεν μπορείς να το συγκρίνεις βέβαια με το μάθημα στην τάξη. Το μάθημα στην τάξη έχει περισσότερη διάδραση. Δεν διευκόλυνε που είχαν και κλειστές κάμερες, δεν μπορούσες να καταλάβεις. Ξέρω ότι σίγουρα ήταν πιο δύσκολο για τους καθηγητές Χορού με κλειστές κάμερες. Όμως, κάτι κάναμε όλοι, κάπως λειτούργησαμε».

Οι καθηγητές αναφέρθηκαν εκτενώς στην αναποτελεσματικότητα της πλατφόρμας Webex η οποία δεν διευκόλυνε το έργο τους. Επίσης, ανέφεραν ότι η πλατφόρμα Zoom είναι πιο αποτελεσματική για εξ αποστάσεως διδασκαλία (ειδικά για τη διδασκαλία χορού):

Αερόπη: «Σίγουρα ήταν το Zoom καλύτερο, το Zoom ήταν σαφώς καλύτερο ...εμείς δοκιμάσαμε ,ξανά κάναμε μία δοκιμή με το webex γιατί είχαν τα κορίτσια κάποια στιγμή ένα θέμα 1-2 παιδιά είχαν θέμα με το Zoom οπότε ξαναγύρισα λίγο στο webex αλλά έτσι όπως θέλαμε να το κάνουμε γιατί είχαμε και τον μουσικό που μας έπαιζε... όπως θέλαμε να το

κάνουμε στο Zoom ήμασταν μία χαρά δεν είχαμε θέματα δηλαδή, ενώ στο webex ήταν , κάπως ακούγεται περίεργα κάποια στιγμή δεν είχα ορατότητα όλων των παιδιών έτσι όπως ήθελα, αυτό»,

Φιλομήλα: «Καταρχήν θεωρώ το webex απαράδεκτο και δεν ξέρω γιατί έχει επιλέξει το Υπουργείο Παιδείας να κινούμαστε μέσω webex και όχι μέσω zoom, skype, google δεν ξέρω όλα τα άλλα τα οποία είναι καλύτερα. Πραγματικά είμαστε δεν ξέρω, όλα τα ιδιωτικά σχολεία δεν έχασαν ούτε ώρα μαθήματος γιατί ήτανε με άλλους, με άλλες πλατφόρμες ενώ εμείς μέσω webex ....., κήκε ο υπολογιστής μου μία φορά....., το webex απαράδεκτο, απαράδεκτο. Επίσης γιατί είναι απαράδεκτο; Γιατί δεν σου επιτρέπει να βλέπεις όλους τους μαθητές, θα έπρεπε λοιπόν να είμαστε σε άλλη πλατφόρμα»,

Πολύμνια: «Το webex μας δυσκόλεψε πάρα πολύ, δεν καταλαβαίνω ποιος το σκέφτηκε για την εκπαίδευση. Το θέμα είναι ότι κόλλαγε και δεν μπορούσες να δεις όλα τα παιδιά. Δεν μπορούσαν ούτε τα παιδιά να ανεβάσουν αρχεία εύκολα».

Οι ερωτώμενοι τόνισαν ότι αρκετοί μαθητές, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν συμμετείχαν με τον ίδιο τρόπο που συμμετέχουν στη δια ζώσης. Οι καθηγητές παρατήρησαν τρεις κατηγορίες σχετικά με την συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα: α/ Έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής β/ Έλλειψη ενδιαφέροντος αρχικά και έναρξη συμμετοχής σε επόμενο στάδιο γ/ Ενδιαφέρον και συμμετοχή. Επισημάνθηκε ότι λόγω της εκτεταμένης συζήτησης για τα προσωπικά δεδομένα, οι μαθητές δεν άνοιγαν κάμερες κατά τη διάρκεια των Καλλιτεχνικών μαθημάτων:

Πολύμνια: «Κάποιοι δεν μπήκαν ποτέ κάποιοι ενδιαφέρθηκαν και ενθουσιάστηκαν εγώ έκανα αυτά που είχα να κάνω με χαρά όταν πήγα στην τάξη είδα ότι αυτοί που θα μάθαιναν, τα είχανε μάθει ήταν πολύ ευχάριστη έκπληξη ότι έλεγα ας πούμε τι πλάνο είναι αυτό και μου απαντούσαν, είδα λοιπόν ότι βάζοντας τους κάποιες ασκησούλες και κρατώντας τους έτσι, να μην τους βάζω μία ταινία και γεια σας , αυτοί που θέλουνε να παρακολουθήσουν και θα έρθουν να σε ρωτήσουν θα σου κάνουν την εργασία κι όλα αυτά και ότι τελικά τα παιδιά που θέλουν, θα μάθουνε»,

Φιλομήλα: «Και να είναι υποχρεωτικό να είναι όλοι σε ένα τοίχο γιατί παίζουν και τα προσωπικά δεδομένα τώρα έχουμε αναπτύξει κάτι ευαισθησίες ας πούμε τρέλες... Σε ένα τοίχο και θα βάλετε μπροστά σας ανοιχτή την οθόνη, δεν θα δω πώς είναι το σπίτι σας ,το κρεβάτι σας, η μαμά σας ή ο μπαμπάς σας αλλά θέλω να σας δω»,

Υακίνθη: «Σκεφτόμουν πάντα το παιδί σε παρακολουθεί, δεν σε παρακολουθεί; Το ξέρεις, δεν το ξέρεις; Συμμετέχει, δεν συμμετέχει; Εεε, είναι ένα πολύ δύσκολο, δηλαδή ήταν ένα μεγάλο κουπί για εμάς όλο αυτό... Δεν θέλαν να εμφανίζονται τον εαυτό τους στην κάμερα,

ακόμα και γραμμένα που του ζητήθηκε, να το καταγράψουν δηλαδή και να μας το παρουσιάσουν»,

Αερόπη: «Είχαμε ανοιχτές κάμερες και κάναμε μάθημα κανονικά»,

Φοίβος: «Ήταν δύσκολο με τις κλειστές κάμερες σίγουρα, όμως κάποια παιδιά παρακολουθούσαν όχι όλα. Κάποια παρακολούθησαν στην αρχή και μετά έχασαν ενδιαφέρον και κάποια φυσικά δεν παρακολουθούσαν καθόλου. Δεν μπορούσες να ελέγξεις αν αυτά που ισχυρίζονται είναι κι αλήθεια π.χ. δεν έχω internet, με πετάει έξω κλπ.»

Μολαταύτα, οι καθηγητές ήταν αισιόδοξοι για την πιθανότητα λειτουργίας του σχολείου με εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στο μέλλον. Θεώρησαν ότι οι Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις θα μπορέσουν να λειτουργήσουν και οι ίδιοι θα είναι σε θέση να διδάξουν εξ αποστάσεως. Μία ερωτώμενη ανέφερε ότι λόγω της προ υπάρχουσας κατάστασης της πανδημίας, θα είναι περισσότερο προετοιμασμένοι και θα υπάρχει καλύτερο υπόβαθρό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Αερόπη: «Για τη δικιά μου την κατεύθυνση, μπορώ να σου πω ότι μπορεί να λειτουργήσει. Αφού μάθαμε και το τρόπο τώρα θα είμαστε πιο προετοιμασμένοι»,

Υακίνθη: «Πιστεύω ότι θα είναι σε καλύτερη, επειδή θα υπάρχει ένα υπόβαθρο, πιστεύω ότι θα είναι καλύτερα τα πράγματα. Όμως θα πρέπει όσον αφορά το δικό μας το μάθημα, θα πρέπει να υπάρχει μια πιο συγκεκριμένη καθοδήγηση και όσον αφορά τον τρόπο και όσον αφορά την ύλη ενδεχομένως»,

Φιλομήλα: «Δεν είναι ό,τι καλύτερο αλλά θα σου πω, στο θεωρητικό επίπεδο αυτό που εγώ ονομάζω εγώ -όχι εγώ- αυτό που λέμε γραμματική του Κινηματογράφου για να πάρεις τις βασικές γνώσεις, σίγουρα μπορεί να γίνει, από κει και πέρα θα έπρεπε μάλλον να εξελίξουμε το ότι ο καθένας μόνος του θα τραβάει κάτι και μετά θα ανταλλάξουμε την εικόνα και θα το κάνουμε ταινία. Δεν είναι το ίδιο η ταινία, δεν είναι μόνο τεχνικά έχω μία κάμερα, βάζω την κάμερα, φτιάχνω το κάδρο και έχω το αποτέλεσμα γιατί χάνεις όλο αυτό το κομμάτι που λέγεται αντιλαμβάνομαι μέσω του άλλου, η αμεσότητα, αν βέβαια μιλάμε για συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή μιας κρίσης που είναι τώρα, βρίσκεις τον τρόπο να λειτουργήσεις, δεν θα το άφηνα σε καμία περίπτωση να χαθεί, αυτό θέλω να σου πω και είμαι αισιόδοξη ότι θα λειτουργούσε»,

Χλόη: «Πιστεύω ότι με πολλή προσπάθεια, θα λειτουργούσε. Θα ήταν θεωρητικό μάθημα ή θα βρίσκαμε τρόπους να το κάνουμε κινητικό. Εννοείται ότι ποτέ δεν θα συγκριθεί με το μάθημα Χορού στην τάξη, γιατί είναι κατάλληλη κι η αίθουσα εκεί αλλά κάτι θα γινόταν».

Επισημάνθηκε, όμως, από μία συμμετέχουσα η ανάγκη για παροχή κατάλληλου εξοπλισμού σε όλους τους μαθητές από το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να λειτουργήσει η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση. Η ίδια ακόμη τόνισε ότι είναι απαραίτητο, για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα, να τεθεί ως υποχρεωτική η ανοιχτή κάμερα:

Πολύμνια: «Θα πρέπει δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας σε παρόμοια περίπτωση να πει “Θα σας δώσω σε όλους ένα tablet” έτσι γιατί δεν μπορεί να ζητάνε στον κάθε έναν, στον κάθε γονέα να έχει εξοπλισμό... άρα λοιπόν να το κάνουμε αυτό αλλά δώσε σε όλους τα ίδια standards, όλοι υπολογιστή και σίγουρα άλλη πλατφόρμα και να υπάρχει υποχρεωτικά ανοιχτή κάμερα για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα».

#### Βιοπορισμός ωρομισθίων καθηγητών κι εργασία στο Καλλιτεχνικό Σχολείο

Σε ερώτηση σχετικά με τον βιοπορισμό των ωρομισθίων καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων (Χορού και Κινηματογράφου), οι καθηγητές ανέφεραν ότι δεν είναι δυνατός ο βιοπορισμός μόνο από την εργασία στο σχολείο ακόμη κι αν ένας καθηγητής έχει πλήρες ωράριο 20 ωρών. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Αερόπη: «Κοίταξε να δεις εντάξει όσον αφορά τις άλλες κατευθύνσεις δεν υπάρχει αυτό με την έννοια ότι όσοι καθηγητές Καλλιτεχνικών είναι μόνιμοι π.χ. Δραματικής τέχνης, Εικαστικών, Θεάτρου δεν έχουν τέτοιο θέμα. Ενώ για τους ωρομισθίους είναι πολύ δύσκολο. Για παράδειγμα, συνάδελφος του Χορού κάθε φορά έφευγε τρέχοντας για να προλάβει να πάει αλλού να κάνει μάθημα, διανύοντας και μεγάλη απόσταση»,

Υακίνθη: «Οι καθηγητές Χορού οι οποίοι παίρνουν τα 20 ωρα... γνωρίζω ότι και αυτοί ακόμη κάνουν συμπληρωματικά μαθήματα σε ιδιωτικές σχολές τα απογεύματα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν. Οι υπόλοιποι οι καθηγητές οι οποίοι ...γνωρίζω σαφέστατα ότι οι υπόλοιποι καθηγητές που δεν έχουν 20ωρα, πρέπει να κάνουν αναγκαστικά και τα απογευματινά τους τα μαθήματα»,

Φιλομήλα: «Εννοείται, Εννοείται δεν μπορείς να βιοποριστείς μόνο από το σχολείο! Για κανένα λόγο! Έχω χ ώρες μάθημα (αναφέρεται συγκεκριμένος αριθμός ωρών) πιστεύεις ότι μπορώ να ζήσω εγώ και η οικογένειά μου με αυτό; Κάνω δύο δουλειές»,

Χλόη: «Ναι, δεν υπάρχει περίπτωση να ζήσεις μόνο με τα χρήματα που παίρνεις από το σχολείο, ακόμα και για τις 20 ώρες που είναι το πλήρες ωράριο»,

Πολύμνια: «Σίγουρα κι αλλού. Αν σκεφτείς μόνο ότι τις γιορτές, το Πάσχα κλπ. που δεν γίνονται μαθήματα δεν πληρωνόμαστε, καταλαβαίνεις ότι δεν νοείται να μην εργάζεσαι κι αλλού»,

Φοίβος: «Από τους ωρομισθίους στο σχολείο μου, νομίζω όλοι δουλεύουν κι αλλού. Δεν υπάρχει συζήτηση επ’ αυτού, αλλιώς πώς θα ζήσει κανείς;»



Επιπρόσθετα, σημειώθηκε από δύο καθηγητές ότι όσοι συμμετέχουν στην Επιτροπή για την εισαγωγή των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς, δεν αμείβονται επιπλέον για την παραμονή τους στο σχολείο τις ώρες αυτές, ενώ το ίδιο ισχύει για τη παραμονή των ωρομισθίων στις συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και για τις κενές ώρες (ώρες παραμονής στο σχολείο μεταξύ άλλων ωρών διδασκαλίας).

Υακίνθη: *«Είναι άσχημο όσοι καθηγητές συμμετέχουν στις επιτροπές δεν πληρώνονται επιπλέον έστω κι αν κάθονται άπειρες ώρες. Όπως είναι άσχημο που δεν πληρωνόμαστε για τις ώρες που καθόμαστε στο σχολείο, τα κενά μεταξύ των μαθημάτων»*

Φιλομήλα: *«Με ενοχλεί ότι δεν σέβονται ότι εμείς είμαστε ωρομίσθιοι δηλαδή να κάτσω όσες ώρες θες, αλλά θα μου πληρώνεις την ώρα. Αυτό με ενοχλεί πάρα πολύ ακόμη και στις Συνελεύσεις, που λέει υποχρεωτικά θα μπείτε όλοι. Γιατί; Ή όταν καθόμαστε στο σχολείο μεταξύ των μαθημάτων με κενές ώρες; Όταν εμένα λοιπόν μου λες: “Θα πληρώνεσαι για 15 ώρες”, μην με απασχολήσεις ούτε μισή ώρα παραπάνω»*

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία συμμετέχουσα υπογράμμισε ότι δεν επιτρέπεται οι ωρομίσθιοι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων να διδάσκουν σε 2 σχολεία προκειμένου να συμπληρώσουν πλήρες ωράριο (23 ώρες), όπως γίνεται με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας και πλήρες ωράριο θεωρούνται οι 20 ώρες:

Αερόπη: *«Να πω κιόλας ότι δεν μπορούμε να διδάσκουμε σε δύο σχολεία για να συμπληρώσουμε ωράριο. Το ωράριο είναι 20 ώρες και πρέπει, αν σου τύχει, να τις κάνεις σε ένα σχολείο. Δεν μπορούμε να πάμε σε περισσότερα σχολεία για να συμπληρώσουμε 23 ώρες όπως π.χ. κάνουν οι αναπληρωτές ή οι ωρομίσθιοι Γενικής Παιδείας».*

Η ίδια τόνισε ότι όταν ρώτησε την αρμόδια Διεύθυνση Β΄ θμιας εκπαίδευσης αν μπορεί ένας ωρομίσθιος καθηγητής Χορού ή Κινηματογράφου να διδάξει σε 2 σχολεία, δεν γνώριζαν κι η ίδια δεν έλαβε απάντηση:

Αερόπη: *«Αυτό είναι μία πολύ ιδιαίτερη ερώτηση την οποία την έκανα γιατί φέτος μου έτυχε το εξής με πήραν πρώτα -καλά και πέρσι είχε γίνει, απλά πέρσι το είχα πει αμέσως όχι- με πήραν πρώτα από το δεύτερο σχολείο που είχα δηλώσει λόγω της μοριοδότησης και φέτος ήμουν λίγο μπερδεμένη με το ωράριο και τα λοιπά και δεν είπα αμέσως όχι στο 2ο σχολείο. Ρώτησα στη Β΄ θμια αν μπορεί κάποιος να πάει και στα δύο; και μείνανε κόκκαλο οι άνθρωποι και σου λέει “Τι ρωτάει;” δεν το ξέραν ούτε αυτοί οπότε μάλλον δεν ξέρουνε τι γίνεται, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνεται βέβαια αλλά δεν το έψαξαν και δεν μου απάντησαν ποτέ».*

Μία άλλη ερωτώμενη τόνισε ότι, εφόσον δεν είναι εφικτή η μεγαλύτερη πληρωμή των ωρομισθίων, θα έπρεπε να προηγούνται στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα προκειμένου να

είναι σε θέση να ρυθμίσουν αντίστοιχα το πρόγραμμα τους για τη 2η εργασία τους. Επίσης, σημείωσε ότι η παραμονή στο σχολείο είναι πολύωρη:

Φιλομήλα: «Άρα είναι τραγικό και θα έπρεπε και αυτό πραγματικά επειδή σου τρώει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής σου το σχολείο, κατά την γνώμη μου θα έπρεπε να προηγούμαστε στα προγράμματα να μπορούμε να ρυθμίσουμε και το υπόλοιπο πρόγραμμά μας γιατί όλοι δουλεύουμε κάπου μετά και το γνωρίζουν. Καθόμαστε πάρα πολλές ώρες στο σχολείο, κι υπάρχει η απαίτηση να καθόμαστε, και συζητάμε πράγματα που είμαστε ωρομίσθιοι που δεν ξέρουμε άμα θα είμαστε του χρόνου».

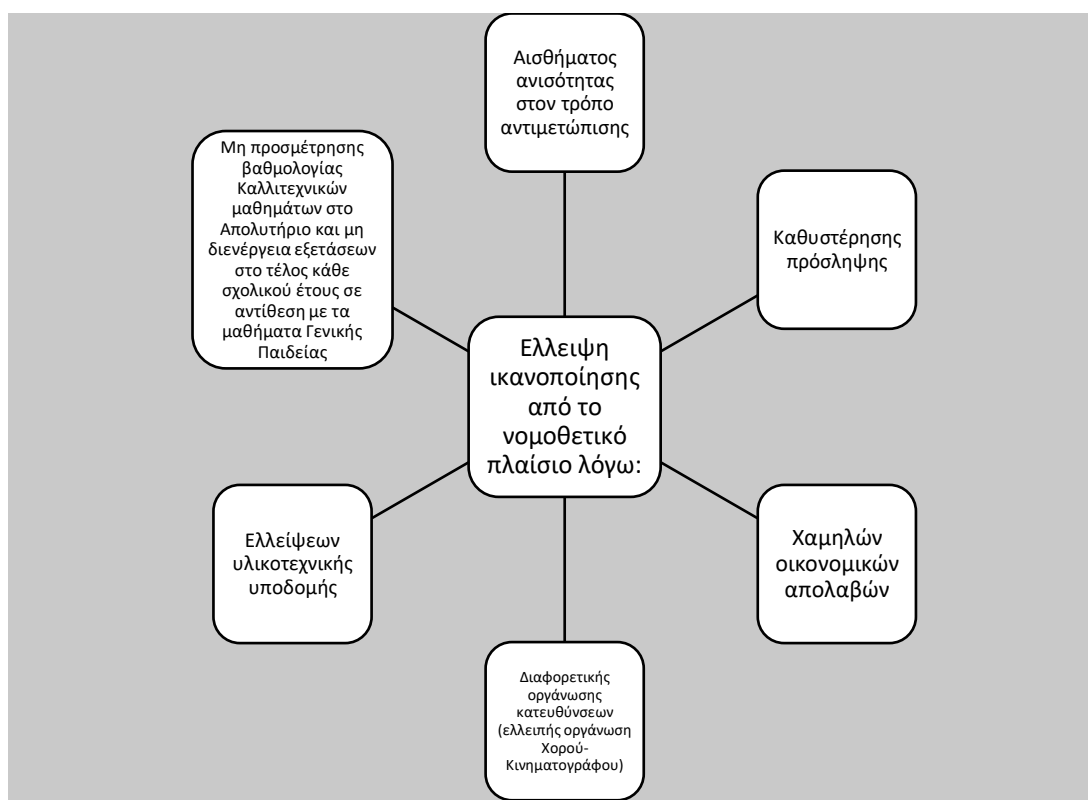
### **9.1.2.3. Συζήτηση και σχολιασμός των ευρημάτων της ποιοτικής διερεύνησης του Δείγματος Ι – Σύγκριση ευρημάτων ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης**

Κατά τη συζήτηση και τον σχολιασμό των ευρημάτων και όπως προκύπτει από το θεωρητικό μέρος της διατριβής, ως παράγοντες αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων λαμβάνονται οι εξής διαστάσεις: το Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο και τα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η οργανωτική δομή-διάρθρωση στο εσωτερικό του σχολείου και η αντιμετώπιση κρίσεων, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, η επίδραση της Σχολικής Ηγεσίας και της Διοίκησης στο εσωτερικό του σχολείου, η ανταπόκριση των γονέων ως κυρίων εκπροσώπων της ευρύτερης κοινότητας, και τέλος, οι αντιλήψεις Διευθυντών και καθηγητών Καλλιτεχνικών Σχολείων σχετικά με το κατά πόσον οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα του σχολείου. Για την ανάλυση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας ως θεωρητικό πλαίσιο λαμβάνεται το ολοκληρωμένο μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας κατά Scheerens (2000) και το μοντέλο αποτελεσματικότητας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης των Harland et al. (2000). Τέλος, η συζήτηση και ο σχολιασμός των ευρημάτων της ποιοτικής διερεύνησης λαμβάνει υπ' όψιν και αντιπαραβάλλει τα ευρήματα της ποσοτικής διερεύνησης του Δείγματος Ι.

Αρχικά, οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου ρωτήθηκαν για το αν αισθάνονται ικανοποιημένοι ή μη από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Όπως προέκυψε, οι καθηγητές δεν αισθάνονται ικανοποίηση από το νομοθετικό πλαίσιο και το θεωρούν ανεπαρκές. Εκτός από τη ρητή δήλωση μη ικανοποίησης από τους καθηγητές, παρατηρείται ότι αυτή αναδύεται κι από άλλες συνθήκες που σχετίζονται με την ανεπάρκεια του νομοθετικού πλαισίου και βιώνουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι. Ειδικότερα, τονίσθηκε η ανισότητα στον τρόπο αντιμετώπισής τους από την

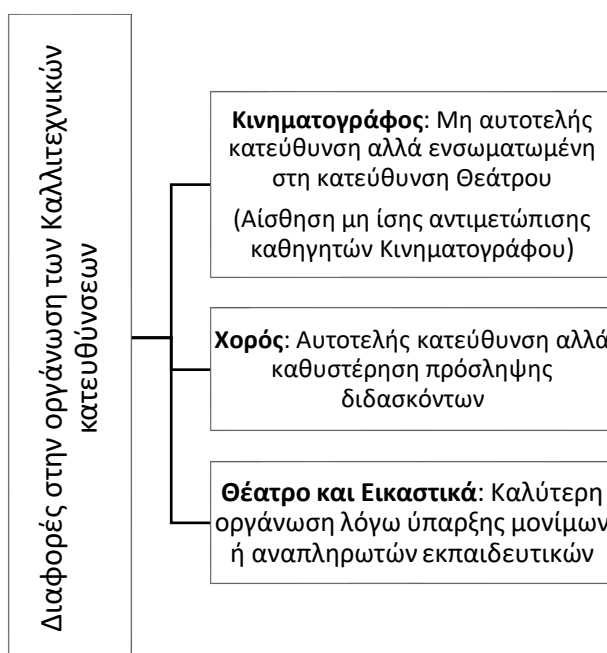
πολιτεία, η οποία σχετίζεται και με τη καθυστέρηση πρόσληψής τους. Επιπλέον, η ανισότητα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, διαφαίνεται μέσω των χαμηλών οικονομικών απολαβών τους αλλά και μέσω της οργάνωσης των καλλιτεχνικών κατευθύνσεων Κινηματογράφου και Χορού στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι έχουν διαπιστώσει διαφορές στην οργάνωση των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουν ελλιπή οργάνωση της κατεύθυνσης Χορού και του Κινηματογράφου που ανήκει στην ευρύτερη κατεύθυνση Θεάτρου-Κινηματογράφου.

Η μη ικανοποίηση των ωρομισθίων καθηγητών σχετίζεται και με τις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής που παρατηρούνται στα Καλλιτεχνικά Σχολεία κι επηρεάζουν άμεσα τις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις. Παράλληλα, στο ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο, τίθεται κι η μη προσμέτρηση της βαθμολογίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στο Απολυτήριο αλλά και η μη διενέργεια εξετάσεων στο τέλος κάθε σχολικού έτους σε αντίθεση με τα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τους καθηγητές, αποτελούν δείγματα υποτίμησης των Καλλιτεχνικών μαθημάτων και κατ' επέκταση των ίδιων. Παρακάτω απεικονίζονται οι λόγοι που ανέφεραν οι συμμετέχοντες που αιτιολογούν τη μη ικανοποίησή τους από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο:



**Σχήμα 4:** Έλλειψη ικανοποίησης από το νομοθετικό πλαίσιο

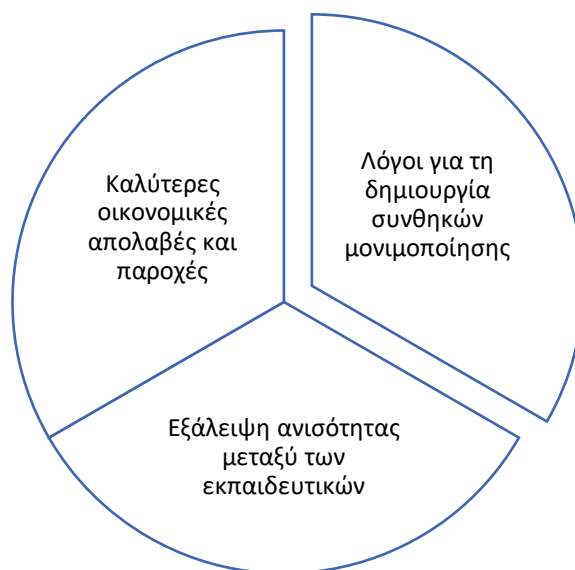
Οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν εκτενέστερα και στις διαπιστωμένες διαφορές στην οργάνωση των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων εκ μέρους τους (σχήμα 5). Όπως προαναφέρθηκε, οι καθηγητές Κινηματογράφου τόνισαν την ανάγκη διαχωρισμού του Κινηματογράφου από τη κατεύθυνση του Θεάτρου και τη δημιουργία αυτοτελούς κατεύθυνσης. Θεωρούν ότι δεν επικρατεί ισότητα σ' ό,τι αφορά τη διδασκαλία των μαθημάτων Κινηματογράφου αλλά και της υπόστασης των ίδιων ως καθηγητών της υπάρχουσας κατεύθυνσης Θεάτρου-Κινηματογράφου. Όσον αφορά την κατεύθυνση Χορού, οι καθηγητές υπογράμμισαν ότι αν και αποτελεί αυτοτελή κατεύθυνση στα Καλλιτεχνικά Σχολεία εν τούτοις δεν υποστηρίζεται αφού οι ίδιοι προσλαμβάνονται καθυστερημένα και οι μαθητές της κατεύθυνσης δεν παρακολουθούν μαθήματα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (το ίδιο ισχύει και για τους καθηγητές Κινηματογράφου). Σχετικά με την κατεύθυνση Εικαστικών αλλά και τον τομέα Θεάτρου (από την ευρύτερη κατεύθυνση Θεάτρου-Κινηματογράφου), οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου κρίνουν ότι είναι καλύτερα οργανωμένες λόγω της ύπαρξης μονίμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών.



**Σχήμα 5:** Διαφορές στην οργάνωση των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι καθηγητές θεωρούν ότι η οργάνωση σχετίζεται με την ύπαρξη ή όχι στα σχολεία μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού ή προσωπικού το οποίο προσλαμβάνεται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ως εκ τούτου, οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου εξέφρασαν ως αίτημα τη δημιουργία συνθηκών μονιμοποίησής τους. Η

δημιουργία των συνθηκών αυτών, σύμφωνα με τους ίδιους, θα έχει ως αποτέλεσμα βελτιωμένες οικονομικές απολαβές αλλά και παροχές που έχουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (π.χ. μισθό κατά τη διάρκεια των αργιών ή άδεια ασθενείας). Επιπλέον, οι συνθήκες αυτές θα αποτελέσουν αρωγό στην εξάλειψη ανισότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Στο ακόλουθο σχήμα απεικονίζεται το αίτημα των συμμετεχόντων για συνθήκες μονιμότητας καθώς και η αιτιολόγησή του:

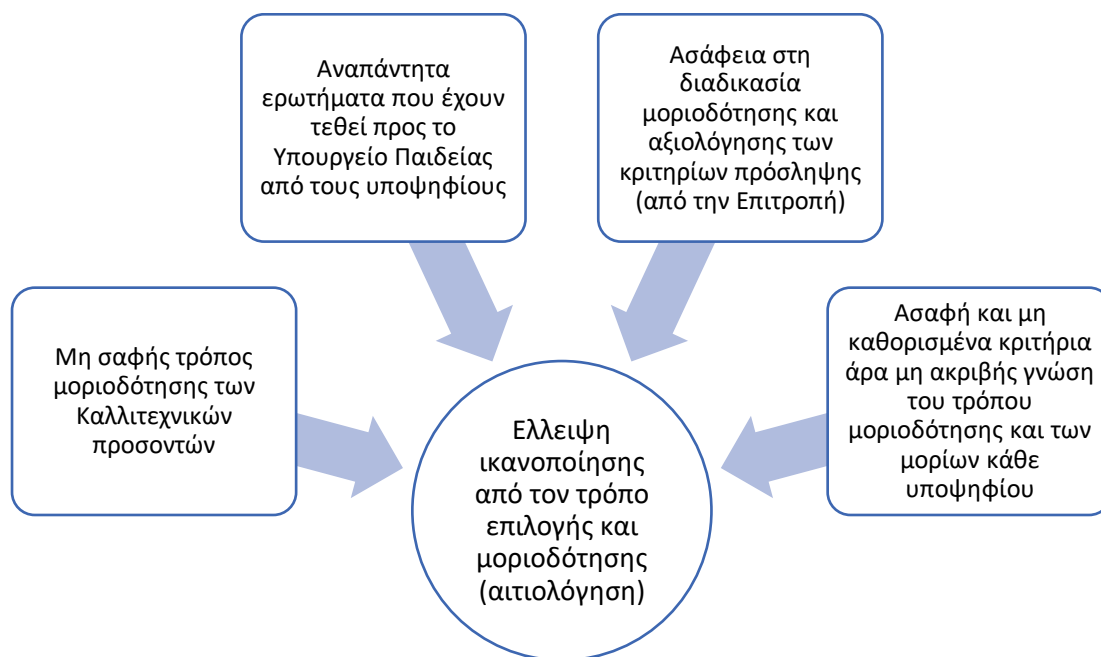


**Σχήμα 6:** Λόγοι για τη δημιουργία συνθηκών μονιμοποίησης για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου

Τα ευρήματα μη ικανοποίησης από το νομοθετικό πλαίσιο που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου συμβαδίζουν εν μέρει με τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα που διεξήχθη προς όλους τους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών μαθημάτων των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Συγκεκριμένα, στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων εκφράζουν μέτρια ικανοποίηση (Μ.Ο. 2,68- 53, 6%). Επομένως, το νομοθετικό πλαίσιο, ως στοιχείο του συγκεκριμένου, επηρεάζει μάλλον αρνητικά την ικανοποίηση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο.

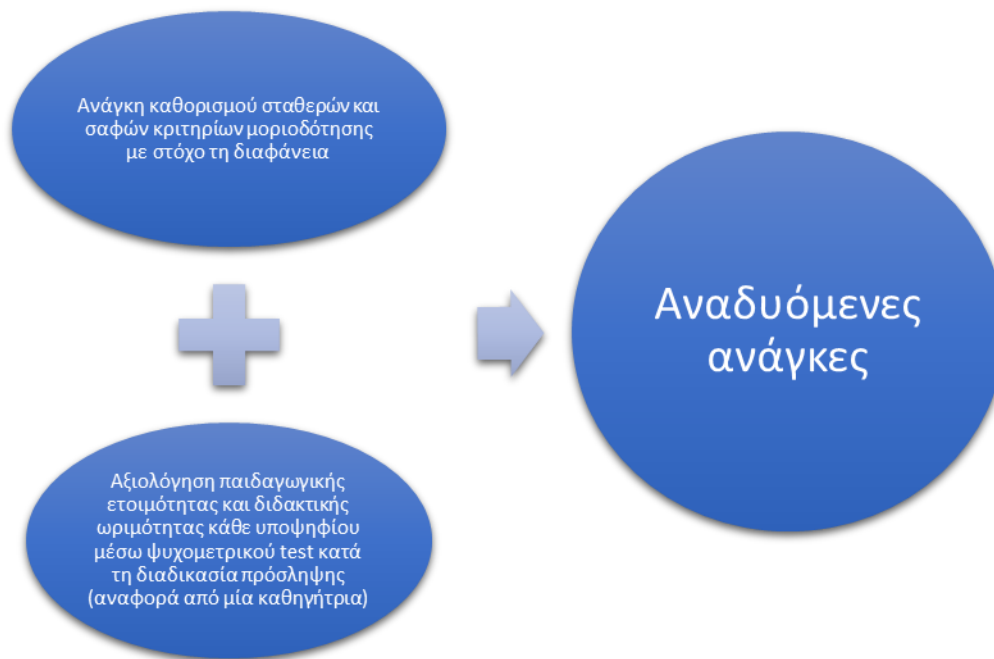
Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000), η νομοθεσία και το γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο εντάσσεται στο συγκεκριμένο και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν οριστεί, το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων εμπίπτει στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο/Εκπαιδευτική Πολιτική.

Οι καθηγητές ρωτήθηκαν και για την ύπαρξη ή μη ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής τους. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι ούτε από τον τρόπο επιλογής αλλά ούτε από τον τρόπο μοριοδότησής τους. Σε προσπάθεια αιτιολόγησης της δήλωσης αυτής, οι ερωτώμενοι τόνισαν την έλλειψη σαφήνειας τόσο στη διαδικασία μοριοδότησης όσο και αξιολόγησης των κριτηρίων πρόσληψης από την αρμόδια Επιτροπή. Επίσης, τόνισαν την ύπαρξη ασαφών και μη καθορισμένων κριτηρίων τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την άγνοια σχετικά με το τρόπο μοριοδότησης των υποψηφίων (ειδικά σ' ό,τι αφορά τα Καλλιτεχνικά προσόντα) κι εν τέλει άγνοια σχετικά με τα μόρια που λαμβάνει κάθε υποψήφιος. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι όσες φορές οι ίδιοι οι υποψήφιοι έχουν απευθυνθεί σε αρμόδιο για διευκρινίσεις αναφορικά με τη μοριοδότησή τους, τα ερωτήματά τους μένουν αναπάντητα. Παρακάτω απεικονίζονται οι λόγοι μη ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης:



**Σχήμα 7:** Έλλειψη ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης των ωρομισθίων καθηγητών

Στο πλαίσιο αυτό, οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και σε ανάγκες που προκύπτουν σχετικά με την επιλογή και μοριοδότησή τους (σχήμα 8). Τονίσθηκε η ανάγκη καθορισμού σταθερών και σαφών κριτηρίων μοριοδότησης ώστε να επέλθει πλήρης διαφάνεια. Επίσης, μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε και στην ανάγκη αξιολόγησης τόσο της παιδαγωγικής ετοιμότητας όσο και της διδακτικής ωριμότητας του κάθε υποψηφίου μέσω ψυχομετρικού test κατά τη διαδικασία πρόσληψης.

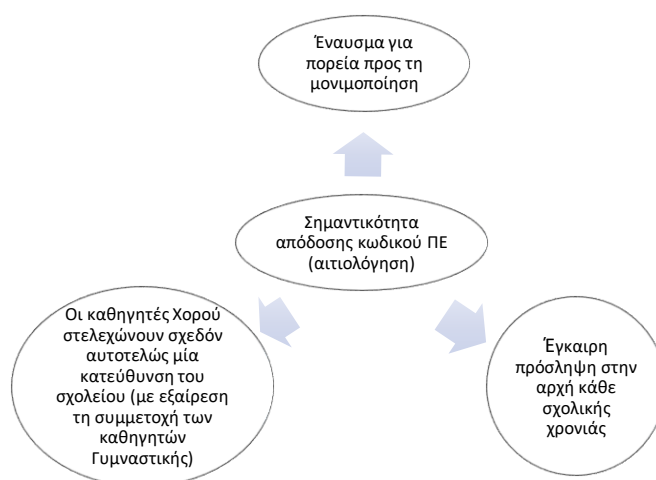


**Σχήμα 8:** Αναδυόμενες ανάγκες σχετικά με τον τρόπο επιλογής και μοριοδότησης, σύμφωνα με τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου

Όσον αφορά τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δήλωσαν σχετικά ικανοποιημένοι από τον τρόπο επιλογής τους (Μ.Ο. 3,57-71,4%). Ωστόσο, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο μοριοδότησης όσων διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα στα δημόσια σχολεία, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι αυτός είναι προβληματικός (63,9%). Επομένως, δεδομένου κι ότι η ποσοτική έρευνα απευθυνόταν στο σύνολο των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη ικανοποίηση σ' ό,τι αφορά τον τρόπο επιλογής και κυρίως τον τρόπο μοριοδότησης. Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000), όπως και το νομοθετικό πλαίσιο έτσι κι ο τρόπος επιλογής και μοριοδότησης εντάσσονται στο συγκείμενο, ενώ στο μοντέλο των Harland et al. (2000) τοποθετούνται στους παράγοντες εκτός σχολείου. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν οριστεί, τα παραπάνω στοιχεία εμπίπτουν στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο/Εκπαιδευτική Πολιτική.

Οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν και στην αναγκαιότητα της απόκτησης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου. Όλοι οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η απόδοση κωδικού ΠΕ και στήριξαν την άποψη αυτή τονίζοντας η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου θα αποτελέσει έναυσμα για τη πορεία μονιμοποίησης των καθηγητών των ειδικοτήτων αυτών. Επιπλέον, υπογράμμισαν ότι η απόδοση κωδικού ΠΕ θα διευκολύνει τη διαδικασία έγκαιρης πρόσληψής τους στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Η σημαντικότητα της απόδοσης κωδικού ΠΕ τονίζεται και από την ίδια τη κατεύθυνση Χορού στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Σύμφωνα με τους καθηγητές της

κατεύθυνσης Χορού, η εν λόγω κατεύθυνση έχει αυτοτελή υπόσταση εντός του Καλλιτεχνικού σχολείου ενώ οι ίδιοι και μόνο απαρτίζουν την κατεύθυνση Χορού (με εξαίρεση τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής οι οποίοι διδάσκουν Παραδοσιακούς Χορούς στην κατεύθυνση αυτή). Η παραπάνω αιτιολόγηση σχετικά με την απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα:



**Σχήμα 9:** Αιτιολόγηση σημαντικότητας απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τους λόγους που, κατά τη γνώμη τους, δεν έχει αποδοθεί μέχρι στιγμής κωδικός ΠΕ στην ειδικότητά τους. Οι καθηγητές της κατεύθυνσης Κινηματογράφου συσχέτισαν την αιτιολόγησή τους με την ύπαρξη Πανεπιστημιακού Τμήματος Κινηματογράφου (Σημ.: Δεν έγινε αναφορά στο Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου του ΕΚΠΑ, παρά μόνον στο Τμήμα Κινηματογράφου του ΑΠΘ). Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι αν και υπάρχει Πανεπιστημιακό Τμήμα, εντούτοις το Τμήμα αυτό λειτουργεί λίγα χρόνια. Επιπλέον, τόνισαν ότι αν αποδοθεί κωδικός ΠΕ μόνο στους αποφοίτους του εν λόγω Τμήματος, θα αδικηθούν οι απόφοιτοι ιδιωτικών σχολών Κινηματογράφου οι οποίοι έχουν πλούσια καλλιτεχνική εμπειρία και πιθανόν διδακτική. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας καθηγητής Κινηματογράφου σημείωσε ότι η αποφοίτηση από Πανεπιστημιακή σχολή δεν αποτελεί παράγοντα επιτυχίας στο μετέπειτα διδακτικό έργο.

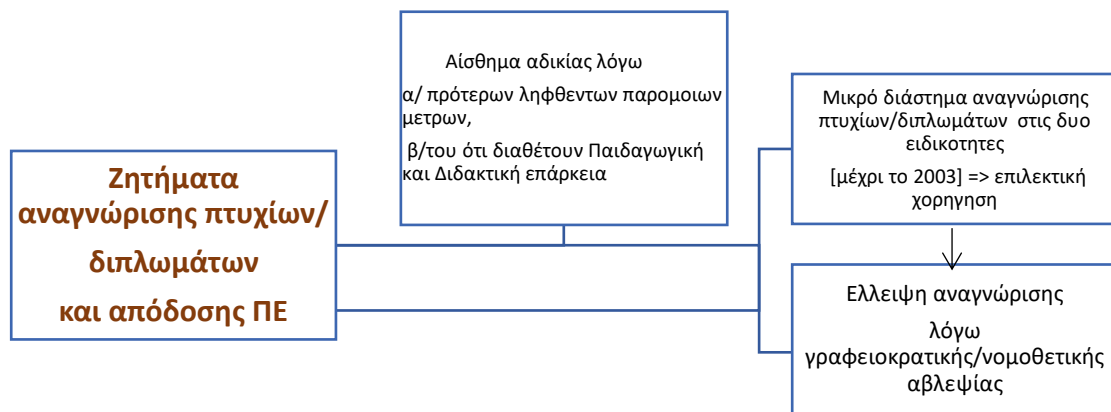
Οι καθηγητές της κατεύθυνσης Χορού θεωρούν ότι δεν έχει αποδοθεί ακόμη κωδικός ΠΕ στην ειδικότητά τους διότι οι αρμόδιοι, για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας, δεν κατανοούν την Ανώτερη εκπαίδευση Χορού στην Ελλάδα. Παράλληλα, μία καθηγήτρια Χορού τόνισε ότι οι απόφοιτοι των Ανώτερων Επαγγελματικών Σχολών Χορού και οι επαγγελματίες Χορού



στην Ελλάδα είναι λίγοι και πιθανόν δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντική ομάδα πίεσης.

Στο πλαίσιο της ερώτησης αυτής, παρουσιάστηκαν, από τους συμμετέχοντες, στοιχεία που σχετίζονται με την απόδοση κωδικού ΠΕ και την αναγνώριση των διπλωμάτων των ειδικοτήτων αυτών. Όσον αφορά τους καθηγητές Χορού, ορισμένοι συμμετέχοντες τόνισαν ότι αισθάνονται αδικία λόγω πρότερης απόδοσης κωδικού ΠΕ στους αποφοίτους Ανώτερων Σχολών Δραματικής Τέχνης και μη απόδοσης στους αποφοίτους Χορού. Υπογράμμισαν ότι τόσο οι σχολές Δραματικής Τέχνης όσο κι οι Επαγγελματικές σχολές Χορού είναι τριετείς οπότε δεν δικαιολογείται η μη απόδοση ΠΕ στην κατεύθυνση Χορού. Επιπλέον, μία καθηγήτρια Χορού σημείωσε ότι οι απόφοιτοι Επαγγελματικών σχολών Χορού έχουν διδαχθεί μαθήματα Παιδαγωγικής και Διδασκαλίας (σε αντίθεση με τους αποφοίτους Δραματικής Τέχνης).

Οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαβάθμιση των διπλωμάτων τους. Συγκεκριμένα, μία ερωτώμενη της κατεύθυνσης Χορού ανέφερε ότι υπήρξε μέριμνα για αναγνώριση ισοτιμίας των διπλωμάτων Χορού με τα αντίστοιχα πτυχία αποφοίτων ΤΕΙ για τους αποφοίτους μέχρι το 2003 . Αντίστοιχα, και στην κατεύθυνση Κινηματογράφου λειτούργησε παρόμοια διαδικασία αναγνώρισης της ισοτιμίας των διπλωμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτώμενοι που αναφέρθηκαν για τη διαδικασία αναγνώρισης στην κατεύθυνση Κινηματογράφου τόνισαν ότι δεν υπήρξε επαρκής ενημέρωση προκειμένου όλοι οι υποψήφιοι να καταθέσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Παράλληλα, λόγω γραφειοκρατικών και νομοθετικών κωλυμάτων οι καθηγητές που αιτήθηκαν για αναγνώριση, θεωρούν ότι εν τέλει η αναγνώριση δεν ισχύει (Σχήμα 10).



**Σχήμα 10 :** Ζητήματα αναγνώρισης διπλωμάτων/πτυχίων Χορού και Κινηματογράφου

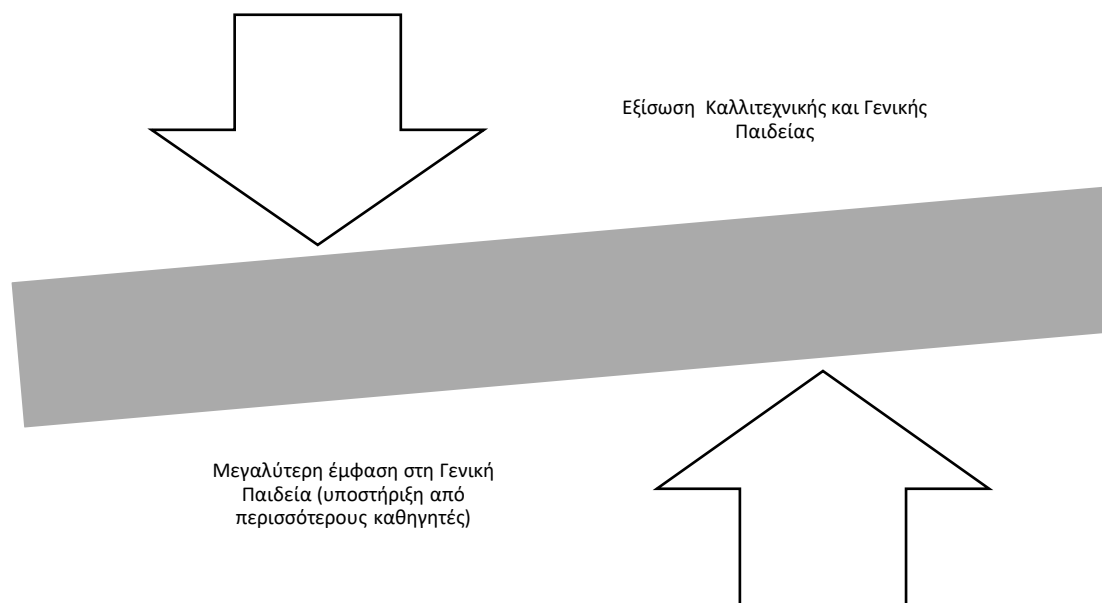
Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας στους ωρομισθίους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου συνάδουν με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε στο σύνολο των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ειδικότερα, το 87,2% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι είναι σημαντική η απόδοση κωδικού ειδικότητας ΠΕ στην εκάστοτε ειδικότητα διότι επηρεάζει τον τρόπο πρόσληψης και αμοιβής. Επιπλέον, το 91,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η μη απόδοση κωδικού στην ειδικότητα (κυρίως για τις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου) οφείλεται σε αδιαφορία του ΥΠΑΙΘ. Οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων ακόμη συμφώνησαν, σε ποσοστό 85,1%, ότι η συνδικαλιστική εκπροσώπηση μπορεί να οδηγήσει σε απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα. Το στοιχείο αυτό αναδύεται έμμεσα κι από την άποψη που εκφράστηκε από καθηγήτρια Χορού στην ποιοτική έρευνα. Η συμμετέχουσα τόνισε ότι υπάρχει μικρός αριθμός εκπροσώπησης στην κατεύθυνσή της οπότε δεν συστήνεται σημαντική ομάδα άσκησης πίεσης (βλ. παραπάνω).

Σχετικά με την ύπαρξη ή μη Πανεπιστημιακής Σχολής ή Τμήματος και την απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα, το 72,4% συμφώνησε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο. Παράλληλα, υπήρξε ομόφωνη συμφωνία (100%) για την αναγκαιότητα ύπαρξης Πανεπιστημιακής Σχολής ή Τμήματος στην εκάστοτε καλλιτεχνική ειδικότητα. Ωστόσο, αυτό είναι ένα σημείο που δεν αναφέρθηκε άμεσα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, από τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ανοιχτές ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας, αποτυπώθηκε μία αμφισβήτηση της συσχέτισης ύπαρξης πανεπιστημιακής σχολής και απόδοσης κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα. Αυτό εν μέρει

αποτυπώνεται και στην ποιοτική έρευνα βάσει της άποψης που εξέφρασε ένας καθηγητής Κινηματογράφου. Όπως προαναφέρθηκε, ο ερωτώμενος αυτός θεωρεί ότι η αποφοίτηση από Πανεπιστημιακή σχολή δεν αποτελεί υποχρεωτικό παράγοντα επιτυχίας στο μετέπειτα διδακτικό έργο (βλ. παραπάνω). Όπως διαφαίνεται, η απόδοση κωδικού ΠΕ επηρεάζει σημαντικά τις ειδικότητες Καλλιτεχνικών μαθημάτων και κυρίως τις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου. Η απουσία κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες αλλά και η απουσία εκπαιδευτικού κλάδου επηρεάζει έμμεσα τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων, κυρίως διότι οι καθηγητές δεν προσλαμβάνονται εγκαίρως.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000), η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες όπως η ύπαρξη ή μη Πανεπιστημιακής Σχολής ή Τμήματος και η συνδικαλιστική εκπροσώπηση εντάσσονται στο συγκεκριμένο. Η ένταξη αυτή σχετίζεται με την ύπαρξη ενίσχυσης και μέριμνας από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν οριστεί, τα παραπάνω στοιχεία εμπίπτουν στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο και κυρίως στον τομέα Εκπαιδευτική Πολιτική.

Οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος στα σχολεία που διδάσκουν. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την άποψή τους σχετικά με την έμφαση που δίνεται κατά τη διαδικασία κατανομής των ωρών και μαθημάτων. Προέκυψαν δύο τάσεις: ορισμένοι καθηγητές θεωρούν ότι υπάρχει εξίσωση Καλλιτεχνικής και Γενικής Παιδείας, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη Γενική Παιδεία εις βάρος της καλλιτεχνικής, όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω σχήμα:

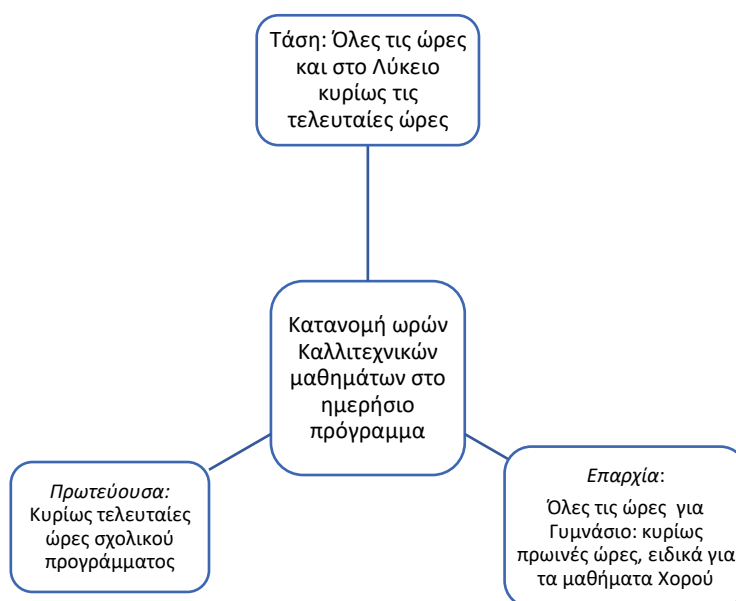


**Σχήμα 11:** Απόψεις ωρομισθίων καθηγητών σχετικά με την έμφαση στην κατανομή μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται στις αντίστοιχες ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας η οποία αφορούσε το σύνολο των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Το 44,7% των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα Γενικής Παιδείας κατά τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος, ενώ το 14,9% διαφώνησε. Το 14,9% πιθανόν θεωρεί ότι δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας ή υπάρχει ισότητα. Στην αντίθετη ερώτηση (προτεραιότητα στα μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας) το μεγαλύτερο ποσοστό μάλλον θεωρεί ότι δεν δίνεται προτεραιότητα στα Καλλιτεχνικά μαθήματα (Ερώτηση: Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα καλλιτεχνικά μαθήματα, Μ.Ο. 2,21= 44,2%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι μάλλον δυσαρεστημένο ως προς την έμφαση που δίνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων που διδάσκουν αφού δεν δίνεται η πρέπουσα προσοχή στα Καλλιτεχνικά μαθήματα.

Σχετικά με την κατανομή των ωρών των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα, διαπιστώθηκε η τάση διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων όλες τις ώρες με έμφαση τις τελευταίες ώρες στις Λυκειακές τάξεις. Επίσης, παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση στις απαντήσεις όσον αφορά την πρωτεύουσα και την επαρχία. Οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου που διδάσκουν σε σχολεία της πρωτεύουσας δήλωσαν ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα διδάσκονται κυρίως τις τελευταίες ώρες. Οι συμμετέχοντες από σχολεία της

επαρχίας δήλωσαν ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα διδάσκονται όλες τις ώρες, ενώ υπάρχει η τάση να διδάσκονται τις πρώτες ώρες στο Γυμνάσιο (ειδικά για τα μαθήματα Χορού). Στο ακόλουθο σχήμα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου:



**Σχήμα 12:** Απόψεις ωρομισθίων καθηγητών σχετικά με την έμφαση στην κατανομή μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα

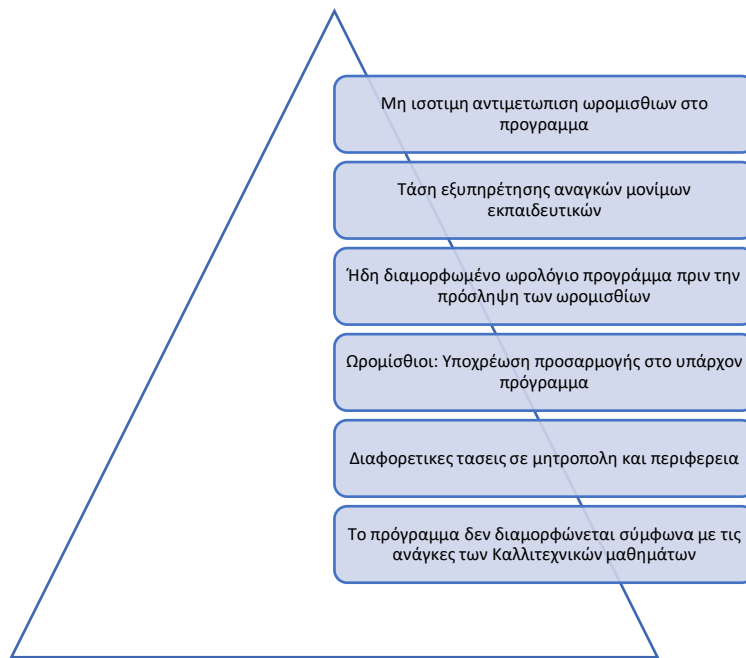
Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται στις αντίστοιχες ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας η οποία αφορούσε το σύνολο των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Το 44,7% των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα Γενικής Παιδείας κατά τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος, ενώ το 14,9% διαφώνησε. Το 14,9% πιθανόν θεωρεί ότι δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας ή υπάρχει ισότητα. Στην αντίθετη ερώτηση (προτεραιότητα στα μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας) το μεγαλύτερο ποσοστό μάλλον θεωρεί ότι δεν δίνεται προτεραιότητα στα Καλλιτεχνικά μαθήματα (Ερώτηση: Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα καλλιτεχνικά μαθήματα, Μ.Ο. 2,21= 44,2%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι μάλλον δυσαρεστημένο ως προς την έμφαση που δίνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων που διδάσκουν αφού δεν δίνεται η πρέπουσα προσοχή στα Καλλιτεχνικά μαθήματα.

Σχετικά με την κατανομή των ωρών των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα, διαπιστώθηκε η τάση διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων όλες τις ώρες της σχολικής ημέρας με έμφαση στις τελευταίες διδακτικές ώρες για τις Λυκειακές τάξεις. Επίσης, παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση στις απαντήσεις όσον αφορά την πρωτεύουσα και την

επαρχία. Οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου που διδάσκουν σε σχολεία της πρωτεύουσας δήλωσαν ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα διδάσκονται κυρίως τις τελευταίες ώρες. Οι συμμετέχοντες από σχολεία της επαρχίας δήλωσαν ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα διδάσκονται όλες τις ώρες, ενώ υπάρχει η τάση να διδάσκονται τις πρώτες ώρες στο Γυμνάσιο, ειδικά για τα μαθήματα Χορού (Σχήμα 12).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα (σχήμα 13). Τονίσθηκε η τάση εξυπηρέτησης των αναγκών των μονίμων εκπαιδευτικών κατά τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε ότι οι ωρομίσθιοι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά τη σύνταξη του προγράμματος και δεν θεωρούνται «καθηγητές» από την υπόλοιπη διδακτική κοινότητα. Αναφέρθηκε επίσης ότι δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες της σύμβασής τους, αφού τους ανατίθενται αρκετές κενές διδακτικές ώρες για τις οποίες δεν πληρώνονται. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται κι από την άποψη που εξέφρασε μία ερωτώμενη σχετικά με την υποχρέωση προσαρμογής των ωρομισθίων στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα (το οποίο διαμορφώθηκε πριν την πρόσληψή τους). Επομένως, αναδύεται το ζήτημα μη διαμόρφωσης του σχολικού ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες των Καλλιτεχνικών μαθημάτων.

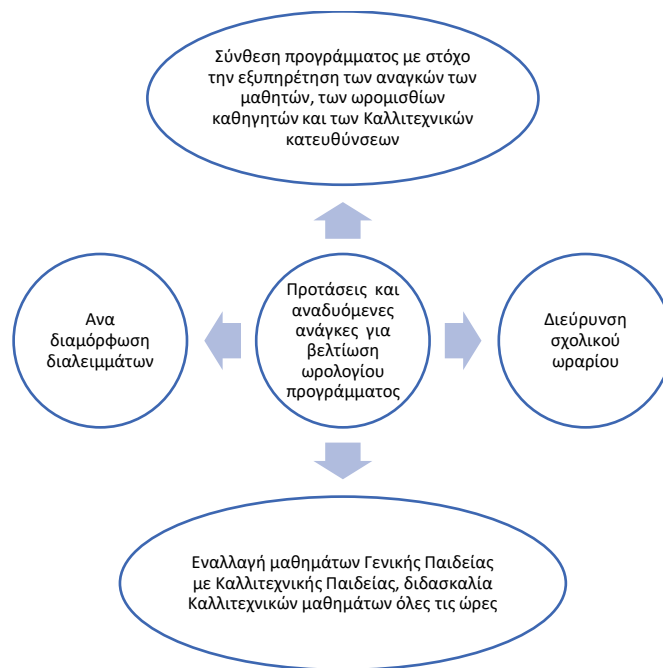
Όσον αφορά την τοποθέτηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας παρατηρείται ότι στην πρωτεύουσα κυριαρχεί η τάση τα καλλιτεχνικά μαθήματα να διδάσκονται τις τελευταίες ώρες στις Λυκειακές τάξεις. Το γεγονός αυτό αποδίδεται από την εκάστοτε Διευθυντική ομάδα και κυρίως από την ομάδα σύνθεσης του προγράμματος στην ελλιπή ή μη απόδοση των μαθητών τις ώρες αυτές στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Σύμφωνα με ορισμένους συμμετέχοντες, το γεγονός αυτό αποτελεί δείγμα ανισοκατανομής των Καλλιτεχνικών μαθημάτων έναντι των μαθημάτων Γενικής Παιδείας.



**Σχήμα 13:** Ζητήματα σχετικά με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Σε αντίστοιχη ερώτηση της ποσοτικής έρευνας σχετικά με τη μέριμνα υπέρ των ωρομισθίων καθηγητών στον προγραμματισμό των μαθημάτων στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, εκφράζεται μέτρια προς χαμηλή συμφωνία (Μ.Ο. 2,15=43%). Ωστόσο, στην ερώτηση δεν διευκρινίζεται αν γίνεται αναφορά σε ωρομισθίους Γενικής Παιδείας ή Καλλιτεχνικής Παιδείας. Εντούτοις, βάσει των υπολοίπων αποτελεσμάτων, η χαμηλή συμφωνία πιθανόν σχετίζεται κυρίως με μη μέριμνα για τους ωρομισθίους Χορού και Κινηματογράφου, κάτι που συνάδει με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, εξέφρασαν προτάσεις και αναφέρθηκαν σε ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του σχολικού ωρολογίου προγράμματος (Σχήμα 14). Υπογραμμίσθηκε η ανάγκη σύνθεσης προγράμματος που θα εξυπηρετεί αρχικά τις ανάγκες των μαθητών αλλά και των ωρομισθίων καθηγητών και των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων. Στις προτάσεις περιλαμβάνονται η διεύρυνση του ωραρίου (πέραν των 15:00-15:30), η διαφορετική διαμόρφωση των διαλειμμάτων κι η εναλλαγή στη ροή των μαθημάτων που διδάσκονται (διδασκαλία Καλλιτεχνικών μαθημάτων όλες τις ώρες κι εναλλαγή μαθημάτων Καλλιτεχνικής-Γενικής Παιδείας στο πρόγραμμα).



**Σχήμα 14:** Προτάσεις βελτίωσης του ωρολογίου προγράμματος

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρείται δυσaréσκεια σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης και οργάνωσης του προγραμματισμού στο εσωτερικό του σχολείου. Παράλληλα, διαπιστώνονται πιθανές υποβόσκουσες παθογένειες που κυριαρχούν στο εσωτερικό του σχολείου δημιουργώντας ένα μάλλον διχαστικό κλίμα. Οι παθογένειες αυτές αναφέρονται έμμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα. Αντίθετα, στην ποσοτική έρευνα, οι παθογένειες και το μη ομαλό κλίμα στο εσωτερικό των σχολείων μονάδων αποτυπώνεται περισσότερο άμεσα. Ειδικότερα, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δήλωσαν ότι υπάρχει σχεδόν άριστη συνεργασία μεταξύ τους (89,6%), ενώ μόνο των 42,5% των συμμετεχόντων εξέφρασε ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους καθηγητές Γενικής Παιδείας. Αντίθετα, το 29,8% δεν αισθάνεται καθόλου ικανοποιημένο ενώ το 27,7% απέφυγε να απαντήσει. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων μάλλον δεν αισθάνονται ότι υπάρχει αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους τους των μαθημάτων Γενικής Παιδείας.

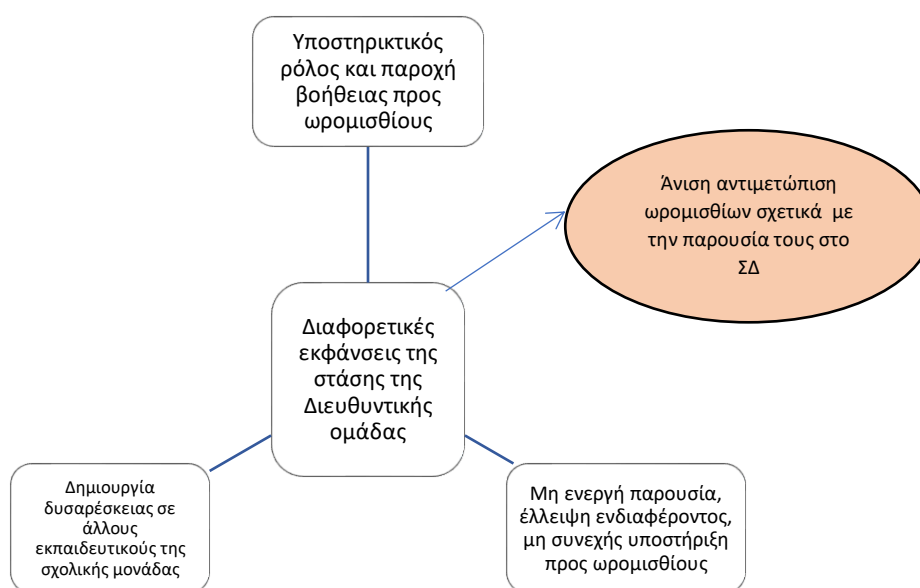
Τα παραδείγματα μη ομαλού κλίματος και οι μάλλον αρνητικές διατυπώσεις του μεγαλύτερου μέρους των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου σχετικά με την κουλτούρα που επικρατεί στο εσωτερικό των Καλλιτεχνικών Σχολείων συνιστούν στοιχεία που επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Στο μοντέλο του αποτελεσματικού σχολείου του Scheerens, τα στοιχεία διαμόρφωσης εσωτερικού προγράμματος σε συνδυασμό με τα αναδυόμενα ζητήματα, εμπίπτουν στο στοιχείο του συγκεκριμένου (τύπος σχολείου) και στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία,



εκπαιδευτική ηγεσία). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τα στοιχεία διαμόρφωσης εσωτερικού προγράμματος εμπίπτουν στην Οργανωτική δομή-διάρθρωση/ Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα/ εν μέρει Σχολική ηγεσία-διοίκηση. Επιπλέον οι λύσεις που προτείνονται εμπίπτουν στα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αντίστοιχα, στο μοντέλο των Harland et al. (2000) τα θέματα αυτά αφορούν τον άξονα αποτελεσματικότητας της πραγμάτωσης της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Επόμενο θέμα που αναπτύχθηκε στην ποιοτική έρευνα, είναι η σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων και της Διευθυντικής ομάδας του εκάστοτε σχολείου. Μέσω των απαντήσεων των ερωτώμενων αναδείχθηκαν διαφορετικές εκφάνσεις της στάσης της Διευθυντικής ομάδας: α/ Διευθυντική ομάδα η οποία υποστηρίζει και παρέχει βοήθεια προς τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου β/ Διευθυντική ομάδα με μη ενεργή παρουσία και έλλειψη ενδιαφέροντος για τους ωρομισθίους γ/ Διευθυντική ομάδα για την οποία έχει δημιουργηθεί κλίμα δυσaráσκειας από άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (ετεροαντίληψη). Οι διαφορετικές εκφάνσεις που προαναφέρθηκαν απεικονίζονται στο ακόλουθο σχήμα:



**Σχήμα 15:** Στάσεις της Διεύθυνσης του σχολείου απέναντι στους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων

Αν και δεν αποτυπώνονται ευθέως ζητήματα που αφορούν τη σχεσιοδυναμική αυτή, εντούτοις μία συμμετέχουσα ανέφερε ορισμένες διαπιστώσεις μέσα από το βίωμα της σχέσης της ίδιας με τη Διευθυντική ομάδα του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Τόνισε την άνιση αντιμετώπιση των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου εκ μέρους της Διευθυντικής ομάδας (κυρίως σ' ό,τι αφορά την υποχρεωτική παρουσία των ωρομισθίων

στους Συλλόγους Διδασκόντων ακόμη και πέραν του ωραρίου τους) σε αντίθεση με την ελαστικότητα που εφαρμόζεται προς τους μονίμους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, εξέφρασε την αίσθηση απομόνωσης αλλά και την αδικία που συντελείται εις βάρος των ωρομισθίων καθηγητών.

Σε παρόμοια ερώτηση στην ποσοτική έρευνα, η ικανοποίηση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων από τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την Διευθυντική ομάδα του σχολείου ξεπερνάει τη βάση και επικρατεί μάλλον ουδετερότητα. Η ικανοποίηση λοιπόν αποτυπώνεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο. 3,55=71%). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει εν μέρει με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Συνεπώς, αν και δεν αποτυπώνονται ιδιαίτερα ζητήματα με τη Διευθυντική ομάδα του εκάστοτε σχολείου εντούτοις οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν είναι απολύτως ευχαριστημένοι από τη σχέση αυτή. Πιθανόν το μέτριο αυτό αποτέλεσμα να οφείλεται και στη σχέση που διαμορφώνει η εκάστοτε Διευθυντική ομάδα με τη διδακτική κοινότητα της Γενικής Παιδείας. Όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, οι σχέσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων με τους καθηγητές Γενικής Παιδείας είναι μάλλον αρνητικές, ενώ σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις, παρατηρείται μία «εύνοια» της Διευθυντικής ομάδας προς τους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας. Ως εκ τούτου, η διαφορετική και πολλές φορές άنيση αντιμετώπιση μπορεί να αποτελεί αιτία αποτύπωσης της μέτριας ικανοποίησης. Παράλληλα, με βάση και τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, στα σχολεία επικρατεί ένα διχαστικό κλίμα με δύο ομάδες άσκησης πίεσης, ενώ οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων αισθάνονται ότι υποβιβάζονται σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Γενικής Παιδείας.

Ακολουθώντας το μοντέλο του Scheerens, η σχεσιοδυναμική μεταξύ της Διευθυντικής ομάδας και των εκπαιδευτικών, εμπίπτει στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία, εκπαιδευτική ηγεσία). Επιπλέον, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών ανήκουν κι αυτές στο επίπεδο του σχολείου (συναίνεση, συνεργατικός σχεδιασμός διδασκόντων). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τα στοιχεία αυτά εμπίπτουν στην Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα και στη Σχολική ηγεσία-διοίκηση.

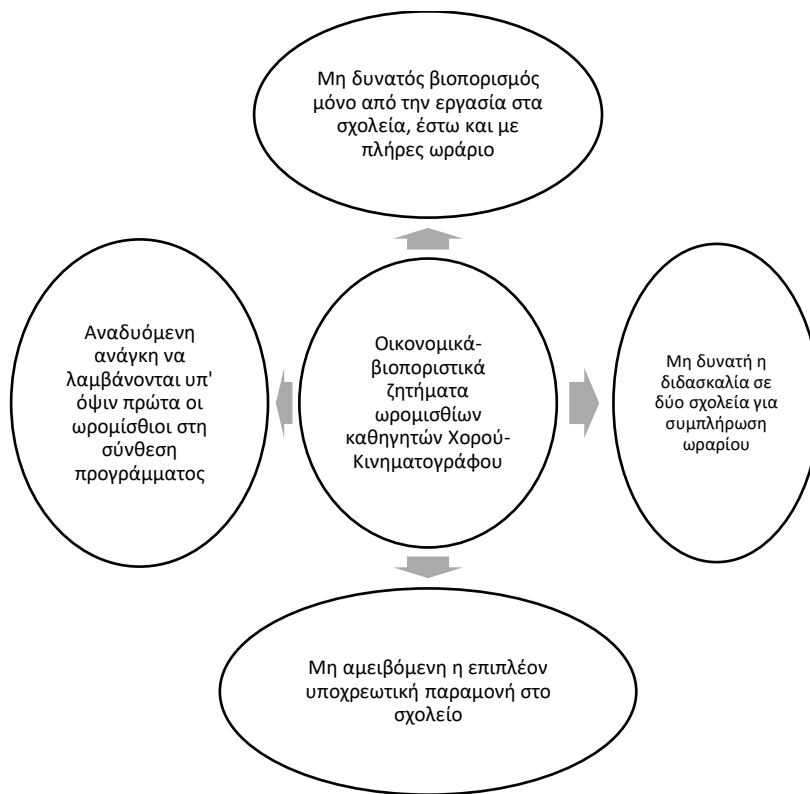
Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Van Maele & Van Houtte, 2015. Price, 2012. Barnett & McCormick, 2004), οι σχέσεις Διευθυντή και εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους Veletic, Price και Vegar Olsen (2023), το σχολικό κλίμα αποτελεί συνάρτηση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, ενώ η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος συνάγεται από τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών (Price, 2012). Με βάση τα αποτελέσματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, η

μάλλον μέτρια ικανοποίηση από τη σχέση Διευθυντικής ομάδας με εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών μαθημάτων πιθανόν να αποτυπώνει υποβόσκοντα ζητήματα σ' ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας.

Οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και σε επιπρόσθετα ζητήματα που αφορούν την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Σχετικά με τον βιοπορισμό των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αδύνατος ο βιοπορισμός τους μόνο από την εργασία στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μη βιοπορισμός δεν εξαρτάται από τον αριθμό ωρών διδασκαλίας ανά εβδομάδα. Όπως τόνισαν, ακόμη κι οι καθηγητές που εργάζονται με πλήρες ωράριο (20 ώρες) δεν μπορούν να βιοποριστούν.

Ένα ακόμη ζήτημα που υπογραμμίστηκε από δύο συμμετέχοντες είναι η μη αμοιβή των καθηγητών για την επιπλέον παραμονή τους στο σχολείο είτε για συμμετοχή στην Επιτροπή εισαγωγικών εξετάσεων είτε για τις κενές ώρες διδασκαλίας ή για την υποχρεωτική παραμονή τους στις συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων πέραν του ωραρίου τους (όντας ωρομίσθιοι). Σημειώθηκε ακόμη από μία συμμετέχουσα η μη δυνατότητα διδασκαλίας σε δυο σχολεία για συμπλήρωση ωραρίου, ενώ τόνισε ότι δεν υπήρχε σχετική διευκρίνιση από τους αρμόδιους διοικητικούς υπαλλήλους για το θέμα αυτό.

Με βάση τα παραπάνω, μία ερωτώμενη τόνισε ότι, εφόσον δεν είναι εφικτή η παροχή επιπλέον οικονομικών απολαβών στους ωρομισθίους καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων, είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπ' όψιν πρώτοι στη σύνθεση του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Τα παραπάνω ζητήματα απεικονίζονται στο σχήμα που ακολουθεί:

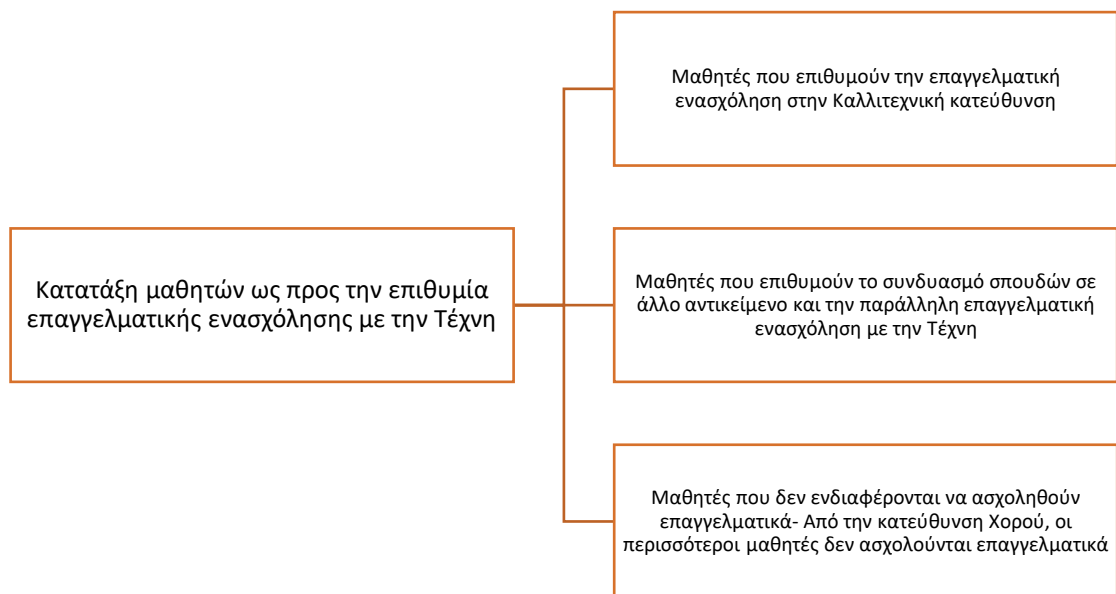


**Σχήμα 16:** Ζητήματα οικονομικών απολαβών των ωρομισθίων καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων

Σε αντίστοιχη ερώτηση στην ποσοτική έρευνα [σχετικά με την ικανοποίηση που αισθάνονται οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων από τις οικονομικές απολαβές για την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο], οι καθηγητές δεν είναι ικανοποιημένοι (Μ. Ο. 2,21=44,2%). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τις απαντήσεις των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου σχετικά με τη μη δυνατότητα βιοπορισμού από τη διδασκαλία στο Καλλιτεχνικό σχολείο.

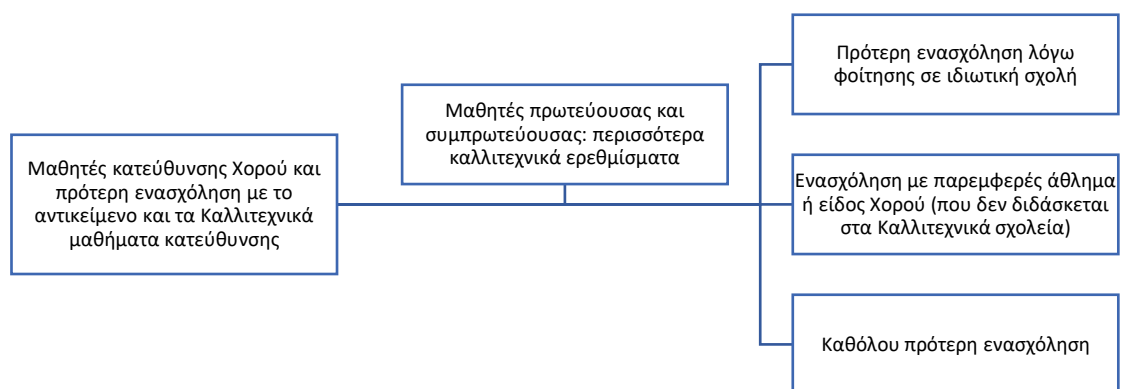
Κατά το μοντέλο του Scheerens, ο βιοπορισμός και τυχόν ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των καθηγητών στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, εμπίπτουν τόσο στο συγκεκριμένο (θέματα ενίσχυσης από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα) όσο και στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία, βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τα στοιχεία αυτά εμπίπτουν στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο- Εκπαιδευτική Πολιτική.

Ένα ακόμη σημαντικό θέμα που αναλύθηκε από τους συμμετέχοντες είναι οι μαθητές που φοιτούν στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Όσον αφορά την επιθυμία ενασχόλησης των μαθητών με την Τέχνη επαγγελματικά, από τις απαντήσεις των ωρομισθίων καθηγητών προκύπτει μία τριμερής κατηγοριοποίηση των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα:



**Σχήμα 17:** Κατάταξη μαθητών ως προς την επιθυμία επαγγελματικής ενασχόλησης με την Τέχνη

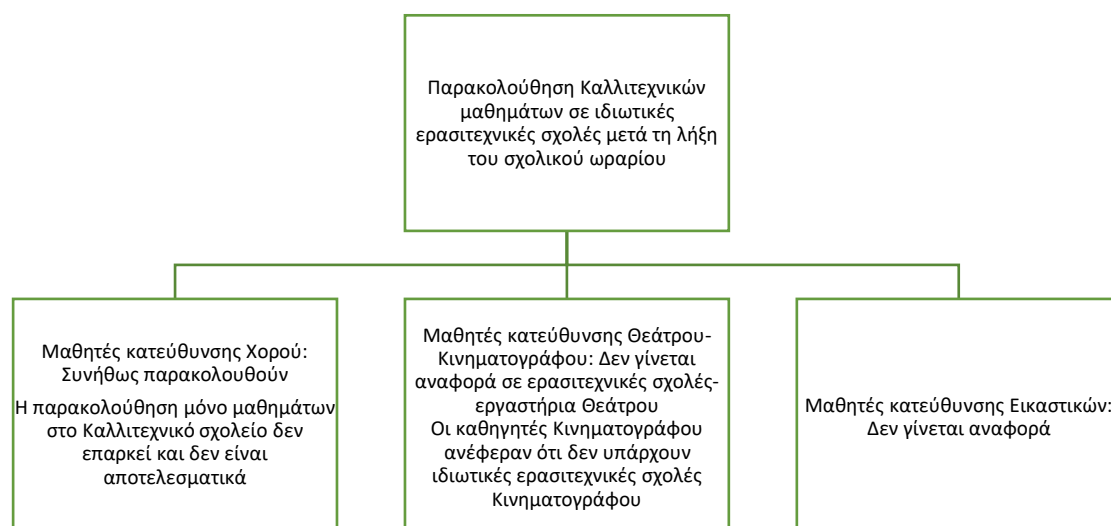
Όσον αφορά την πρότερη ενασχόληση με το καλλιτεχνικό αντικείμενο (πριν τη φοίτηση στο Καλλιτεχνικό Σχολείο), μία καθηγήτρια ανέφερε ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθητών της κατεύθυνσης Χορού. Επίσης, μία καθηγήτρια Χορού σε σχολείο της επαρχίας σημείωσε ότι παρέχονται περισσότερα καλλιτεχνικά ερεθίσματα στους μαθητές της πρωτεύουσας και συμπρωτεύουσας (κάτι που τους διαφοροποιεί από τους μαθητές της επαρχίας):



**Σχήμα 18:** Μαθητές κατεύθυνσης Χορού και πρότερη ενασχόληση με το αντικείμενο της κατεύθυνσης

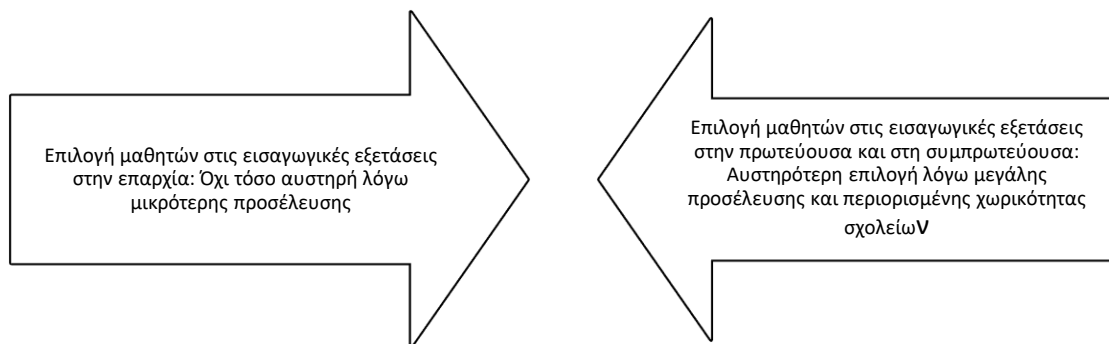
Οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και στη παρακολούθηση, από τους μαθητές, επιπλέον Καλλιτεχνικών μαθημάτων σε ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Όσον αφορά τους μαθητές της κατεύθυνσης Χορού, αρκετοί παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα ενώ άλλοι αρκούνται στην παρακολούθηση Καλλιτεχνικών μαθημάτων μόνο στο σχολείο. Ωστόσο, μία καθηγήτρια τόνισε ότι η παρακολούθηση μόνο των μαθημάτων του σχολείου δεν επαρκεί διότι δεν τα θεωρεί πλήρως αποτελεσματικά.

Σχετικά με τις υπόλοιπες κατευθύνσεις, Θεάτρου και Εικαστικών, δεν γίνεται αναφορά σε παρακολούθηση μαθημάτων σε εργαστήρια ή ερασιτεχνικές σχολές. Επίσης, σχετικά με μαθήματα Κινηματογράφου, οι καθηγητές υπογράμμισαν ότι δεν λειτουργούν ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές Κινηματογράφου για μαθητές αυτή τη στιγμή στη χώρα. Όλα τα παραπάνω απεικονίζονται στο ακόλουθο σχήμα:



**Σχήμα 19:** Παράλληλη παρακολούθηση μαθημάτων ειδικότητας σε ιδιωτικές ερασιτεχνικές σχολές [όλες οι ειδικότητες]

Αξίζει να αναφερθεί ότι μία καθηγήτρια Χορού, που διδάσκει σε σχολείο της επαρχίας, τόνισε ότι η επιλογή των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι λιγότερο αυστηρή σε σχέση με την πρωτεύουσα και τη συμπρωτεύουσα. Όπως εξήγησε, η προσέλευση είναι μικρότερη σε αντίθεση με τη πρωτεύουσα και τη συμπρωτεύουσα όπου υπάρχει μεγάλη προσέλευση. Η διαπίστωση αυτή συνάδει και με τα όσα ανέφεραν δύο καθηγητές σχετικά με τη μεγάλη προσέλευση η οποία οφείλεται σε περιορισμένη χωρητικότητα των σχολείων:



**Σχήμα 20:** Διαφορές στην εισαγωγική επιλογή μαθητών σε μητρόπολη και περιφέρεια

Οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ως πρώτο στοιχείο διαφοροποίησης των μαθητών που φοιτούν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι η επιλογή του σχολείου εκ μέρους τους και η αφοσίωση ενασχόλησης με την Τέχνη. Όπως σημείωσε μία ερωτώμενη, η διαφοροποίηση αυτή προκύπτει και λόγω των ερεθισμάτων που παρέχουν οι ίδιοι οι καθηγητές στους μαθητές. Ένα ακόμη σημείο, το οποίο αναφέρθηκε από αρκετούς ερωτώμενους, είναι η φοίτηση στα Καλλιτεχνικά Σχολεία ενός μεγάλου αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, μία συμμετέχουσα σημείωσε ότι, σύμφωνα με δική της διαπίστωση, οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στις κατευθύνσεις Θεάτρου-Κινηματογράφου και Εικαστικών και λιγότεροι στη κατεύθυνση Χορού.

Παράλληλα, επισημαίνεται η διαφοροποίηση των μαθητών εντός της ίδιας κατεύθυνσης, γεγονός που σημειώθηκε από έναν συμμετέχοντα. Συγκεκριμένα, ένας καθηγητής Κινηματογράφου υπογράμμισε ότι οι μαθητές της κατεύθυνσης Θεάτρου -Κινηματογράφου διαφοροποιούνται αρκετά με γνώμονα την ύπαρξη εσωστρέφειας ή μη. Συνήθως, όπως δήλωσε, οι μαθητές που ασχολούνται με τον Κινηματογράφο τείνουν να είναι περισσότερο εσωστρεφείς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει κι η δήλωση μίας καθηγήτριας Κινηματογράφου ότι η επιλογή των μαθητών για φοίτηση στην κατεύθυνση Θεάτρου-Κινηματογράφου οφείλεται σε ενθουσιασμό των μαθητών, ενώ τόνισε ότι παιδιά με ταλέντο θα περιορίζονταν σε άλλο σχολείο. Παράλληλα, άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει τους μαθητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι η μεγαλύτερη ανάπτυξη δημιουργικότητας και η ροπή των μαθητών στη δημιουργικότητα.

Ένα σημείο που τονίσθηκε από τους καθηγητές είναι η αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, ειδικά στη κατεύθυνση Χορού. Παράλληλα, παρατηρείται σχολική διαρροή κατά τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου και, όπως δήλωσαν οι καθηγητές Χορού, διαπιστώνεται επιπλέον σχολική διαρροή στα αγόρια που φοιτούν στην κατεύθυνση Χορού. Όπως σημείωσε μία συμμετέχουσα, τα αγόρια συνήθως θέτουν τον Χορό ως δεύτερη επιλογή κατεύθυνσης.

Η χαμηλή φυσική κατάσταση των μαθητών των κατευθύνσεων Θεάτρου-Κινηματογράφου και Εικαστικών είναι ένα ακόμη σημείο που τονίσθηκε από μία ερωτώμενη. Επιπλέον, μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι έχει παρατηρήσει ελλείψεις στο μαθησιακό και καλλιτεχνικό επίπεδο των μαθητών. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά απεικονίζονται στο ακόλουθο σχήμα:

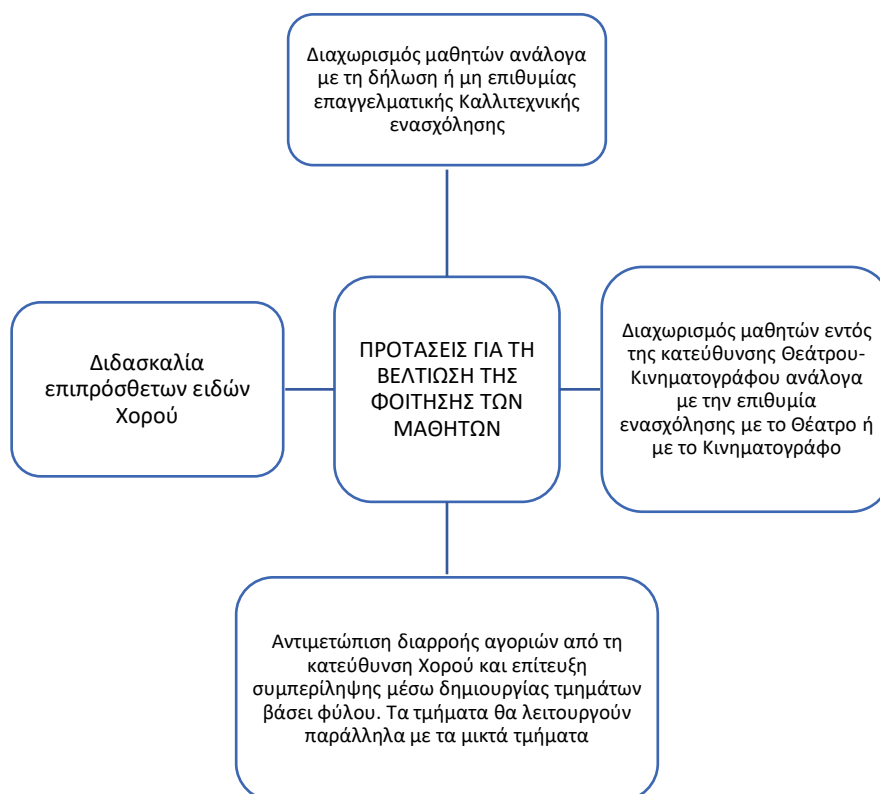


**Σχήμα 21:** Χαρακτηριστικά μαθητών Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Συνάμα, οι ερωτώμενοι ανέφεραν προτάσεις που μπορούν, σύμφωνα με τους ίδιους, να βελτιώσουν τη φοίτηση των μαθητών. Ως πρώτη πρόταση αναφέρθηκε ο διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με τη δήλωση ή μη επιθυμίας επαγγελματικής ενασχόλησης με την Τέχνη. Στο ίδιο πλαίσιο, αναφέρθηκε κι ο διαχωρισμός των μαθητών εντός της κατεύθυνσης Θεάτρου-Κινηματογράφου ανάλογα με την επιθυμία ενασχόλησης με το Θέατρο ή τον Κινηματογράφο. Μία καθηγήτρια Κινηματογράφου πρότεινε εναλλακτικές που επικεντρώνονται στην κατεύθυνση Χορού. Η συμμετέχουσα πρότεινε τη διδασκαλία



επιπρόσθετων ειδών Χορού πέραν των προβλεπόμενων (όπως αυτά ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα). Επιπλέον, για την αντιμετώπιση της διαρροής αγοριών που παρατηρείται στην κατεύθυνση Χορού αλλά και την επίτευξη συμπερίληψής τους, προτάθηκε από την ίδια η δημιουργία τμημάτων βάσει φύλου. Πρότεινε ακόμη τα τμήματα αυτά να λειτουργούν παράλληλα με μικτά τμήματα. Όλες οι εναλλακτικές προτάσεις απεικονίζονται στο παρακάτω σχήμα:



**Σχήμα 22:** Προτάσεις βελτίωσης της φοίτησης των μαθητών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Όσον αφορά τις απαντήσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων στην ποσοτική έρευνα, οι καθηγητές δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου (Μ.Ο. 4,28=85,6%) αλλά κι από τον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα Καλλιτεχνικά μαθήματα (Μ.Ο. 4,06=81,2%). Επίσης, οι καθηγητές αναγνωρίζουν ότι το επίπεδο των μαθητών στα Καλλιτεχνικά μαθήματα δεν είναι το ίδιο (80,9% θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικό επίπεδο). Παράλληλα, οι περισσότεροι καθηγητές δήλωσαν ότι δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο για να υπάρξει πρόοδος (68,1%, μόνο το 10,6% δήλωσε ότι είναι απαραίτητο το ίδιο επίπεδο).

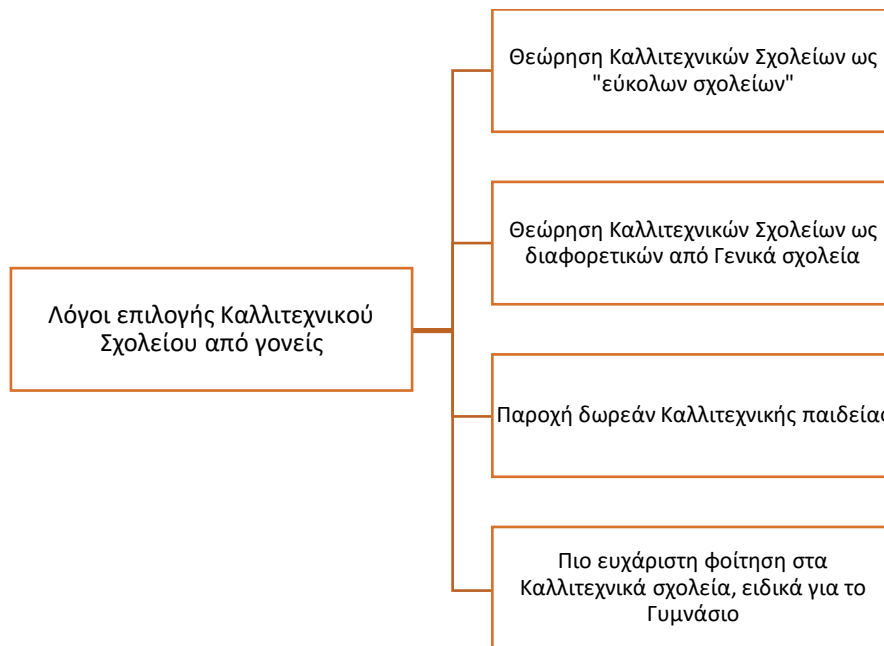
Αν και δεν υπήρχαν ίδιες ερωτήσεις στην ποιοτική έρευνα, εντούτοις δεν διαφαίνονται υποβόσκοντα ζητήματα των ωρομισθίων καθηγητών με τους μαθητές του Καλλιτεχνικού

σχολείου. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της ποσοτικής έρευνας. Συνεπώς, το επίπεδο των μαθητών αλλά κι η αντιμετώπιση των μαθητών προς τα Καλλιτεχνικά μαθήματα δεν αποτελούν εμπόδιο.

Ακολουθώντας το μοντέλο του Scheerens, οι απόψεις των ωρομισθίων καθηγητών για τους μαθητές εμπίπτουν τόσο στο συγκείμενο (σύνθεση μαθητικού δυναμικού) όσο και στο επίπεδο των εκροών (επιδόσεις των μαθητών). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, και τα δυο αυτά στοιχεία εμπίπτουν στις εκροές (επιδόσεις των μαθητών).

Ένα ακόμη θέμα για το οποίο έγινε αναφορά από τους συμμετέχοντες είναι οι γονείς. Μία συμμετέχουσα διαχώρισε τους γονείς σε τρεις κατηγορίες: α) Γονείς που δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τη στοχοθεσία του Καλλιτεχνικού Σχολείου ή δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος β) Γονείς που τους αρέσει το Καλλιτεχνικό σχολείο αλλά αμφιταλαντεύονται σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους σ' αυτό λόγω επιθυμίας επίτευξης υψηλών ακαδημαϊκών στόχων γ) Γονείς που τους αρέσει πραγματικά η φύση του Καλλιτεχνικού σχολείου κι επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σ' αυτό καθ' όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ωρομισθιοί καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου αναφέρθηκαν και στους λόγους για τους οποίους οι γονείς προτιμούν τη φοίτηση των παιδιών στα συγκεκριμένα σχολεία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι γονείς επιλέγουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία διότι τα θεωρούν εύκολα και διαφορετικά από τα υπόλοιπα σχολεία. Επίσης, τόνισαν ότι οι γονείς θεωρούν τη φοίτηση στα Καλλιτεχνικά Σχολεία πιο ευχάριστη, ειδικά για το Γυμνάσιο. Παράλληλα, οι γονείς επιλέγουν τα σχολεία αυτά διότι παρέχεται στους μαθητές δωρεάν Καλλιτεχνική παιδεία. Οι λόγοι επιλογής των Καλλιτεχνικών Σχολείων από τους γονείς, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, απεικονίζονται στο ακόλουθο Σχήμα 23:



**Σχήμα 23:** Λόγοι επιλογής Καλλιτεχνικού Σχολείου από γονείς, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

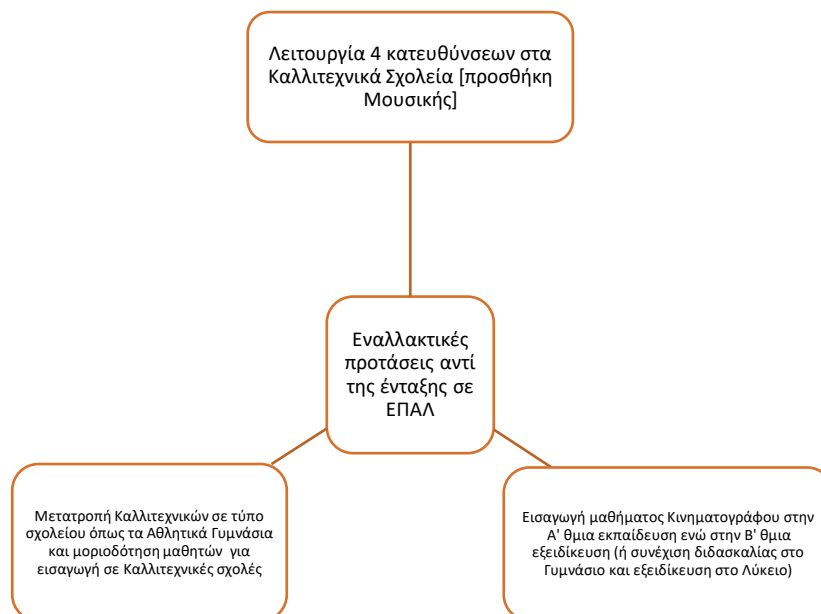
Ορισμένοι καθηγητές αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή. Τόνισαν ότι δεν υπάρχει σαφής κοινοποίηση της στοχοθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων με αποτέλεσμα οι γονείς να μην γνωρίζουν ακριβώς τους λόγους που προτιμούν τα σχολεία αυτά. Ειδικότερα, μία καθηγήτρια ανέφερε ότι οι γονείς αρχικά θεωρούσαν, λανθασμένα, τα σχολεία αυτά ως «ειδικά σχολεία» (πιθανόν ως σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής). Χαρακτηριστική, επίσης, είναι η αναφορά περιστατικών επιθετικής στάσης από οικεία σχολεία προς ένα Καλλιτεχνικό σχολείο. Τα περιστατικά αυτά αντιμετωπίστηκαν, σύμφωνα με τη συμμετέχουσα που περιέγραψε τα περιστατικά, μέσω της καλής φήμης που δημιούργησε σταδιακά το εν λόγω Καλλιτεχνικό Σχολείο και έτσι αυξήθηκε το ενδιαφέρον των γονέων προς αυτό το σχολείο.

Στην ποσοτική έρευνα, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων ρωτήθηκαν για τους γονείς, υπό το πρίσμα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δήλωσαν ικανοποιημένοι από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών (Μ. Ο. 3,66= 73,2%). Επίσης, δήλωσαν σχετικά ικανοποιημένοι από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς τις επιδόσεις των μαθητών στα Καλλιτεχνικά μαθήματα (Μ. Ο. 3,34= 66,8%). Αν και η ικανοποίηση αποτυπώνεται μικρότερη σε σχέση με των μαθητών (βλ. παραπάνω), εντούτοις φαίνεται ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών δεν αντιμετωπίζουν ζητήματα στη σχέση τους με τους γονείς.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000), οι γονείς τίθενται στο επίπεδο των εισροών της σχολικής μονάδας (γονεϊκή υποστήριξη). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, αν και αναφερόμαστε σε θέματα ετεροαντίληψης (απόψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τους γονείς), η θεματική των γονέων εμπίπτει στον παράγοντα Ανταπόκριση της κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν και για την πιθανότητα ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου, όπως τα ΕΠΑΛ [Η ερώτηση για τα ΕΠΑΛ τέθηκε διότι η επαγγελματική πιστοποίηση μαθητών, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι εφικτή μόνο μέσω των Επαγγελματικών Λυκείων. Επιπλέον, η πιστοποίηση των μαθητών Καλλιτεχνικών Σχολείων έχει αποτελέσει θέμα συζήτησης και αίτημα των γονέων]. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν αντίθετοι, διότι θεωρούν ότι η ένταξη αυτή θα υποβαθμίσει τα Καλλιτεχνικά Σχολεία καθώς τα ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τους ίδιους, έχουν χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες πρότειναν εναλλακτικές λύσεις σχετικά με το θέμα της ένταξης. Οι δύο ερωτώμενοι που δήλωσαν υπέρ της ένταξης σε άλλο τύπο σχολείου πρότειναν τη δημιουργία Καλλιτεχνικών Λυκείων, των οποίων η φύση θα ομοιάζει με τα ΕΠΑΛ. Από την άλλη, οι καθηγητές που δεν είναι υπέρ της ένταξης πρότειναν διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις. Συγκεκριμένα, προτάθηκε η λειτουργία τεσσάρων (4) κατευθύνσεων στα Καλλιτεχνικά Σχολεία [πιθανή ενοποίηση με τα Μουσικά Σχολεία], με την προσθήκη κατεύθυνσης Μουσικής. Ωστόσο, η ερωτώμενη που πρότεινε τη συγκεκριμένη λύση φάνηκε διστακτική σ' ό,τι αφορά την ομαλή λειτουργία όλων των κατευθύνσεων. Επίσης, σχετικά με το μάθημα του Κινηματογράφου, προτάθηκε η εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια και εξειδίκευση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή η συνέχιση διδασκαλίας του μαθήματος Κινηματογράφου στο σύνολο των μαθητών και στο Γυμνάσιο και εξειδίκευση στο Λύκειο (για όσους μαθητές ενδιαφέρονται να ασχοληθούν και επαγγελματικά). Μία επιπλέον εναλλακτική πρόταση που αναφέρθηκε είναι η μετατροπή των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα πρώην Αθλητικά Γυμνάσια, προκειμένου οι μαθητές να μοριοδοτούνται για την εισαγωγή τους σε σχολές που αφορούν τις τέχνες. Εξάλλου, και στην ποσοτική έρευνα φάνηκε ότι η πλειονότητα των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν ήταν υπέρ της ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ, αφού το 59,6% δεν συμφωνεί με την προοπτική ένταξης. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα όσα αναφέρθηκαν από τη πλειονότητα των ωρομισθίων καθηγητών.



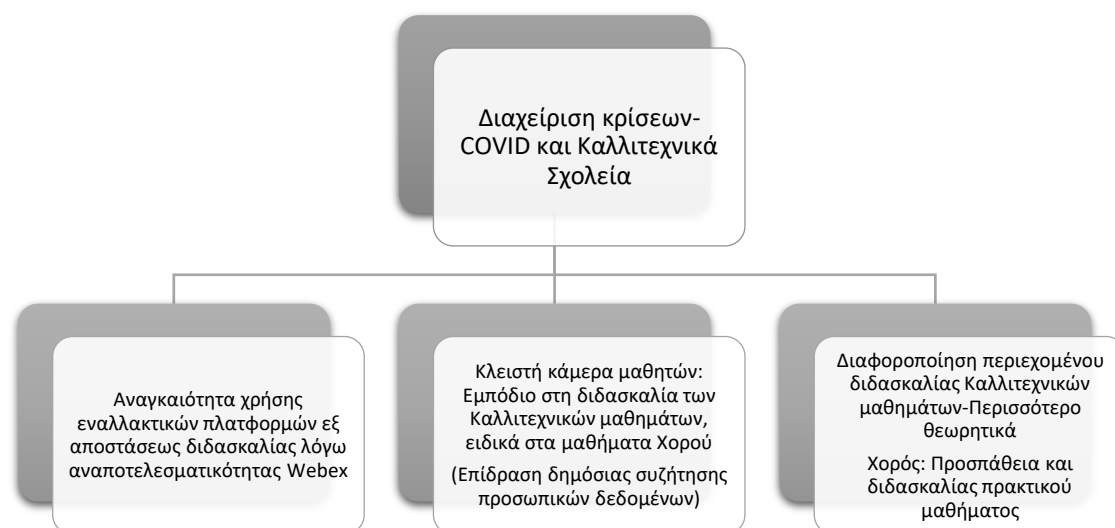
**Σχήμα 24:** Εναλλακτικές προτάσεις ένταξης Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου πλην των ΕΠΑΛ

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, η ένταξη ή μη του Καλλιτεχνικού Σχολείου σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ αποτελεί στοιχείο συγκεκριμένου (υψηλότερα διοικητικά επίπεδα, τύπος σχολείου) αλλά και στοιχείο σε επίπεδο σχολείου (βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής, ποιότητα Αναλυτικού Προγράμματος ως προς το περιεχόμενο-επίσημη δομή).

Όσον αφορά τους καθορισμένους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η ένταξη ή μη εμπίπτει στο Διοικητικό πλαίσιο και Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Ανταπόκριση κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο. Αντίστοιχα στο μοντέλο των Harland et al. (2000, σελ. 300) εντάσσεται στους παράγοντες **εκτός** της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια κρίσεων, οι ωρομίσθιοι καθηγητές επικεντρώθηκαν στην πρόσφατη πανδημία COVID. Αρχικά, αναφέρθηκαν σε ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια εξ αποστάσεως λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ως σημαντικό ζήτημα σημειώθηκε η κλειστή κάμερα των μαθητών. Σύμφωνα με τους καθηγητές, η κλειστή κάμερα αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο στη διδασκαλία των Καλλιτεχνικών μαθημάτων και ειδικά των μαθημάτων Χορού. Ως γνώμονας στην απόφαση εκ μέρους των μαθητών για κλειστή ή ανοιχτή κάμερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, επέδρασε η δημόσια συζήτηση για τα προσωπικά δεδομένα. Υπογραμμίσθηκε ακόμη η διαφοροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Όπως τόνισαν οι ερωτώμενοι, τα μαθήματα ήταν περισσότερο

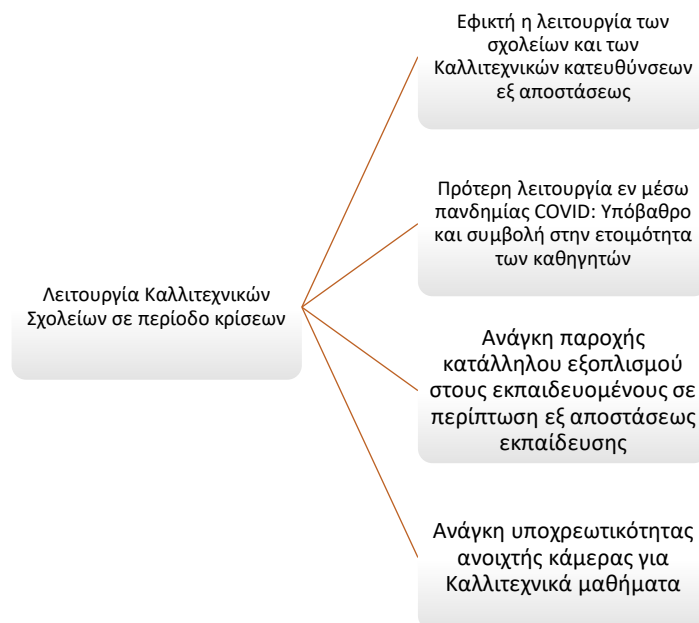
θεωρητικά. Επίσης, οι καθηγητές Χορού ανέφεραν ότι έγινε προσπάθεια διδασκαλίας πρακτικού μαθήματος αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ανεπιτυχής. Ένα ακόμη ζήτημα που αναφέρθηκε ήταν κι η ανάγκη χρήσης άλλων πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω αναποτελεσματικότητας της πλατφόρμας Webex (η οποία είχε οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας).



**Σχήμα 25:** Ζητήματα κατά τη διαχείριση της πανδημίας ως ενδεικτικής κρίσης

Οι καθηγητές παρατήρησαν τρεις κατηγορίες μαθητών ανάλογα με τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, μαθητές με παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής, μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος αρχικά, αλλά συμμετοχή σε επόμενο στάδιο και μαθητές με ενδιαφέρον και συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν, επίσης, για την πιθανότητα ή/και τη δυνατότητα λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε περίοδο κρίσεων. Κατά την άποψη τους, είναι εφικτή η εξ αποστάσεως λειτουργία τόσο των Καλλιτεχνικών Σχολείων συνολικά όσο και των Καλλιτεχνικών κατευθύνσεων. Τονίσθηκε ότι η πρότερη λειτουργία των σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID αποτελεί υπόβαθρο και μπορεί να συμβάλει στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υπογραμμίσθηκε από μία συμμετέχουσα η ανάγκη παροχής κατάλληλου εξοπλισμού στο σύνολο των εκπαιδευομένων σε περίπτωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και υποχρεωτικότητας ανοιχτής κάμερας για τη διδασκαλία των Καλλιτεχνικών μαθημάτων.

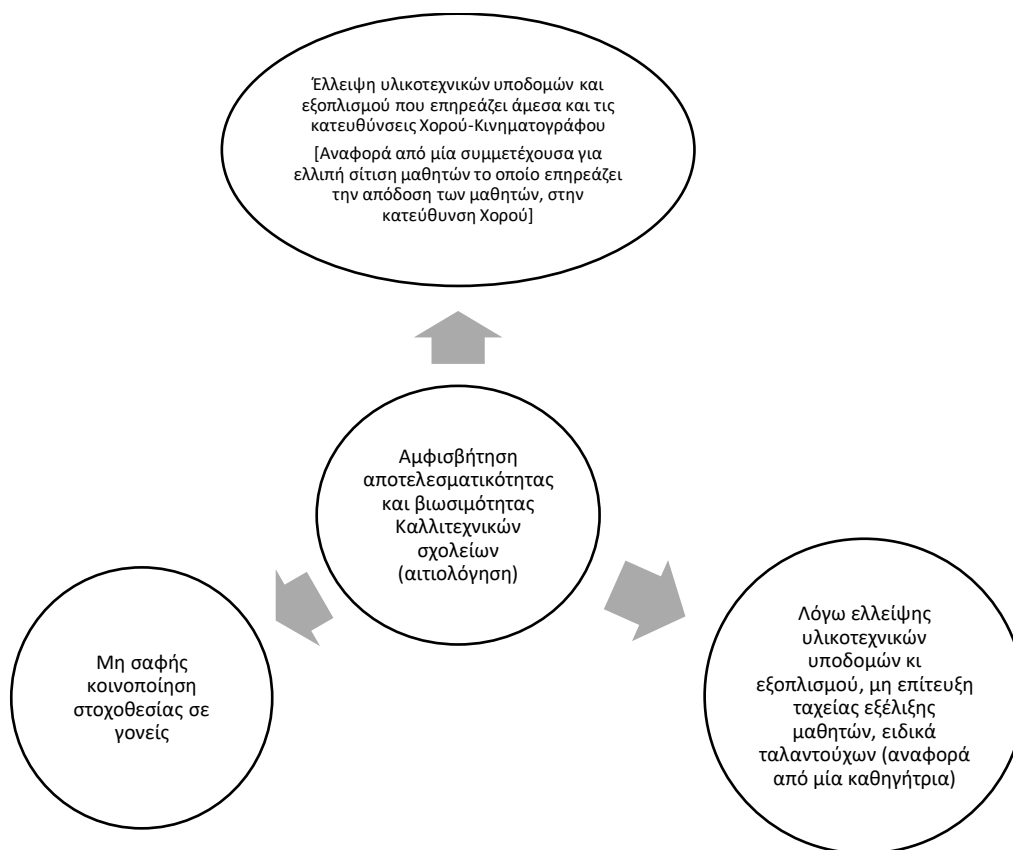


**Σχήμα 26:** Απόψεις σχετικά με τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια γενικευμένων κρίσεων

Σε αντιπαράθεση με την ποσοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών μαθημάτων, αν και δεν υπήρχε ερώτηση που να ταυτίζεται με το παραπάνω ζήτημα εντούτοις αρκετοί καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων (70,3%) δεν θεωρούν ότι τα Καλλιτεχνικά μαθήματα μπορούν να διδαχθούν μέσω τηλεκπαίδευσης. Αυτή η άποψη δεν συνάδει με τα όσα αναφέρθηκαν από τους ωρομισθίους εκπαιδευτικούς στην ποιοτική έρευνα. Παρατηρείται μία διάσταση σχετικά με την τηλεκπαίδευση και την εξ αποστάσεως λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με το μοντέλο αποτελεσματικότητας του Scheerens (2000), η λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε περίοδο κρίσεων εμπίπτει τόσο στο συγκεκριμένο (ανώτερα διοικητικά επίπεδα και τύπος σχολείου), στις εισροές υπό το πρίσμα των δαπανών που απαιτούνται ανά μαθητή αλλά και στο επίπεδο του σχολείου (εκπαιδευτική ηγεσία, βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής). Οι αναφορές για τη λειτουργία των σχολείων αυτών σε ικανοποιητικό επίπεδο και κατά την περίοδο κρίσεων θα μπορέσει να αποτελέσει εν δυνάμει παράγοντα βιωσιμότητάς τους. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η διαχείριση κρίσεων κι η μετέπειτα αλλά κι η κατά τη διάρκεια της κρίσης λειτουργία του σχολείου αφορά αφενός μεν την οργανωτική δομή-διάρθρωση ως προς το πλαίσιο διαχείρισης κρίσεων και τη σχολική ηγεσία και διοίκηση στο εσωτερικό του σχολείου, αφετέρου το ευρύτερο διοικητικό-νομοθετικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε.

Το τελευταίο θέμα στο οποίο αναφέρθηκαν οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού-Κινηματογράφου ήταν η αποτελεσματικότητα κι η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Οι περισσότεροι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα και την πιθανότητα βιωσιμότητας των σχολείων αυτών στην παρούσα τους μορφή. Στην προσπάθεια αιτιολόγησης της άποψης αυτής, αναφέρθηκε η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών κι εξοπλισμού η οποία επηρεάζει άμεσα και τις κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία συμμετέχουσα τόνισε την ελλιπή σίτιση των μαθητών η οποία επηρεάζει την απόδοση των μαθητών (ειδικά στην κατεύθυνση Χορού). Επιπλέον, σύμφωνα με μία ερωτώμενη, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών κι εξοπλισμού επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη των μαθητών (ειδικά των ταλαντούχων). Οι καθηγητές ακόμη δήλωσαν ότι η μη σαφής κοινοποίηση της στοχοθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων στους γονείς συνιστά άλλη μία αιτία αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας και πιθανότητας βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Οι αιτίες αμφισβήτησης απεικονίζονται στο επόμενο σχήμα:



**Σχήμα 27:** Αιτιολόγηση αμφισβήτησης αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αναδυόμενες ανάγκες κι αλλαγές που απαιτούνται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα κι εν τέλει η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ως βασικότερη ανάγκη τονίσθηκε η μεγαλύτερη υποστήριξη των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας αλλά κι η ύπαρξη εκπροσώπου για κάθε κατεύθυνση στο Υπουργείο Παιδείας.



Υπογραμμίσθηκε ακόμη η ανάγκη εξωστρέφειας των σχολείων κι η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων αλλά και στο εσωτερικό των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό τονίσθηκε κι η ανάγκη καλύτερης συνεργασίας εντός των σχολείων.

Προτάθηκε ο διαχωρισμός Γυμνασίου και Λυκείου ενώ σημειώθηκε ότι στο Λύκειο χρειάζεται να φοιτούν μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με το αντικείμενο. Αντίθετα όσοι μαθητές δεν επιθυμούν, θα φοιτούν σε Γενικά σχολεία (βλ. και παραπάνω).

Όσον αφορά τις Καλλιτεχνικές κατευθύνσεις, σημειώθηκε η ανάγκη αλλαγής του τρόπου εξέτασης για την εισαγωγή των μαθητών στην κατεύθυνση Χορού, ενώ μία συμμετέχουσα τόνισε την ανάγκη διαχωρισμού της κατεύθυνσης Θεάτρου-Κινηματογράφου σε δύο αυτόνομες κατευθύνσεις. Επίσης, μία καθηγήτρια δήλωσε ότι απαιτείται η κατάργηση της συνδιδασκαλίας στα καλλιτεχνικά μαθήματα και η λειτουργία μικρότερων τμημάτων. Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, υπογραμμίσθηκε η ανάγκη ύπαρξης Καλλιτεχνικού Διευθυντή ή/ και εκπροσώπου κάθε κατεύθυνσης.

Αξίζει να σημειωθεί κι η ανάγκη αναθεώρησης/αναδιοργάνωσης του σχολείου, που εκφράσθηκε από μία συμμετέχουσα. Τόνισε ότι στο σχολείο που εργάζεται απαιτείται αναθεώρηση κι αλλαγή της στάσης του σχολείου σχετικά με την επιτρεπόμενη μαθητική συμπεριφορά, αλλά και του τρόπου αντιμετώπισης των ωρομισθίων καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων.



**Σχήμα 28:** Αναδυόμενες ανάγκες και αλλαγές για ενίσχυση αποτελεσματικότητας-βιωσιμότητας

Σε ερώτηση της ποσοτικής έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων σχολείων, οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων την θεωρούν μέτρια ως καλή (Μ. Ο. 3,15=63%) [ερωτήσεις 30,31]. Στις ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας για τη βιωσιμότητα φάνηκε ότι η πλειονότητα των καθηγητών (59,6%) δεν συσχετίζει τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων με την ύπαρξη επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών σε καλλιτεχνικούς χώρους. Αντίθετα, σχεδόν όλοι οι καθηγητές (95,8%) θεωρούν ότι η βιωσιμότητα εξαρτάται από την εκτίμηση της τέχνης από την ελληνική κοινωνία. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν -κατά το μάλλον ή ήττον- αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και της βιωσιμότητα των σχολείων αυτών από τους ωρομισθίους καθηγητές Χορού-Κινηματογράφου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου, η μη αποτελεσματικότητα του σχολείου αιτιολογείται με γνώμονα την επάρκεια ή μη υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού, την κοινοποίηση της στοχοθεσίας στους γονείς

αλλά και την πρόοδο των μαθητών (που εδώ παρουσιάζεται ως συνάρτηση της ύπαρξης υλικοτεχνικής υποδομής). Στην προσπάθεια αντιστοίχισης των στοιχείων αυτών με το μοντέλο του Scheerens (2000), η επάρκεια υλικοτεχνικής δομής κι εξοπλισμού αλλά και η σύνδεσή της με την πρόοδο των μαθητών εμπίπτει στο επίπεδο των εισροών και ειδικότερα, στο πεδίο Δαπάνη ανά μαθητή. Παράλληλα, η πρόοδος των μαθητών εμπίπτει και στο πεδίο των εκροών στο πεδίο Επιδόσεις των μαθητών αλλά και στο Επίπεδο της τάξης (υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών, βαθμός αξιολόγησης κι ελέγχου της προόδου των μαθητών). Η κοινοποίηση της στοχοθεσίας στους γονείς των μαθητών αποτελεί στοιχείο των εισροών (Γονεϊκή υποστήριξη) αλλά και στοιχείο του συγκεκριμένου.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αναδυόμενες ανάγκες και αλλαγές που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν, παρατηρείται η ανάγκη ενίσχυσης από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Αυτή η ανάγκη δικαιολογείται από τη διαμόρφωση του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (top-down). Η στήριξη αυτή αφορά τόσο διοικητικά-νομοθετικά θέματα όσο και ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αυτών. Στην τυπολογία παραγόντων αποτελεσματικότητας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης των Harland et al. (2000, σελ. 300), τα στοιχεία αυτά αποτελούν έναν συνδυασμό των παραγόντων εκτός της σχολικής μονάδας και εκείνων εντός της σχολικής μονάδας.

Γενικά, από τα λεγόμενα των ωρομισθίων καθηγητών, παρατηρείται ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, η ικανοποίηση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων από το εργασιακό περιβάλλον κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (65,2%) όπως κι η γενική επαγγελματική ικανοποίηση (56,2%). Καθώς η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Ali, Sharma & Zaman, 2017. Judge et al., 2001. Somerch & Drach-Zahavy, 2000), η μέτρια ικανοποίηση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων ενδέχεται να επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

## **9.2. Δείγμα II -Οι Διευθυντές/τριες των Καλλιτεχνικών Σχολείων**

### **9.2.1. Σκοπός- Παράμετροι ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας- Εργαλείο**

Οι Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων θεωρήθηκαν ως οι κατ' εξοχήν πηγές πληροφόρησης για τα ζητούμενα της έρευνας διότι είναι εκείνοι που διαθέτουν μια σφαιρική και πλήρη αντίληψη για τα σχολεία τους. Επομένως, σκοπός του δεύτερου εργαλείου είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων σχετικά με τις παραμέτρους λειτουργίας, αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των σχολείων αυτών.

Τα δεδομένα ελήφθησαν από τους Διευθυντές κατά την περίοδο από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο του 2022. Κατά τη περίοδο λήψης των δεδομένων από τους Διευθυντές υπήρχαν εν λειτουργία εννέα (9) Καλλιτεχνικά Σχολεία σε όλη την επικράτεια. Ωστόσο, στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ (8) Διευθυντές, τέσσερις (4) άνδρες και τέσσερις (4) γυναίκες.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών προτιμήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης.

Επειδή, όμως, ο μικρός αριθμός των Διευθυντών επιτρέπει την ανίχνευση της ταυτότητάς τους, υιοθετήθηκε η τυχαία αλφαριθμητική κωδικοποίηση [Δ1,Δ2,Δ3,κ.ο.κ] των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, η αύξουσα σειρά δεν υποδηλώνει κανένα χαρακτηριστικό ούτε των ιδίων, ούτε του σχολείου στο οποίο προΐσταντο. Επίσης, για επιπλέον εξασφάλιση των χαρακτηριστικών και της ανωνυμίας του δείγματος, κατά την παρουσίαση και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων χρησιμοποιείται πάντα το αρσενικό γένος, ασχέτως του πραγματικού γένους των συμμετεχόντων. Για τον ίδιο λόγο δεν αναφέρθηκε και η ηλικία των συμμετεχόντων.

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων ακολούθησε την εξής πορεία: αρχικά η ερευνήτρια είχε τηλεφωνική επαφή μαζί τους, κατά την οποία τους ζήτησε να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια, τους απέστειλε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο το Έντυπο Πληροφόρησης και Ενήμερης Συναίνεσης και τους ζήτησε να της το επιστρέψουν υπογεγραμμένο πριν την έναρξη της λήψης των δεδομένων. Αφού συγκέντρωσε όλα τα Έντυπα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τον καθένα χωριστά για να ορίσουν ημέρα και ώρα, κατά την οποία ήταν διαθέσιμοι για συνέντευξη. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας [Webex ή Zoom] που επέλεξε ο κάθε συμμετέχων και ηχογραφήθηκαν.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης των Διευθυντών (βλέπε Παράρτημα 3<sup>ο</sup>, σελ. 383) περιείχε ερωτήσεις αντίστοιχες με εκείνες που είχαν υποβληθεί στους εκπαιδευτικούς του πρώτου δείγματος, για να διαπιστωθεί η συμφωνία ή η διαφωνία με τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις, ως εκ τούτου, συνδέονταν με παρόμοιο τρόπο με τα

ερευνητικά ερωτήματα και τους ερευνητικούς άξονες της διατριβής. Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης είχαν οργανωθεί σε δυο ομάδες, τις κύριες και τις δευτερεύουσες ερωτήσεις. Με τις δευτερεύουσες ερωτήσεις η ερευνήτρια αποσκοπούσε να εμβαθύνει στις απαντήσεις που δίνονταν στις κύριες ερωτήσεις και να εκμαιεύσει όσο το δυνατόν πλουσιότερα και πληρέστερα δεδομένα για να ικανοποιήσει τους σκοπούς της έρευνας.

### **9.2.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος II**

Όσον αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, παρατηρούνται τα εξής:

*i.* Η ειδικότητα των περισσότερων Διευθυντών είναι ΠΕ 02, εντούτοις υπάρχουν ή/ και συνυπάρχουν άλλες ειδικότητες (ΠΕ 11, ΠΕ 91.02 και ΠΕ 08), αφού ορισμένοι Διευθυντές διαθέτουν περισσότερα του ενός πτυχία.

*ii.* Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος (εξάιρεση αποτελεί 1 συμμετέχων) και τρεις είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος.

*iii.* Οι περισσότεροι<sup>27</sup> δεν έχουν διοικητική προϋπηρεσία σε άλλο σχολείο (εξάιρεση αποτελούν 2 συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν θέση Υποδιευθυντή σε Γενικά σχολεία). Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες έχουν πλούσια διδακτική προϋπηρεσία, κυρίως σε Γενικά σχολεία.

*iv.* Οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από σχολεία που λειτουργούν σε αστικό περιβάλλον, εξάιρεση αποτελούν δυο σχολεία τα οποία ανήκουν σε ημιαστικό περιβάλλον.

### **9.2.3. Παρουσίαση Ευρημάτων από την ποιοτική διερεύνηση του Δείγματος II**

Η παρουσίαση των ευρημάτων οργανώθηκε στους εξής άξονες: σκοποί ύπαρξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων, θέματα διοίκησης και σχετική νομοθεσία, αλλαγή-αποτελεσματικότητα (ανάγκη αλλαγής) και διερεύνηση βιωσιμότητας, μαθητές, γονείς (ετεροαντίληψη), διαμόρφωση εσωτερικού προγραμματισμού, ανάγκη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής ειδικότητας (ανά ειδικότητα), υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών Σχολείων, διαχείριση κρίσεων, δικτύωση, ο Διευθυντής ως ηγέτης, κοινοποίηση στοχοθεσίας σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

---

<sup>27</sup> Στα δυο εδάφια *iii* και *iv* της παρούσας υποενότητας χρησιμοποιείται εσκεμμένα ο όρος «περισσότεροι» αντί του ακριβούς αριθμού για να αποφευχθεί η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

### Σκοποί ύπαρξης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών, οι σκοποί ίδρυσης και ύπαρξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σχετίζονται με την καλλιέργεια του πνεύματος των μαθητών. Μέσα από την θεματική ανάλυση των απαντήσεων των Διευθυντών προέκυψαν άμεσοι και έμμεσοι σκοποί. Συγκεκριμένα, ως βασικότερος άμεσος σκοπός, είναι η εξοικείωση μαθητών με την τέχνη μέσω της ευαισθητοποίησης και της καλλιέργειας παράλληλα με τη γενική παιδεία. Η ευαισθητοποίηση αφορά και τα κοινωνικά θέματα. Παρόλα αυτά, δεν αποτελεί στόχο των συγκεκριμένων σχολείων η ενασχόληση, αναγκαστικά, των μαθητών με την τέχνη επαγγελματικά. Ουσιαστικά, οι Διευθυντές αναφέρουν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρουν μία διαφορετική παιδεία και οπτική, η οποία ενισχύεται και από την ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Επιπλέον, ένας άμεσος σκοπός ο οποίος αναφέρθηκε από ορισμένους Διευθυντές είναι η ανάδειξη και προστασία χαρισματικών παιδιών ή μαθητών που δεν μπορούν να ενταχθούν σε άλλο τύπο σχολείου λόγω μη πιθανής αναγνώρισης των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των άμεσων σκοπών αποτελούν τα ακόλουθα: «Πιστεύω ότι είναι ένα σχολείο που εξοικειώνει τα παιδιά με την τέχνη σε πολύ βαθύ βαθμό, πολύ βιωματικό βαθμό, σε πολύ έντονη δηλαδή σχέση με την τέχνη... Να τα ευαισθητοποιήσει, να τα καλλιεργήσει σαν προσωπικότητες παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση δηλαδή παράλληλα και τα δύο. Δεν νομίζω δηλαδή ότι ο στόχος του είναι να βγάλει καλλιτέχνες, ο αρχικός στόχος. Μπορεί τελικά να βγαινούν καλλιτέχνες αλλά δεν είναι ο αρχικός πιστεύω, ο κύριος ναι» (Δ1).

«Ο σκοπός ύπαρξης είναι αυτός για τον οποίο ιδρύθηκαν τα Καλλιτεχνικά δηλαδή να «παντρέψουν» την γενική παιδεία με την καλλιτεχνική ευαισθησία, αισθητική, καλλιέργεια» (Δ2)

«Ένα καλλιτεχνικό σχολείο δίνει μια διαφορετική παιδεία αλλά και διέξοδο σε παιδιά, τα οποία έχουν ένα άλλο είδος νοημοσύνης. Αυτό που ονομάζουμε ίσως συναισθηματική νοημοσύνη και τα καθοδηγούν στους δρόμους της τέχνης, έτσι ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους στον τομέα αυτό και ξέρουμε πολύ καλά και κατανοούμε ότι όποιος γνωρίζει από τέχνη ή όποιος έχει ασχοληθεί με την τέχνη, έχει και άλλου είδους ματιά για τα κοινωνικά πράγματα. Δηλαδή η οπτική γωνία είναι αυτή που αλλάζει. Και ένα καλλιτεχνικό σχολείο έχει ως στόχο του αυτή τη βαθύτερη καλλιέργεια» (Δ4)

«Να προστατεύσει και να αναδείξει παιδιά με χαρίσματα κι ευαισθησίες που καταπιέζονται και ισοπεδώνονται στα υπόλοιπα σχολεία ακόμα έως και κινδυνεύουν» (Δ6).

Μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών αναδείχθηκαν και έμμεσοι σκοποί ύπαρξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε, τα σχολεία αυτά μπορούν εν δυνάμει να αποτελέσουν πρότυπα και η διάδοση της τέχνης ως «καλής πρακτικής» να αποτελέσει έναυσμα για εισαγωγή καλλιτεχνικών μαθημάτων σε όλα τα σχολεία. Παράλληλα, μέσω των σχολείων αυτών αναδεικνύεται η θεραπευτική ιδιότητα της ενασχόλησης με την τέχνη στην σχολική κοινότητα (καθηγητές και μαθητές). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Να διαδοθεί σαν καλή εκπαιδευτική πρακτική ώστε να φανεί η αναγκαιότητα να εισαχθούν σιγά-σιγά όλες οι τέχνες σε όλα τα σχολεία» (Δ6)*

*«Εκεί αυτό που θα έλεγα είναι ότι θα πρέπει να γίνουν τα σχολεία γενικής όπως είναι τα Καλλιτεχνικά. Δηλαδή ένα σχολείο γενικής θα έπρεπε να έχει τα χαρακτηριστικά του Καλλιτεχνικού» (Δ2)*

*«Θα έλεγα ότι το πρόγραμμα των καλλιτεχνικών σχολείων με πολύ μικρή διαφοροποίηση πρέπει να γίνει πρόγραμμα των γενικών σχολείων» (Δ5)*

*«Να θεραπεύουμε την τέχνη κι αυτή εμάς (καθηγητές- μαθητές)» (Δ6)*

#### Διοίκηση-Νομοθεσία

##### Α. Διοίκηση: Διαφοροποίηση εσωτερικής δομής και διάρθρωσης

Μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών αναδείχθηκαν συγκεκριμένα σημεία διαφοροποίησης. Ειδικότερες αναφορές εστίασαν στο γεγονός ότι εντός ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου συνυπάρχουν δύο κύκλοι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συνύπαρξη Γυμνασίου-Λυκείου) αλλά και συνύπαρξη δύο κατηγοριών μαθημάτων: Γενικής και Καλλιτεχνικής παιδείας. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν νέες απαιτήσεις στο εσωτερικό των συγκεκριμένων σχολείων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Το ... ιδιαίτερο που έχουν είναι ότι ... είναι Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις» (Δ1)*

*«... έχει Γυμνάσιο-Λύκειο μαζί, κανονικό γυμνάσιο, κανονικό λύκειο μαζί καλλιτεχνικό γυμνάσιο και καλλιτεχνικό λύκειο» (Δ3)*

Επίσης, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι η συνύπαρξη δύο κύκλων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και η συνύπαρξη δύο κατηγοριών μαθημάτων τους επιφορτίζει διοικητικά με επιπλέον υποχρεώσεις σε σχέση με έναν Διευθυντή Γενικού σχολείου:

*«.... επειδή έτσι κι αλλιώς στα ελληνικά σχολεία ο Διευθυντής τα κάνει όλα δεν έχουν και γραμματειακή υποστήριξη, οπότε επιφορτίζεται και με άλλα» (Δ5),*

*«Υπάρχουν υποχρεώσεις εις τριπλούν (διοικητικές- γραμματειακές- καλλιτεχνικές) για δύο σχολικές μονάδες, του Γυμνασίου και του Λυκείου» (Δ6),*

*«Οι διευθυντές στα καλλιτεχνικά έχουμε πάρα πολλή δουλειά πολύ περισσότερη δουλειά από αυτή που έχουν οι Διευθυντές στα γυμνάσια και στα λύκεια γενικής παιδείας, μπορώ να το πω αυτό το ξέρω πολύ καλά» (Δ2).*

Ως συναφές της συνύπαρξης δύο κατηγοριών μαθημάτων, οι Διευθυντές αναφέρθηκαν επισταμένως και στη συνύπαρξη δύο «κατηγοριών» καθηγητών δηλαδή στη συνύπαρξη καθηγητών Γενικής Παιδείας και καθηγητών Καλλιτεχνικής Παιδείας. Όπως τόνισαν οι περισσότεροι Διευθυντές, η συνύπαρξη αυτή δεν είναι πάντα εύκολα διαχειρίσιμη και είναι δύσκολη η επίτευξη ομοιογένειας εντός του Συλλόγου Διδασκόντων:

*«Δεν υπάρχει καλή ζύμωση... δεν υπάρχει πιστεύω ομαδικότητα» (Δ7),*

*«... να διοικήσεις δύο κομμάτια κατ' ουσίαν, τους καθηγητές γενικής και τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων και πολλές φορές, το «πάντρεμα» αυτό δεν είναι και το ευκολότερο και οι καθηγητές της γενικής μπορεί να κρατούν μία απόσταση από το τι συμβαίνει στο χώρο των καλλιτεχνικών και το ανάποδο» (Δ2),*

*«Η πρώτη δυσκολία έγκειται σε αυτό που σας είπα, δηλαδή στο ότι έχεις να αντιμετωπίσεις συναδέλφους όπου δεν έχουνε την ίδια επαφή ή την ίδια αντίληψη για την εκπαίδευση που έχουν οι καθηγητές της γενικής παιδείας» (Δ5).*

Όπως διαφαίνεται κι από τα αποσπάσματα, οι αιτίες για τη μη επίτευξη ομοιογένειας και τη δυσκολία διαχείρισης των δύο κατηγοριών καθηγητών ανάγονται στην διαφορετική αντιμετώπιση ή αντίληψη της κάθε κατηγορίας για θέματα που αφορούν είτε το σχολείο είτε το γνωστικό πεδίο. Συγκεκριμένα, οι δύο κατηγορίες καθηγητών δεν επιθυμούν να ασχολούνται με θέματα πέραν του πεδίου τους: *«οι καθηγητές της γενικής μπορεί να κρατούν μία απόσταση από το τι συμβαίνει στο χώρο των καλλιτεχνικών και το αντίθετο».*

Παράλληλα, κάθε κατηγορία θεωρεί ότι εξαιτίας της ύπαρξής της, έχει ιδρυθεί κι αυτός ο τύπος σχολείου:

*«Οι καθηγητές γενικής θεωρούν ότι αυτοί είναι που στήνουν το σχολείο διότι, χωρίς τη Γενική, δεν θα υπήρχε το Καλλιτεχνικό κομμάτι. Από την άλλη, οι καθηγητές των Καλλιτεχνικών ειδικοτήτων θεωρούν ότι το Καλλιτεχνικό υπάρχει λόγω των ειδικοτήτων, αλλιώς πώς θα ήταν Καλλιτεχνικό» (Δ8)*

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών διαφαίνεται η ύπαρξη φαινομένων αντιπαλότητας και εσωτερικών συγκρούσεων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα αποτελούν τα ακόλουθα:



*«Αυτό που υπάρχει είναι μία δύσκολη στάση στα σχολεία αυτά και έτσι πολλές φορές βλέπουμε εσωτερικές συγκρούσεις εξ αυτών των δύο άκρων» (Δ7),  
«... λόγω και της πολυδιάσπασης που έχει της διαφορετικής φύσης των καθηγητών δηλαδή η Γενική Παιδεία με την Καλλιτεχνική παιδεία έχει πολλές φορές αντιπαλότητες» (Δ1).*

Μία σημαντική ακόμη διαφοροποίηση των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι η ύπαρξη διευρυμένου ωραρίου λειτουργίας, κάτι το οποίο τονίζεται από όλους τους Διευθυντές. Σύμφωνα με τους Διευθυντές το διευρυμένο ωράριο μπορεί να αποτελέσει αιτία για δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Το άλλο είναι το διευρυμένο ωράριο κι αυτό δημιουργεί, από τη φύση του, προβλήματα» (Δ2),*

*«Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι είναι σχολεία με πολλές ώρες. Πολλές δραστηριότητες» (Δ5),  
«... όταν ένα παιδί σχολάει στις 15:15, αυτό παρασέρνει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (Δ8).*

Οι πρωινές ή μεσημεριανές ζώνες μαθημάτων καλύπτονται είτε από μαθήματα Γενικής είτε από μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας. Ωστόσο, ο διαχωρισμός σε ζώνες αφορά κυρίως τους καθηγητές μαθημάτων Γενικής Παιδείας:

*«το σχολείο αυτό έχει μεγάλες δυσκολίες σ' αυτό γιατί, ας πούμε, οι καθηγητές έρχονται οι περισσότεροι σε-όχι ακριβώς ζώνες- αλλά, ας πούμε, οι πρωινοί καθηγητές που είναι της Γενικής Παιδείας πολλές φορές δεν συναντάνε ποτέ τους άλλους καθηγητές, τους μεσημεριανούς... είναι εκτεταμένο το ωράριο και κάποιοι καθηγητές κάθονται στο σχολείο λίγες ώρες» (Δ1)*

Ως αποτέλεσμα, ένα σύνθημα θέμα συγκρούσεων είναι «ποιο μάθημα θα προηγείται στο ωρολόγιο πρόγραμμα»:

*«... στα φαινόμενα αντιπαλότητας το πιο σύνθημα είναι ποιο μάθημα θα είναι πιο μπροστά στο χρόνο (ωράριο- πρόγραμμα) και ποιο θα είναι πίσω γιατί κακά τα ψέματα, το δωρο είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς γιατί μας πάει αρκετά πίσω. Αυτό είναι ένα θέμα που είναι κεντρικό, θα έλεγα, κεντρικά θέματα στα Καλλιτεχνικά» (Δ7).*

Στα παραπάνω ζητήματα προστίθεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών, η καθυστερημένη πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου, η έλλειψη ύπαρξης μόνιμου Συλλόγου Διδασκόντων στα περισσότερα Καλλιτεχνικά Σχολεία και συνεπώς η ύπαρξη μεγάλης κινητικότητας διδασκόντων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«τα σχολεία αυτά έχουν μία μεγάλη κινητικότητα καθηγητών, έχουν μία ιδιαίτερη σύνθεση του καθηγητικού, ας πούμε, πληθυσμού» (Δ8),

«δηλαδή έρχονται πολύ αργά (οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου) ... υπάρχουν ένα σωρό ιδιαιτερότητες με μεγαλύτερη αυτή που σου είπα του προγράμματος, νομίζω, του εκτεταμένου ωραρίου. Και της πολυδιάσπασης που έχει της διαφορετικής φύσης των καθηγητών» (Δ1),

«... δεν είναι δυνατόν να μην έχεις καθηγητές μέχρι τον Ιανουάριο μήνα και μάλιστα καθηγητές σε μαθήματα τα οποία έχουν επιλέξει τα παιδιά, έχουν έρθει στα σχολεία για να κάνουν αυτά τα μαθήματα. Μιλώ για το χορό και για τον κινηματογράφο που είναι πολύ μεγάλες πληγές» (Δ4),

«... θα πρέπει να πω ότι δεν είναι σταθερός ο σύλλογος των καθηγητών εδώ. Ακόμη δεν έχει οριστικοποιηθεί. Υπάρχει ένας πυρήνα, αλλά γύρω από αυτό τον πυρήνα υπάρχουν πάρα πολλά άτομα. Φέτος, για παράδειγμα, είχαμε πάρα πολλούς αναπληρωτές, πάρα πολλούς. Πραγματικά οι αναπληρωτές ήταν περισσότεροι από τους μόνιμους» (Δ7).

Επιπλέον, η καθυστέρηση στην πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών επηρεάζει τη σύνθεση αλλά και τη διατήρηση ενός σταθερού ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων:

«Ας πούμε, δεν τους αρέσει πολλές φορές που αλλάζει τόσο το πρόγραμμα κι αυτοί περιμένουν τους καθηγητές Χορού-Κινηματογράφου, είναι πολλές οι δυσαρέσκειες που υπάρχουν: δεν τους αρέσει ότι, οι ωρομίσθιοι αυτοί δεν έχουν εφημερίες, ενώ στους ωρομισθίους δεν αρέσει που αυτοί (οι υπόλοιποι καθηγητές), τους αντιμετωπίζουν έτσι, δεν έχει καλή ζύμωση νομίζω. Είναι δύσκολο να γίνει ζύμωση στους καθηγητές» (Δ8),

«Πρώτα απ' όλα, για την καθυστερημένη αποστολή τους, προσέλευσή τους [σημείωση ερευνήτριας: εννοεί τον διορισμό] στο σχολείο γιατί δημιουργείται αναστάτωση στο πρόγραμμα» (Δ4).

Ένα πρόσθετο σημείο διαφοροποίησης των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι η ύπαρξη, ο προγραμματισμός και ο συντονισμός εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Ένα κομμάτι της διοίκησης είναι αυτές οι εισαγωγικές εξετάσεις και οι κατατακτήριες που πρέπει να συντονιστούν που δεν υπάρχουν στα άλλα σχολεία» (Δ1),

«Επίσης είναι και οι εισαγωγικές εξετάσεις, που είναι ένα πολύ μεγάλο θέμα που πάλι περνάει κι αυτό από το διευθυντή» (Δ5).

Ένας Διευθυντής αναφέρθηκε σε προσόντα, πέραν των τυπικών, τα οποία είναι αναγκαία για τη διοίκηση ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στον συσχετισμό της διοίκησης με την τέχνη: «Γιατί η διοίκηση ως μεμονωμένο κομμάτι της εκπαίδευσης δεν έχει καμία σχέση με την τέχνη στα χαρτιά. Στην πράξη θα έπρεπε να έχει, είναι εντελώς αποκομμένη. Δεν υπάρχει ούτε η προσέγγιση. Η ίδια πολιτική του καλλιτέχνη δεν ζητείται δηλαδή από πουθενά δεν ζητείται ούτε από τη από τη νομοθεσία, ούτε από την πρακτική» (Δ4). Παράλληλα, ο ίδιος Διευθυντής αναγνωρίζει ότι η εμπειρία και οι πρότερες καλλιτεχνικές του γνώσεις είναι επιβοηθητικά στο διοικητικό έργο του στο Καλλιτεχνικό Σχολείο: «Δηλαδή βλέπω πάρα πολλές φορές πώς κατορθώνω να επιλύω κάποια θέματα που ανακύπτουν επειδή έχω την καλλιτεχνική γνώση, γιατί ξέρω πώς πρέπει να είναι η παράσταση. Ή ξέρω πώς πρέπει να είναι η έκθεση ζωγραφικής. Ναι, αν ήξερα μόνο ιστορία δεν θα αρκούσε. Εάν ήξερα όλη τη νομοθεσία σχετικά με την διοίκηση, δεν θα αρκούσε». Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, ο Διευθυντής οφείλει να δείχνει αυξημένη ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση: «Υπάρχει μια αυξημένη ευαισθητοποίηση απέναντι στα θέματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά μας, γιατί τα παιδιά των καλλιτεχνικών του καλλιτεχνικού σχολείου ...είναι παιδιά με ιδιαίτερες ευαισθησίες. Δεν λέω ότι τα άλλα παιδιά που φοιτούν στα άλλα σχολεία δεν έχουν, εδώ ίσως φαίνονται περισσότερο και αυτό μπορούμε να το πούμε και εμπειριστατωμένα... Γι' αυτά λοιπόν, τα προβλήματα, για αυτήν την προσέγγιση των παιδιών, πρέπει να έχει ο διευθυντής του καλλιτεχνικού σχολείου πραγματικά να μάλλον να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, να είναι σε θέση να κατανοήσει, να είναι σε θέση πρώτα από όλα να αφιερώσει χρόνο, να καθίσει να ακούσει αυτά τα πρώτα. Να μιλήσει και να προσπαθήσει όχι μόνος του, στο βαθμό που δεν μπορεί τέλος πάντων, αλλά και με την σύμπραξη των άλλων εκπαιδευτικών αλλά και των ειδικών, λύσεις για τα προβλήματα των παιδιών». Σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα, ο συγκεκριμένος θεωρεί ότι ο Διευθυντής ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου χρειάζεται να έχει και αποδεδειγμένη καλλιτεχνική εμπειρία ή αποδεδειγμένες καλλιτεχνικές γνώσεις οι οποίες θα είναι επικουρικές στην διοίκηση των συγκεκριμένων σχολείων.

Ορισμένοι Διευθυντές ανέφεραν ότι, αν και τα σχολεία αυτά ομοιάζουν με αντίστοιχους τύπους Γυμνασίων με λυκειακές τάξεις, παρά ταύτα αποτελούν ιδιαίτερες περιπτώσεις: «Τώρα θα μου πεις η σχέση μ' ένα Διευθυντή Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις ενός άλλου σχολείου παραδείγματος χάριν ... δεν είναι πολλά, είναι λίγα τα Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις. Συνήθως υπάρχουν σε μικρά μέρη, ας πούμε στα νησιά, σε Εσπερινά είναι μερικά, το

*Γυμνάσιο δηλαδή με Λυκειακές τάξεις είναι σπάνια βαθμίδα στην ελληνική εκπαίδευση, δεν είναι συνηθισμένο... Νομίζω όμως ότι έχει ιδιαιτερότητες πολλές» (Δ8).*

Σχετικά με τις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία με τα σχολεία Γενικής Παιδείας, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι λειτουργούν το ίδιο με σχολεία Γενικής Παιδείας αναφορικά με τήρηση νόμων και απουσίες: *«Άρα, υπό αυτήν την έννοια ναι, τώρα σε όλα τα υπόλοιπα: στην τήρηση των νόμων, στις απουσίες δεν διαφέρει επί της ουσίας» (Δ7).*

Ουσιαστικά, υπάρχει συσχέτιση της διοίκησης με την τυπική λειτουργία του σχολείου, εφόσον και στα Καλλιτεχνικά Σχολεία οι Διευθυντές οφείλουν να λειτουργούν σύμφωνα με την νομοθεσία και να την εφαρμόζουν: *«... το θέμα της διοίκησης ενός σχολείου, το μοντέλο, όπως το είπατε, σχετίζεται πρώτα από όλα με την τυπική λειτουργία, και τι σημαίνει τυπική λειτουργία; ότι πρέπει να είμαστε σύμφωνοι με τη νομοθεσία σε όλα τα πράγματα αυτό δηλαδή που θα πρέπει να κάνει κάθε διευθυντής οποιουδήποτε σχολείου. Υπάρχει μια συγκεκριμένη νομοθεσία, βάσει της οποίας διοικείται το σχολείο και αυτή τη νομοθεσία οφείλει να την γνωρίζει πρώτα από όλα και να την εφαρμόσει στη συνέχεια ένας διευθυντής» (Δ4).*

Επιπλέον, μερικοί Διευθυντές ανέφεραν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ομοιάζουν με τα Μουσικά Σχολεία χωρίς όμως να είναι ταυτόσημα:

*«Περίπου τα ίδια είναι και τα μουσικά βέβαια και επειδή εγώ συμβίωνα για πολλά χρόνια με Διευθυντή μουσικού» (Δ3),*

*«Μάλιστα, συγκρίνοντας το με μουσικό σχολείο, θα έλεγα εγώ και μια επιπλέον δυσκολία του καλλιτεχνικού γιατί έχει να κάνει με 3 κατευθύνσεις διαφορετικές, ενώ η μουσική, ανεξάρτητα από το όργανο, είναι μουσική» (Δ8).*

Ένας συμμετέχων ανέφερε ότι μία διαφορά με τα Μουσικά Σχολεία είναι οι ώρες πρόβας. Οι ώρες πρόβας είναι νομικά κατοχυρωμένες στα Μουσικά Σχολεία σε αντίθεση με τα Καλλιτεχνικά: *«Δεν είναι κατοχυρωμένες αυτές οι ώρες γιατί εκεί υπάρχει ένα νομικό πρόβλημα που πρέπει να το διεκδικήσουμε, όπως τα μουσικά να υπάρχει ένα δίωρο την εβδομάδα για σύνολα για πρόβες δηλαδή. Αυτό πρέπει να το διεκδικήσουμε» (Δ3).*

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το μοντέλο διοίκησης που ακολουθούν οι Διευθυντές. Δύο Διευθυντές ανέφεραν ότι ακολουθούν ένα περισσότερο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης. Μάλιστα ένας Διευθυντής ανέφερε ότι καταφεύγει στο μοντέλο αυτό -χωρίς να το θέλει- λόγω της έλλειψης πρότερου ομαδικού κλίματος. Χαρακτηριστικό απόσπασμα: *«δεν υπάρχει πιστεύω ομαδικότητα και είναι πολύ δύσκολο σ' αυτό το σχολείο να υπάρξει ομαδική,*

*ομαδικό μοντέλο διοίκησης οπότε βαδίζεις στο πιο συγκεντρωτικό νομίζω εγώ, παρά το ότι εμένα δεν μου αρέσει αυτό, δεν θα το ήθελα» (Δ1).*

*Ένας άλλος εκ των ερωτηθέντων αναφέρθηκε στο ιδεατό μοντέλο διοίκησης, στο μοντέλο δηλαδή που θα επιθυμούσε να ακολουθεί αντί του συγκεντρωτικού. Το επιθυμητό μοντέλο διοίκησης, κατά τον ίδιο, ήταν το «ομαδοσυνεργατικό». Συμπληρωματικά, αιτιολόγησε την αδυναμία εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου: «θα ήθελα το ομαδοσυνεργατικό κάπως πιο ομαδικό αλλά βλέπω ότι δεν γίνεται. ... θα ήθελα να φτιαχτούν ομάδες που να με συμβουλεύουν, να συζητάμε όλοι μαζί. Δεν γίνεται γιατί άλλοι καθηγητές έρχονται πρωί άλλοι προς το μεσημέρι. Το πρωί είναι κυρίως της Γενικής Παιδείας. Σπάνια συναντιούνται μεταξύ τους. Είναι και το εκτεταμένο ωράριο... οι ωρομίσθιοι (Χορού-Κινηματογράφου) έρχονται πάντα πολύ αργά, οι άλλοι έχουν μετά θέματα με το πρόγραμμα... Και της πολυδιάσπασης που έχει της διαφορετικής φύσης των καθηγητών δηλαδή η Γενική Παιδεία με την Καλλιτεχνική παιδεία έχει πολλές φορές αντιπαλότητες. Δεν τους αρέσει κιόλας που αλλάζει τόσο το πρόγραμμα και τόσες πολλές φορές» (Δ1).*

Γενικά, οι περισσότεροι Διευθυντές ανέφεραν τη σημαντικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση. Συγκεκριμένα, ένας Διευθυντής τόνισε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το σημαντικότερο όργανο του σχολείου και πάντα καταφεύγει εκεί για τη συζήτηση όλων των θεμάτων. Μάλιστα, υπογράμμισε ότι επιμένει στη συζήτηση όλων των θεμάτων από όλες τις ειδικότητες, ακόμη κι αν ένα θέμα δεν εμπίπτει στο πεδίο όλων των καθηγητών: «Επιμένω πάρα πολύ, έχω την πεποίθηση δηλαδή το πιο σημαντικό όργανο είναι ο Σύλλογος καθηγητών, χωρίς τον Σύλλογο πολλά πράγματα δεν θα γινότουσαν, οπότε καταφεύγω πρώτα εκεί με ό,τι σημαίνει αυτό με κόντρες, με αντιπαλότητες, με μονομέρειες αλλά ο Σύλλογος είναι εκεί και πρέπει να είναι εκεί: να επιλύει ζητήματα, να συζητάει ζητήματα, να έχει γνώση των ζητημάτων και να έχει άποψη πάνω στα ζητήματα. Ζητώ συχνά, επιμένω σχεδόν σ' αυτό να συζητούν για όλα τα θέματα, να μην τα προσπερνούν δηλαδή ακόμα κι αν είναι θέματα, ξέρω γω, του άλλου κλάδου, των Καλλιτεχνικών» (Δ2). Άλλο χαρακτηριστικό απόσπασμα: «Σε μοντέλο διοίκησης, θα το χαρακτήριζα ως δημοκρατικό συνεργατικό» (Δ5). Παράλληλα, ένας Διευθυντής χαρακτήρισε το μοντέλο/ στυλ διοίκησης που ακολουθεί ως «προσωπικό» με επιπλέον στοιχεία, αποφεύγοντας το τυπικό μοντέλο Διευθυντή με στόχο να παραμένει σύννομος: «Ακολουθώ το δικό μου (μοντέλο διοίκησης), ένα προσωπικό μοντέλο της εν-συναίσθησης/διαίσθησης, της σύνθεσης, του αυτοσχεδιασμού (ως καλλιτέχνης) και της ευελιξίας. Σπάνια ακολουθώ το τυπικό μοντέλο διευθυντή, πάντα προσέχοντας να μην παρανομήσω» (Δ6).

## B. Νομοθεσία

Εν συνεχεία, οι Διευθυντές ρωτήθηκαν αν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία κατοχυρώνονται νομοθετικά. Οι περισσότεροι Διευθυντές ανέφεραν ότι τα συγκεκριμένα σχολεία δεν κατοχυρώνονται νομοθετικά και εξ αιτίας αυτού δημιουργούνται ζητήματα. Οι Διευθυντές τόνισαν ως πρωτεύον ζήτημα τις ελλείψεις που έχουν παρατηρήσει στο ΦΕΚ ίδρυσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Σύμφωνα με τους Διευθυντές, τα κενά αυτά δημιουργούν δυσκολίες στη λειτουργία των σχολείων. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Πολλές φορές νιώθουμε ότι υπάρχουν κενά σε διάφορα θέματα πχ στο θέμα των εξετάσεων, της μεταφοράς από την μία κατεύθυνση στην άλλη, υπάρχουν κάποια κενά μετά και πολλές φορές αισθάνομαι ότι αυτοσχεδιάζουμε για να γίνουν. Έχει αυτά τα κενά το Καλλιτεχνικό και πιθανότατα να μην έχει γίνει αισθητό σε πολλά το νομοθετικό πλαίσιο των Καλλιτεχνικών. Έχει κάποιες δυσκολίες στο πώς λειτουργούν» (Δ2),*

*«... υπάρχουν ελλείψεις και τα παραδείγματα είναι ατελείωτα» (Δ6),*

*«... θεωρώ ότι υπάρχουν κενά στη νομοθεσία, χρειάζεται καλύτερη επεξεργασία» (Δ7),*

*«... κάποια πράγματα στο ΦΕΚ... δεν έχει καλές διατυπώσεις, είναι πιο προχειροδουλειά, είναι προχειρογραμμένη η νομοθεσία για μας, λείπουν παράγραφοι, δεν ξέρεις πού να βασιστείς» (Δ8).*

Δύο εκ των Διευθυντών θεώρησαν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία κατοχυρώνονται νομοθετικά, αλλά κι αυτοί δήλωσαν ότι παρατηρούνται κενά στα ΦΕΚ. Χαρακτηριστικό απόσπασμα: *«Κοιτάξτε, η νομοθεσία δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσε να έχει άλλο νομοθετικά. Πραγματικά δεν ξέρω. Εδώ υπάρχει ένας δεδομένος νόμος και όπως σας είπα αυτό να ακολουθούμε το θέμα είναι ότι στα χαρτιά φαίνονται πάρα πολύ ωραία όλα. Εάν διαβάσει κανείς το τελευταίο ΦΕΚ που εκδόθηκε τον περασμένο τον περασμένο Μάρτιο, το Μάρτιο του 21, για τη λειτουργία των καλλιτεχνικών σχολείων και δεν ξέρει τίποτα από αυτά, δεν έχει περάσει από μέσα, θα πει καταπληκτικά, εκεί θα το πάω το παιδί μου, εκεί θα μορφωθεί, θα καλλιεργηθεί, θα γίνει σπουδαίο και τα λοιπά ναι, εντάξει πολύ ωραία. Όμως δεν είναι έτσι, υπάρχουν κενά» (Δ4).* Οι Διευθυντές αυτοί αιτιολόγησαν την νομοθετική κατοχύρωση μέσω των βελτιώσεων που έχουν παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια. Οι βελτιώσεις αυτές αφορούν στην αύξηση του αριθμού των Υποδιευθυντών (από ένας σε δύο), τη μισθοδοτική θεώρηση των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων και ως Λυκειαρχών αλλά κυρίως στην αύξηση του αριθμού των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην επικράτεια που συνεπάγεται κι αύξηση των δικαιωμάτων: *«Καταρχάς ήμασταν διοικητικά Γυμνασιάρχες. Τώρα θεωρούμαστε και*

μισθοδοτικά λυκειάρχες. Έχει γίνει πολύ αγώνας γι' αυτό το πράγμα για να πάμε. Στην αρχή ήμασταν 3 σχολεία τώρα είμαστε 9. Επίσης πολύς αγώνας και πρέπει να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα σχολεία τόσο περισσότερο κατοχυρώνονται και τα δικαιώματα... Ε στην αρχή είχαμε έναν υποδιευθυντή, τώρα έχουμε 2. Έχουν υπάρξει βελτιώσεις. Εντάξει, 18 χρόνια, 19. Εντάξει, πολλά έχουν γίνει» (Δ3).

Επιπλέον, πολλοί Διευθυντές ανέφεραν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορεί να κατοχυρώνονται θεωρητικά αλλά όχι πρακτικά, αφού στις αποφάσεις που εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων, κάτι που διαφαίνεται κι από τις εγκυκλίους που αποστέλλονται:

«Είναι προφανές ότι όλες οι εγκυκλίοι που αποστέλλονται στις Δευτεροβάθμιες/σχολεία, δε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του Καλλιτεχνικού Σχολείου» (Δ6),

«Σε κάποια φάση δεν μας περιέλαβαν στις αποφάσεις... δηλαδή βγάλανε μία απόφαση χωρίς να λάβουν υπ' όψιν τους ότι στην Δευτεροβάθμια εδώ υπάρχει το Καλλιτεχνικό σχολείο» (Δ1).

Στο γενικότερο πλαίσιο της νομοθετικής κατοχύρωσης, οι Διευθυντές αναφέρθηκαν και στις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής που αντιμετωπίζουν πολλά Καλλιτεχνικά Σχολεία. Συγκεκριμένα, ένας Διευθυντής τόνισε ότι πολλές ελλείψεις αναγκάστηκε να τις επιλύσει ο ίδιος χωρίς να έχει την απαιτούμενη κρατική βοήθεια. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«... δεν υπάρχει πουθενά στα χαρτιά κάτι τέτοιο, στη νομοθεσία δηλαδή είναι το θέμα των της υλικοτεχνικής υποδομής... δεν είχαμε ούτε μια καρέκλα να καθίσουμε. Δεν λέω για τα καλλιτεχνικά εργαστήρια που θέλουν πάρα πολλά πράγματα. Εγώ λέω το απλό τυπικό που θα χρειαζόταν κάθε σχολείο, καρέκλες και θρανία για τους μαθητές... κατορθώσαμε μετά από τεράστιο αγώνα τον οποίο έχω κάνει να μπούμε σε ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης για τα καλλιτεχνικά εργαστήρια αποκλειστικά και μόνο, όχι για τους για τα υπόλοιπα για να παραλάβουμε υλικά, πολύ ακριβά, δηλαδή, ύψους 35.000 €. Ήρθαν εδώ να κάνουν χορό και δεν είχανε πάτωμα, έκαναν χορό πάνω στα πλακάκια. Έπρεπε να τρέχω εγώ να παρακαλώ στο δήμο, να βρω τα πάντα νομοθεσίες, τεχνικούς, εταιρείες, ό,τι μπορείτε να φανταστείτε, προσφορές» (Δ4),

«Άρα το έχω δει από την αρχή χωρίς να υπάρχει κτίριο. Πόσο μάλλον κτίριο ειδικό, με ειδικές εγκαταστάσεις. Κάτι που δεν έχουν σχεδόν όλα τα καλλιτεχνικά βέβαια» (Δ5).

Επίσης, η υλικοτεχνική υποδομή, κατά τους Διευθυντές, δεν συνδέεται μόνον με τις κτιριακές εγκαταστάσεις αλλά και με την τεχνική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων: «Ζητήσαμε να μας φτιάξουν μια πλατφόρμα για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Έχουμε αιτήσεις σε 3 διαφορετικές κατευθύνσεις και πολλοί γονείς κάνουν αίτηση

*σε 2 κατευθύνσεις ενώ, για παράδειγμα, τα Ανάβρυτα είναι μία αίτηση. Επίσης, ειδικά για τις εξετάσεις αλλά και γενικώς δεν μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα χωρίς γραμματεία, δεν γίνεται!» (Δ7).*

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην ερώτηση σχετικά με τη νομοθετική κατοχύρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων, ένας Διευθυντής αναφέρθηκε στους άξονες ίδρυσης των ίδιων των σχολείων με βάση τη νομοθεσία. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι μέσα από δική του ανασκόπηση της νομοθεσίας, προκύπτουν 2 άξονες για τη δημιουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό λειτουργεί συγκρουσιακά διότι δημιουργείται ένα υβριδικό μοντέλο. Χαρακτηριστικό απόσπασμα: «*Διαβάζοντας τη νομοθεσία, όλη έτσι από τη στιγμή ίδρυσης των καλλιτεχνικών σχολείων, θεωρώ λοιπόν ότι έχουν κινηθεί τα καλλιτεχνικά σχολεία ως προς τη δημιουργία τους σε 2 άξονες, πρώτον, σε μια άκρως καλλιτεχνική και πολύ σωστά. Δηλαδή σας λέω για παράδειγμα, κινούνται στον τύπο των εργαστηρίων των ΕΠΑΛ με 2 συναδέλφους μέσα από τη μία. Και από την άλλη ό,τι κενό υπάρχει, αυτό στη γενική παιδεία έρχεται να καλύψει η νομοθεσία της γενικής παιδείας. Αυτό, όμως, έρχεται σε μεγάλη σύγκρουση. Γιατί έχεις ένα υβριδικό μοντέλο, δεν έχεις ούτε το ΕΠΑΛ αλλά ούτε το γενικό λύκειο και είναι κάτι ανάμεσα» (Δ5).*

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας Διευθυντής τόνισε ότι, στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, είθισται η τοποθέτηση των διδασκόντων να πραγματοποιείται βάσει τυπικών προσόντων. Παρόλα αυτά, αυτό δεν ισχύει πάντα αφού τα λειτουργικά κενά καλύπτονται από αναπληρωτές: «*..οι μεταθέσεις στα Καλλιτεχνικά σχολεία γίνονται βάσει προσόντων τα οποία δεν ισχύουν γιατί πολλές φορές τα λειτουργικά κενά καλύπτονται απλά από αναπληρωτές» (Δ6).* Ο ίδιος Διευθυντής υπογράμμισε ότι επιπροσθέτως είναι αναγκαία η τριετής δέσμευση στις οργανικές θέσεις στα Καλλιτεχνικά Σχολεία: «*Το ίδιο πρόβλημα (τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο) αντιμετώπισα και όσον αφορά την τοποθέτηση των καθηγητών. Για αυτό και ζητάμε 3χρονη δέσμευση για τη θέση της οργανικής στα καλλιτεχνικά, να καλυφθεί αυτό και νομοθετικά».*

Ως τελευταίο νομοθετικό αλλά και διοικητικό ζήτημα αναφέρθηκε η ύπαρξη δύο υποδιευθυντών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Σύμφωνα με ορισμένους Διευθυντές, καλό θα ήταν να διαχωρισθεί η διοίκηση του Γυμνασίου και του Λυκείου καθότι οι ανάγκες του κάθε κύκλου και των 3 κατευθύνσεων είναι διαφορετικές. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι πάντα εφικτό λόγω της διδασκαλίας από το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό:

*«Αυτό το σχολείο, έπρεπε να είναι 2 Διευθυντές και 4 Υποδιευθυντές. Αυτό είναι το σωστό, να γίνουν 2 διαφορετικές διευθύνσεις όχι 1 διεύθυνση για όλο. Απλώς το πρόβλημα ξέρεις*



ποιο είναι; Επειδή μοιράζονται τους ίδιους καθηγητές Γυμνάσιο και Λύκειο, θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι ενιαία η μορφή της διοίκησης. Αντιθέτως, το Μουσικό σχολείο έχει Διευθυντή Γυμνασίου και Διευθυντή Λυκείου, έχει 2. Ναι κι από 1 Υποδιευθυντή βέβαια ο καθένας, μπορεί να έχει και 2 ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών. Αυτό είναι το λογικό» (Δ1), «Θα ήταν καλό να υπάρχουν 2 διευθύνσεις, είναι σημαντικό αυτό σ' αυτά τα σχολεία. Συνυπάρχουν Γυμνάσιο και Λύκειο κι έτσι πιστεύουν όλοι ότι βγαίνει με έναν άνθρωπο αλλά δεν βγαίνει» (Δ8).

Οι Διευθυντές εξέθεσαν και ζητήματα που δημιουργούνται σε σχέση με την ανώτερη διοικητική αρχή δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Αρχικά, ανέφεραν την απουσία Διεύθυνσης Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων-σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε παλαιότερα. Όπως δήλωσαν, δεν υπάρχει υπεύθυνος διοικητικός υπάλληλος για τα συγκεκριμένα σχολεία παρά μόνον ένας έμπειρος υπάλληλος υπεύθυνος για όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

«... δεν υπάρχει αυτόνομο, δεν υπάρχει διεύθυνση Καλλιτεχνικών και Μουσικών σχολείων στο Υπουργείο, δηλαδή δεν υπάρχει ένας υπάλληλος –ας είναι και διοικητικός- δεν υπάρχει ένας διοικητικός υπάλληλος και δεν υπάρχει ένας θεσμός, μία ταμπέλα, ένα γραφείο που από πίσω να είναι αυτός ο υπάλληλος και να ασχολείται μ' αυτό το θέμα. Αυτό δεν υπάρχει, υπήρχε παλιά, υπήρχε διεύθυνση Καλλιτεχνικών και Μουσικών σχολείων και παίρναμε ένα τηλέφωνο εκεί και λέγαμε: «Είμαι ο Διευθυντής, έχω αυτό το θέμα» και έλεγε αυτός: «Θα το πάμε πιο πάνω, θα σας ενημερώσω», πήγαινε, ρώταγε και γύριζε. Λοιπόν, αυτό το πράγμα συγχωνεύθηκε, καταργήθηκε» (Δ7),

«... τώρα υπάρχει μόνο ο Χ για μας, είναι ένας διοικητικός υπάλληλος για όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας, πάρα πολύ έμπειρος, που ξέρει τις ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών-ευτυχώς τις ξέρει- δηλαδή άμα πάρει σύνταξη αυτός ο άνθρωπος, δεν ξέρω με ποιον θα μιλάμε» (Δ8).

Παράλληλα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών, όσοι υπάλληλοι χρειαστεί να ασχοληθούν με τα θέματα των Καλλιτεχνικών Σχολείων δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και δεν είναι μόνιμοι: «... συνήθως οι υπάλληλοι που ασχολούνται με αυτά τα θέματα είναι ενημερωμένοι κατά το ελάχιστον ως καθόλου και γιατί κατά κόρον δεν κατέχουν μόνιμα αυτή τη θέση αλλά αλλάζουν» (Δ6).

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που υπογράμμισε σχεδόν το σύνολο των Διευθυντών είναι ο μη συντονισμός και η οργάνωση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής:

«Και μετά άλλο μεγάλο θέμα, είναι αυτή η Καλλιτεχνική Επιτροπή η οποία δεν στεγάζεται πουθενά, συνεδριάζει όποτε θέλει, όποτε τη καλέσει ο Πρόεδρος-ο Πρόεδρος είναι ο Αντιπρόεδρος του ΙΕΠ, ο οποίος «πνίγεται» με όλα τα υπόλοιπα σχολεία και δεν υπάρχει δηλαδή ένα γραφείο που να πάνε να συνεδριάσουν αυτοί οι άνθρωποι, ας πούμε. Να ξέρεις ότι εκεί θα βρεις αυτούς τους δέκα ανθρώπους της Καλλιτεχνική Επιτροπής άρα με ποιον θα τα λύσεις τα θέματα;» (Δ1),

«Γνωρίζουμε εξάλλου σε συνάντηση που είχαν με την Καλλιτεχνική επιτροπή πέρσι, η εκδίωξη των Καλλιτεχνικών μαθημάτων-δεν ζητήθηκε η γνώμη της Επιτροπής για τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Το μάθαμε από την, θα μιλήσω εκ των έσω ότι είναι δυσκίνητη αφενός η Καλλιτεχνική επιτροπή, η οποία αφ ετέρου δεν την υπολογίζουν κιόλας. Τώρα μάλιστα, τώρα με τη νέα Επιτροπή βάλανε και έναν διοικητικό υπάλληλο. Δεν είχε γραμματέα, ας πούμε, η καλλιτεχνική επιτροπή» (Δ5),

«Δεν υπάρχει μόνιμη Καλλιτεχνική Επιτροπή που να απαρτίζεται κι από νομικούς του ΥΠΑΙΘ. Επίσης η Επιτροπή έφυγε από το ΥΠΑΙΘ και πήγε στο ΙΕΠ» (Δ6).

Ως μεγαλύτερο και σημαντικότερο ζήτημα τόνισαν την καθυστέρηση πρόσληψης ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου. Οι ίδιοι θεωρούν ότι οι προαναφερθείσες ελλείψεις επηρεάζουν την έγκαιρη πρόσληψη των καθηγητών και συνεπώς την ομαλή λειτουργία των σχολείων. Η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι μαθητές της κατεύθυνσης Χορού αλλά και οι μαθητές της κατεύθυνσης Θεάτρου-Κινηματογράφου να μην διδάσκονται υποχρεωτικά μαθήματα κατά το 1ο τετράμηνο του σχολικού έτους, αφού οι προσλήψεις συνήθως υλοποιούνται τον Ιανουάριο. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Διευθυντές, η καθυστέρηση αυτή επηρεάζει και την συνεργασία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«... δεν είναι δυνατόν να μην έχεις καθηγητές μέχρι τον Ιανουάριο μήνα και μάλιστα καθηγητές σε μαθήματα τα οποία έχουν επιλέξει τα παιδιά έχουν έρθει στα σχολεία για να κάνουνε αυτά τα μαθήματα. Μιλώ για το χορό και για τον κινηματογράφο που είναι πολύ μεγάλες πληγές. Δεν μπορεί να έρχεται Ιανουάριο μήνα ο καθηγητής Χορού ή ο καθηγητής Κινηματογράφου. Δεν προλαβαίνει να κάνει τίποτα ώσπου να γνωρίσει τα παιδιά, να αργίες, απεργίες, καταλήψεις και τα λοιπά χάθηκε, τέλειωσε η χρονιά, φεύγουν χωρίς να όχι να ολοκληρώσουν την ύλη τους να τη φτάσουν ούτε στο μισό» (Δ4),

«Ξέρετε την περίπτωση, ας πούμε των Καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου: έχεις το παράδοξο η ίδια νομοθεσία να σου έχει τόσες ώρες υποχρεωτικό μάθημα -να έλεγα να ήταν

επιλογής- υποχρεωτικό μάθημα! -ας πούμε το χορό, και να σου φέρνει καθηγητή στο δεύτερο τετράμηνο. Ο παραλογισμός σε όλο το μεγαλείο. Αυτό που συμβαίνει λοιπόν αυτό συμβαίνει ότι δεν τα υπολόγισαν σωστά όταν τα έφτιαξαν, όταν έφτιαξαν τη νομοθεσία» (Δ7).

Ένας Διευθυντής τόνισε ότι στο σχολείο του υπάρχουν ελλείψεις διδακτικού προσωπικού κι άλλων ειδικοτήτων, εκτός των καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου. Οι ελλείψεις αυτές οφείλονται στην καθυστέρηση τοποθέτησης εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας: «... αργούν χαρακτηριστικά να στείλουν π.χ. ειδικότητες. Εμείς μιλάμε ακόμα, περιμένουμε από το Υπουργείο να μας στείλουν καθηγητή θεάτρου και θεατρολόγο. Περιμένουμε και εικαστικά και δεν ξέρω αν θα έρθουν ποτέ αυτά, ξέρω ότι πολλά καλλιτεχνικά ας πούμε κάποτε είχε ανάγκη ενός καθηγητή θεάτρου που πήγε Απρίλη, δηλαδή κατ' ουσίαν στο τέλος» (Δ2).

Επιπλέον, οι Διευθυντές δήλωσαν ότι οι παραπάνω ελλείψεις αλλά και οι προαναφερθείσες παραλείψεις στη νομοθεσία ή σε διευκρινιστικές εγκυκλίους αποτυπώνουν μία αίσθηση αδιαφορίας από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας προς τα Καλλιτεχνικά Σχολεία: «ένα ενδιαφέρον να δείξουν, πιο αμέριστη στήριξη της πολιτείας στα Καλλιτεχνικά» (Δ2),

«Είναι λίγο λες και είμαστε στο περιθώριο... Γενικά όμως θεωρώ ότι δεν δίνουν καμία σημασία στην αξία της τέχνης και στην προσφορά των καλλιτεχνικών σχολείων. Διαφορετικά θα τα υποστήριζαν, ενώ όπως σας είπα πριν δεν υπάρχει καμία υποστήριξη γιατί αυτά τα πράγματα συνδέονται... είναι θέμα προτεραιοτήτων, όχι δικών μας μας, διότι δυστυχώς είμαστε τελευταίος τροχός της αμάξης. Είναι θέμα προτεραιοτήτων της πολιτείας, πού τα ξοδεύεις τα λεφτά σου με πολύ απλά λόγια» (Δ4),

«Ένα πρόβλημα παραδείγματος χάρη ήταν, είναι όχι ήταν η ψήφιση αυτή της νομοθεσίας η οποία δημιουργεί πρόβλημα πρόσβασης στους μαθητές γιατί όπως θα ξέρετε, οι μαθητές μεταφέρονται με λεωφορεία γιατί δεν είναι τα παιδιά της γειτονιάς ή μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Η νομοθεσία λοιπόν, θέτει όριο τα 3 km με κατώτατο όριο τα 3 km για τους μαθητές του γυμνασίου και τα 5 για τους μαθητές του λυκείου μετρημένα με τα πόδια όμως με το ανθρωπάκι της Google. Αυτό σημαίνει, γιατί μετά είδαμε και συγκεκριμένες περιπτώσεις, ότι είχαμε μαθητή λυκείου που έμενε στο πεδίο του Άρεως και δεν τον έπαιρνε λεωφορείο από το πεδίο του Άρεως. Από το πεδίο του Άρεως πώς θα ερχόταν στο σχολείο το παιδί; Έπρεπε να τρέξουμε πάρα πολύ και ακόμη τρέχουμε, πηγαίνουμε στην περιφέρεια κάθε χρόνο και ζητάμε καταθέτουμε αίτημα εξαίρεσης με ένα φάκελο τεράστιο, με περιπτώσεις και τα λοιπά έχουμε πάρει την εξαίρεση, τα έχουμε καταφέρει. Αλλά αυτή η εξαίρεση δεν είναι μόνιμη. Είναι για κάθε χρονιά και κάθε χρονιά, εμείς πρέπει να κάνουμε

την ίδια ιστορία ή να ξανά τρέχουμε. Μετά όλα αυτά τι δείχνουν; Ότι δεν υπάρχει καμία διάθεση να υποστηριχθεί το σχολείο» (Δ4)

«Γενικά, είμαστε λίγο ξεχασμένοι κάπου» (Δ7),

«Δηλαδή τα σχολεία είναι ακέφαλα αυτά, είναι πώς να σου πω; Δεν υπάρχει προϊστάμενη αρχή, αλήθεια στο λέω αυτό, είναι ακέφαλα και δεν ενδιαφέρονται» (Δ8).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση ορισμένων Διευθυντών -έμμεσα ή άμεσα- ότι η στήριξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων εξαρτάται κι από πολιτικά κριτήρια:

«Η προηγούμενη κυβέρνηση έκανε περισσότερα πράγματα, αλήθεια σου λέω, είναι και πολιτικό θέμα. Εδώ η νέα κυβέρνηση είναι λίγο πιο αδιάφορη σ' αυτό. Ίσως επειδή ήταν και πολλοί καλλιτέχνες στη προηγούμενη και πίεζαν πολύ και τα περισσότερα Καλλιτεχνικά άνοιξαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης κυβέρνησης. Τώρα εδώ αυτοί εντάξει το στηρίζουν το σχολείο αλλά δεν πεθαίνουν κιόλας. Είναι και θέμα πολιτικού» (Δ1),

«Ε, υπάρχουν και οι απόψεις, οι προσωπικές των υπουργών, το χω ζήσει επί της θητείας Υπουργών Παιδείας της προηγούμενης κυβέρνησης» (Δ3),

«Τώρα γιατί το κάνει το συγκεκριμένο Υπουργείο, η συγκεκριμένη κυβέρνηση, προφανώς γιατί δεν την ενδιαφέρει η καλλιτεχνική παιδεία» (Δ5)

#### Αλλαγή-Αποτελεσματικότητα (Ανάγκη αλλαγής) και Διερεύνηση Βιωσιμότητας

Το επόμενο πεδίο διερεύνησης αφορούσε τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών, τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονται -από τους ίδιους- ως βιώσιμα και είναι επιθυμητή η δημιουργία περισσότερων σχολείων. Ωστόσο, μερικοί Διευθυντές δήλωσαν ότι το μοντέλο με το οποίο έχουν δημιουργηθεί τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι προβληματικό διότι τα σχολεία αυτά απαιτούν μεγαλύτερες δαπάνες (περισσότεροι καθηγητές, σίτιση, μετακίνηση μαθητών). Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Με τη παρούσα μορφή... Ναι, θα μπορούσαν να αντέξουν στο χρόνο» (Δ8),

«Ναι, θεωρώ ότι θα έπρεπε να επεκταθούν αλλά αυτό το μοντέλο είναι προβληματικό δηλαδή κοστίζει πάρα πολλά στο Δημόσιο. Είναι ακριβά σχολεία, δηλαδή δεν μπορεί να πληρώνει τόσους πολλούς καθηγητές, πόση έκταση να χει το Δημόσιο; Με 15 καθηγητές επιπλέον, 16, με σίτιση, με πούλμαν, εμείς έχουμε 21 δρομολόγια. Δηλαδή οικονομικά δεν ξέρω αν θα το ενισχύσουν, θα έπρεπε, αλλά δεν νομίζω» (Δ7),

«Πιστεύω ότι θα μπορούσαν να αντέξουν στο χρόνο και θεωρώ και πιστεύω ότι θα αντέξουν... Θα αντέξουν γιατί υπάρχουν άνθρωποι που πιστεύουν σε αυτά, που αγωνίζονται

και το έχω δει σε πολλούς συναδέλφους και δεν εννοώ τους διευθυντές, μόνο εννοώ και τους ή κυρίως εννοώ τους καθηγητές, τους εκπαιδευτικούς τέχνης κυρίως» (Δ4).

Παράλληλα, οι Διευθυντές αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και ειδικότερα την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Σε γενικές γραμμές, το σύνολο των Διευθυντών θεωρεί ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι αποτελεσματικά. Επίσης, οι περισσότεροι Διευθυντές ανέφεραν ότι το σχολείο τους είναι αποτελεσματικό:

«Φέτος έχουμε μεγάλη διαρροή στην Α΄ Λυκείου, ας πούμε, που έχουν μεγαλύτερο άγχος για το αν θα περάσουν στις εξετάσεις και ίσως φεύγουν groups γιατί σου λέει αντί να ασχολείσαι με αυτά τράβα κάνε κανά φροντιστήριο. Όμως, γενικά το σχολείο μας λειτουργεί καλά, πιστεύω εγώ. Είναι πολλά χρόνια, είναι σημαντικό ότι οι συνάδελφοι είναι οι ίδιοι δηλαδή το ξέρουμε σαν σχολείο-αυτό βέβαια δημιουργεί και μία κούραση γενικά, γενικά όσοι έχουν οργανικές θέσεις εκεί δεν φεύγουνε συνήθως, θεωρείται μεγάλη τύχη να έχεις οργανική θέση εκεί και πιστεύω ότι λειτουργεί καλά» (Δ1),

«Το δικό μας σχολείο έχει, τώρα είμαστε στον 4ο χρόνο και έχουμε πρώτη λυκείου δεν ξέρω αν αποτελεσματικά πρέπει να έχει και κριτήρια αντικειμενικά, δηλαδή πόσοι πέρασαν στο Πανεπιστήμιο στην ουσία έτσι; Ανβάλουμε τέτοια κριτήρια, έχουμε αρκετά παιδιά άριστα αλλά δεν έχουμε ακόμη όλες τις τάξεις Λυκείου. Δηλαδή έχουμε καλό υλικό, δηλαδή αν αυτό είναι ένα στοιχείο αποτελεσματικότητας, θα έλεγα ότι δεν έχουμε παιδιά που είναι αδιάφορα ως προς τα μαθήματα Γενικής παιδείας... θέλουμε να είναι καλός και στα μαθήματα Γενικής παιδείας και αυτά δεν μπορεί να είναι άσχετα το ένα με το άλλο» (Δ2),

«Ναι, θα το χαρακτηρίζα χωρίς δεύτερη σκέψη, ως αποτελεσματικό, με όλες αυτές τις τεράστιες δυσκολίες που συνάντησε και συναντά ακόμα. Και μία από αυτές είναι ότι εκτός των άλλων, από την αρχή είχαμε πόλεμο από το δήμο. Μετά είχαμε πολύ μεγάλο πόλεμο από τα άλλα σχολεία με τα οποία βρισκόμαστε στα ίδια κτίρια... Καταφέραμε πολλά κι ό,τι καταφέραμε, το καταφέραμε με μεγάλες πιέσεις και μεγάλους αγώνες... Έχουμε κι επιτεύγματα μετρήσιμα δηλαδή έχουμε βραβεία σε διεθνείς διαγωνισμούς ανάμεσα σε πλήθος διαγωνιζομένων, πρώτα βραβεία. Έχουμε εισαγωγή στην Καλών τεχνών χωρίς εξετάσεις με φάκελο υλικού μόνο, αλλά και εισαγωγή με εξετάσεις πάλι στις πρώτες θέσεις. Αυτά κάτι σημαίνουν λοιπόν, ότι κάποιοι άνθρωποι εδώ μέσα δουλεύουν κόντρα στο ρεύμα» (Δ4),

«Τα θεωρώ αποτελεσματικά, γιατί επειδή είναι λίγα, έχουν δυο στοιχεία που υπερέχουν έναντι των άλλων σχολείων. Το πρώτο στοιχείο είναι ότι τα παιδιά μπαίνουν μετά από εξετάσεις, έστω και εξετάσεις καλλιτεχνικών ... Άρα έχεις ένα καλό σε γενικές γραμμές υλικό. Έχεις παιδιά δηλαδή που το θέλουν το σχολείο. Και το αποδεικνύει η πράξη γιατί εγώ

τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο, παρόλο που σας λέω είμαστε σε τραγικές συνθήκες, δεν έχουμε απώλειες. Δεν έχουμε απώλειες, δηλαδή με λίγα λόγια, τα παιδιά έρχονται με πολλή χαρά. Πρώτη φορά στην καριέρα μου το ζω αυτό το πράγμα να σου λένε γονείς, παιδιά, παιδιά που θέλουν να έρχονται στο σχολείο. Ναι, προς παρόν προς το παρόν είναι αποτελεσματικό γιατί εγώ έχω μέχρι Γ' Γυμνασίου. Δεν έχω την εμπειρία, ας πούμε, μέχρι Γ' Λυκείου που θα ολοκληρωθεί ο κύκλος» (Δ5).

Εξαιρέση αποτελεί ένας Διευθυντής ο οποίος απέφυγε να απαντήσει σαφώς. Ο συγκεκριμένος Διευθυντής αιτιολόγησε την ασάφεια της απάντησής του με βάση τη πολυδιάσπαση και τη μη ύπαρξη οργάνωσης που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση. Παράλληλα, λόγω των λίγων χρόνων λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου, απέφυγε να απαντήσει για το επίπεδο αποτελεσματικότητας του σχολείου του: «Δεν ξέρω για τη βιωσιμότητα διότι γενικά στο ελληνικό σχολείο υπάρχει το «αλαλούμ» οπότε δε μπορούμε να μιλάμε για το μέλλον. Δεν ξέρω, δεν απαντώ. Δεν μπορώ να πω σίγουρα κάτι για την αποτελεσματικότητα του σχολείου γιατί από τα 5 χρόνια λειτουργίας τα 2 είχαμε καραντίνα και τηλεεκπαίδευση» (Δ6).

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, οι ίδιοι κρίνουν το σχολείο τους ως αποτελεσματικό με βάση συγκεκριμένους δείκτες. Οι δείκτες αυτοί αφορούν την επίδοση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, την επίδοση στις Πανελλαδικές εξετάσεις (αν το σχολείο έχει Λυκειακές τάξεις), την ύπαρξη ή όχι σχολικής διαρροής αλλά και την ύπαρξη μετρήσιμων επιτευγμάτων (βραβεία σε διαγωνισμούς, επιτυχία σε Καλλιτεχνικές σχολές όπως η σχολή Καλών Τεχνών κ.α.). Επιπλέον, οι Διευθυντές αιτιολογούν την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους λόγω του ανθρώπινου δυναμικού που τα στελεχώνει (ένας Διευθυντής τόνισε ότι αυτό αποτελεί και αιτία της βιωσιμότητας των σχολείων), της εισαγωγής των μαθητών στα σχολεία μόνο μέσω εξετάσεων και της επιθυμίας τόσο των μαθητών όσο και της οικογένειάς τους για φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία. Παράλληλα, οι Διευθυντές εξέθεσαν σημεία τα οποία χρήζουν αλλαγής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων γενικά αλλά και ειδικά για το εκάστοτε σχολείο. Ειδικότερα, ένας Διευθυντής αναφερόμενος στο δικό του σχολείο, τόνισε ότι απαιτείται καλύτερη οργάνωση:

«Ναι, θα μπορούσε να λειτουργήσει και καλύτερα, πιστεύω ότι του χρειάζεται ένα «νοικοκύρεμα» οργανωτικό. Το οργανωτικό κομμάτι πάσχει» (Δ1).

Άλλος Διευθυντής υπογράμμισε ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία απαιτούν μεγαλύτερη ακόμη συμμετοχή και εργασία από τους εμπλεκόμενους (Διευθυντή, Σύλλογο Διδασκόντων και γονείς):

*«Σε ό,τι αφορά τη φιλοσοφία και τη λειτουργία, νομίζω ότι θέλει πάρα πολλή δουλειά από τους ανθρώπους που εμπλέκονται δηλαδή το Διευθυντή, το Σύλλογο αλλά και τους γονείς» (Δ7).*

Δύο Διευθυντές τόνισαν ότι χρειάζεται να ενισχυθεί η υλικοτεχνική υποδομή και να επιτευχθεί έγκαιρη στελέχωση με προσωπικό σε όλα τα επίπεδα:

*«δυσκοιλήματα που χρειάζεται να αλλάξουν είναι σίγουρα η υλικοτεχνική υποδομή και η έγκαιρη στελέχωση» (Δ8),*

*«μπορεί να μας προδώσουν εξωτερικά πράγματα όπως για παράδειγμα ως πούμε η κτηριακή υποδομή, καλύτερο προσωπικό, έγκυρο προσωπικό γιατί υπάρχουν θέματα με το προσωπικό» (Δ2).*

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι απόψεις όλων των Διευθυντών είναι η αύξηση στήριξης των συγκεκριμένων σχολείων από τη πολιτεία. Σύμφωνα με τους ίδιους, η στήριξη της πολιτείας κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική και καθοριστική για την εξέλιξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων (και τη βιωσιμότητά τους). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Επιμένω πάρα πολύ, όμως, στη στήριξη της πολιτείας. Αν δεν έχει στήριξη αυτό το εγχείρημα, μπορεί να ακυρωθεί στην εξέλιξη, στην πορεία του» (Δ2),*

*«Μετά, όπως σας είπα, δεν είχαμε καμία υποστήριξη από την πολιτεία. Αυτό πρέπει να αλλάξει, χρειάζεται η στήριξη της πολιτείας» (Δ4),*

*«Είναι ότι χρειάζεται περισσότερη και πιο έμπρακτη στήριξη του θεσμού της πολιτείας, από το Υπουργείο. Πιθανόν να μην υπάρχει στόχευση τέτοια, δηλαδή αντίληψη πολιτική τέτοια που να λέει: «Στηρίξτε τα καλλιτεχνικά» δεν ξέρω, μπορεί και να υπάρχει, μπορεί και να μην υπάρχει» (Δ7).*

Επιπλέον, πολλοί Διευθυντές ανέφεραν ότι είναι καλό τα Καλλιτεχνικά μαθήματα να ενταχθούν και στα σχολεία Γενικής Παιδείας (βλ. παραπάνω στοχοθεσία κλπ.). Ένας Διευθυντής υπονόησε ότι η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων μπορεί να ενισχυθεί εάν επιτευχθεί η ένταξη των Καλλιτεχνικών μαθημάτων και στα σχολεία Γενικής Παιδείας:

*«Θεωρώ ότι είναι τα Καλλιτεχνικά σχολεία τα οποία πρέπει να δώσουν μοτίβο, να δώσουν αυτό το μοτίβο ώστε να περάσουν μερικά μαθήματα τέχνης και στα υπόλοιπα σχολεία . Θεωρώ ότι είναι το μέλλον βρε παιδί μου το σχολείο, αυτό το πράγμα και το βλέπω σε σχέση με τα υπόλοιπα... Πρέπει δηλαδή η πολιτεία να τα δει αυτά τα σχολεία πολύ σοβαρά και να βάλει μαθήματα τέχνης παντού» (Δ3).*

### Μαθητές

Οι Διευθυντές ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, για το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου τους αλλά και για την ύπαρξη μαθητών που ακολουθούν καλλιτεχνική κατεύθυνση και επαγγελματικά.

Σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία έγινε εκτεταμένη αναφορά, από όλους σχεδόν τους Διευθυντές, στις ιδιαιτερότητες που διέπουν το μαθητικό δυναμικό των συγκεκριμένων σχολείων. Ειδικότερα, οι Διευθυντές τόνισαν ότι στα Καλλιτεχνικά Σχολεία φοιτούν πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«... είναι πολλά παιδιά με μαθησιακά προβλήματα... παιδιά με δυσλεξίες, δυσγραφίες» (Δ1),

«... έχουμε και πάρα πολλά παιδιά με μαθησιακές ανάγκες .... Έχουμε και παιδιά με μίνι αυτισμό, Άσπεργκερ» (Δ3),

«... πολλά παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, δυσκολίες έρχονται, τουλάχιστον δίνουν εξετάσεις για να εισαχθούν στο σχολείο» (Δ4),

«...πάρα πολλά παιδιά με ιδιαιτερότητες, πάρα μα πάρα πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες... πρώτη χρονιά είχα 11 στα 50 με μαθησιακές δυσκολίες» (Δ5),

«έχουμε και παιδιά με μαθησιακές ανάγκες» (Δ8).

Επιπλέον, οι Διευθυντές δήλωσαν ότι η ύπαρξη πολλών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλεται και στην κατεύθυνση που λαμβάνουν οι γονείς και οι μαθητές από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Σύμφωνα με τους Διευθυντές, τα ΚΕΔΑΣΥ κατευθύνουν λανθασμένα, τους γονείς των μαθητών να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα σχολεία. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«τα προωθεί και το σύστημα το εκπαιδευτικό προσωπικό προς εμάς... Όλους αυτούς τους μαθητές τους προωθούν στο Καλλιτεχνικό σχολείο γιατί σου λέει εκεί είναι πιο προστατευμένα ... υπάρχει και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (Δ3),

«Γιατί πρώτα από όλα υπάρχει μια τέτοιου είδους καθοδήγηση από τα ειδικά κέντρα, το ΚΕΔΑΣΥ, ή πρώην ΚΕΣΥ. Υπάρχει μια τέτοια καθοδήγηση ότι όποιος τους πηγαίνει να μαθησιακά προβλήματα, του λένε να ασχοληθείς με την τέχνη, γιατί αυτό θα σε βοηθήσει να το ξεπεράσεις. Πως θα ασχοληθώ; Πήγαινε στο καλλιτεχνικό σχολείο. Ειδικά αν είναι παιδιά του δημοτικού που μπορούν να εισαχθούν στην πρώτη γυμνασίου. Φτάσαμε στο σημείο κάποια στιγμή να καλέσουμε εδώ το ΚΕΔΑΣΥ και να τους πούμε: «σας παρακαλούμε, μην μας στέλνετε τον κάθε έναν που έρχεται». .... γιατί και τα ίδια τα παιδιά αν έρθουν και αποτύχουν στις εξετάσεις τους πληγώνονται. Δεν τους κάνει καλό αυτό. Βεβαίως και έχουμε



πολλά παιδιά μέσα στο σχολείο που φοιτούν με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν μπορεί να είναι αυτό το κριτήριο» (Δ4),

«Η προώθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθιστά πάρα πολύ δύσκολη την λειτουργία του σχολείου. Βέβαια, δεν κάναμε και εμείς, δεν μπαίνουμε ποτέ σε αυτή τη διαδικασία, έτσι δηλαδή να κόψουμε παιδιά επειδή έχουν δυσλεξία, δεν μπαίνουμε σε αυτή την διαδικασία σε καμία περίπτωση, αλλά στην πράξη αυτό είναι πολύ δύσκολο να περπατήσει... να πούμε όμως ότι αυτά τα παιδιά ωθούνται στο σχολείο από παράγοντες όπως τα ΚΕΔΑΣΥ» (Δ7). Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, δυσχεραίνει πιθανόν τη λειτουργία του εκάστοτε σχολείου.

Εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, οι Διευθυντές δήλωσαν ότι στα Καλλιτεχνικά Σχολεία φοιτούν αρκετοί μαθητές με ζητήματα ψυχικής υγείας (τα οποία μπορεί να μην αποκαλύπτονται εξαρχής στο διδακτικό προσωπικό από τους γονείς των μαθητών), θέματα φύλου, θέματα αυτό-εικόνας, θύματα bullying, και λοιπές ιδιαιτερότητες. Ειδικότερα:

«Έχουμε αρκετά παιδιά με θέματα φύλου, θέματα φύλου τέλος πάντων μπορεί να είναι, ξέρεις, διάφορα στα κομμάτια του φύλου... με περισσότερα ψυχο-μαθησιακά» (Δ1),

«Έχουμε παιδιά που έρχονται στο σχολείο διότι στα διπλανά σχολεία έχουν υποστεί μπουλινγκ. Πάρα πολλά παιδιά, μεγάλη πλειοψηφία τέτοιων παιδιών έρχονται σε αυτά τα σχολεία και θέλουν την ηρεμία τους, είτε έμφυλες ταυτότητες, είτε κιλά, είτε οικογενειακή βία, είτε άλλα. Τα παιδιά πληροφορούνται ότι εκεί (στο Καλλιτεχνικό Σχολείο) υπάρχει ένα περιβάλλον το οποίο είναι προστατευμένο μέσω των τεχνών και αναπτύσσουν τον εαυτό τους» (Δ3),

«Ναι, ναι, ναι, και με ψυχολογικά θέματα. Για τα περισσότερα από αυτά έρχονται κρυφίως, δηλαδή δεν μας φέρνουν κάποια γνωμάτευση στην αρχή, αφού μπει το παιδί στο σχολείο και μετά εμφανίζουν κάποια γνωμάτευση η οποία λέει διάφορα, διάφορες περιπτώσεις» (Δ8).

Δύο Διευθυντές αιτιολόγησαν τη φοίτηση μαθητών με μαθησιακές ανάγκες ή/και ζητήματα ψυχικής υγείας αλλά και με «ιδιαιτερες ευαισθησίες» στα Καλλιτεχνικά Σχολεία αναφέροντας ότι στα συγκεκριμένα σχολεία υπάρχει καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων αυτών:

«... υπάρχει μια αυξημένη ευαισθητοποίηση απέναντι στα θέματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά μας, γιατί τα παιδιά των καλλιτεχνικών του καλλιτεχνικού σχολείου είναι παιδιά με ιδιαίτερες ευαισθησίες. Δεν λέω ότι τα άλλα παιδιά που φοιτούν στα άλλα σχολεία δεν έχουν, εδώ ίσως φαίνονται περισσότερο και αυτό μπορούμε να το πούμε και εμπειριστατωμένα.

Δηλαδή είναι μια γενική αντίληψη δική μου γιατί είναι μια εμπειριστατωμένη διαδικασία την οποία είδαμε την περσινή χρονιά όπου μας τοποθέτησαν για πρώτη φορά ψυχολόγο. Η ίδια η ψυχολόγος αν και είχε τοποθετηθεί σε άλλα 4 σχολεία είπε ότι είναι το μοναδικό από τα σχολεία στα οποία εργάζεται που έχει τόσους πολλούς μαθητές οι οποίοι ζητούν τη συμβουλή της και τη συνδρομή της για θέματα που τους απασχολούν, αλλά και παιδιά με τόσο βαθιά εσωτερικά ψυχολογικά προβλήματα» (Δ4),

«υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση και ανοχή σε όλα αυτά τα θέματα (για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά)» (Δ6).

Μάλιστα, ένας Διευθυντής τόνισε τη σημαντικότητα ύπαρξης ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στα συγκεκριμένα σχολεία. Όπως υποστήριξε, ο ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός θα ενισχύσει όχι τόσο τους μαθητές όσο τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους: «Εδώ να προσθέσω ότι, από τις προσωπικές μου εμπειρίες και γνώσεις στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, χρειάζεται επειγόντως να μπουν οι ψυχολόγοι/κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κι όχι για τους μαθητές -σε σχολεία του εξωτερικού εκεί ρίχνουν το βάρος). Η ψυχοθεραπεία δε λειτουργεί τόσο πολύ σε αυτές τις ηλικίες εκτός για παιδιά που παρακολουθούνται από ψυχιάτρους. Στα καλλιτεχνικά σχολεία, τα παιδιά κάνουν έτσι κι αλλιώς art (group) therapy» (Δ6).

Άλλο χαρακτηριστικό του μαθητικού πληθυσμού που αναφέρουν οι Διευθυντές είναι η αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στα συγκεκριμένα σχολεία- ειδικά στη κατεύθυνση Χορού:

«Έχουμε το μεγαλύτερο κομμάτι είναι κορίτσια, είναι κάπου 70 30 για να καταλάβετε τι ποσοστά μιλάμε, τα περισσότερα είναι κορίτσια» (Δ2),

«Είναι περισσότερα τα κορίτσια από τα αγόρια .Ειδικά στην κατεύθυνση του χορού, τα αγόρια μας είναι πολύ λίγα» (Δ7).

Ένας Διευθυντής δήλωσε ότι δεν υπάρχουν αρκετά αγόρια στη κατεύθυνση χορού λόγω πιθανής προκατάληψης των γονέων παραθέτοντας κι ένα παράδειγμα:

«Έχουμε λιγότερα αγόρια στη κατεύθυνση χορού. Αυτό, όπως καταλαβαίνετε, θεωρώ δηλαδή εγώ ότι οφείλεται σε μια προκατάληψη των γονέων με την ενασχόληση των αγοριών με την τέχνη και ειδικότερα με το χορό. Δεν πιστεύω ότι οφείλεται σε κάτι άλλο, δηλαδή στο ότι εκ φύσεως τα αγόρια δεν ρέπουν προς την τέχνη αυτό δεν το πιστεύω καθόλου. Αλλά πιστεύω ότι είναι η καθοδήγηση από τους γονείς ή η απαγόρευση από τους γονείς. Υπήρξε γονέας που μου είπε, μπήκε στο χορό το παιδί του και μου λέει, υποθέτω ότι εδώ θα έχει δάσκαλο όχι δασκάλα. Γιατί τι σημασία έχει αυτό αν θα είναι δάσκαλος ή δασκάλα; Καλός να είναι και καλά να διδάσκει. Ας είναι όποιο θέλει. Μου λέει διαφορετικό είναι αυτό γιατί με τις

γυναίκες, με γυναίκες δασκάλες θα μάθει να κινείται αλλιώς. Ήθελα να τον πετάξω έξω από το γραφείο, αλλά συγκρατήθηκα βέβαια για λόγους ευγένειας. Όπως καταλαβαίνετε, υπάρχει λοιπόν προκατάληψη ως προς την ενασχόληση του συγκεκριμένου φύλου με την τέχνη» (Δ4).

Παράλληλα, ένας Διευθυντής ανέφερε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη κατεύθυνση Χορού είναι περισσότεροι πειθαρχημένοι και άριστοι μαθητές: «Η κατεύθυνση του χορού, πιστεύω, έχει πολύ πειθαρχημένα παιδιά, καλούς μαθητές. Η κατεύθυνση χορού έχει ίσως τους καλύτερους μαθητές γενικά» (Δ1).

Ένας ακόμη Διευθυντής σημείωσε ότι ένας από τους λόγους επιλογής του σχολείου από τους μαθητές, είναι και η δωρεάν σίτιση:

«Υπάρχουν παιδιά τα οποία θα γελάσεις τώρα έρχονται στο καλλιτεχνικό γιατί υπάρχει φαί ...Α, ωραία σας το λέω για το φαγητό» (Δ3).

Επιπλέον, όπως υπογραμμίστηκε από έναν ακόμη Διευθυντή, πολλοί μαθητές φοιτούν στο σχολείο εξαιτίας του κοινωνικό-πολιτισμικού υποβάθρου των ίδιων των γονέων: «έρχονται παιδιά επειδή τα φέρνουν οι γονείς τους λόγω κουλτούρας των γονέων» (Δ7).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η δήλωση ενός Διευθυντή ο οποίος τονίζει ότι οι μαθητές που φοιτούν στην κατεύθυνση των εικαστικών είναι ιδιόρρυθμοι: «Ναι, έρχονται παιδιά τα οποία αγαπούν πάρα πολύ την τέχνη και έχουν μια ιδιορρυθμία και είναι εκεί «κολλημένα» θα μπορούσαμε να πούμε-αυτά είναι τα παιδιά των εικαστικών, που είναι περισσότερο ιδιόρρυθμα» (Δ8).

Όσον αφορά την επιθυμία των μαθητών να ακολουθήσουν την καλλιτεχνική κατεύθυνση και επαγγελματικά, οι Διευθυντές δήλωσαν ότι ορισμένοι μαθητές επιθυμούν να συνεχίσουν (για τα σχολεία που δεν είχαν αποφοιτήσει ακόμη μαθητές- δεν είχε λειτουργήσει ακόμη Γ Λυκείου). Παράλληλα, σε ορισμένα σχολεία στα οποία έχουν ήδη αποφοιτήσει μαθητές, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των αποφοίτων που ακολουθούν την Καλλιτεχνική κατεύθυνση επαγγελματικά. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Όμως, εμείς λαμβάνουμε υπόψιν μας πόσα παιδιά μπαίνουν στις θεατρικές σχολές και πόσα στην Καλών Τεχνών και νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχουμε αρκετούς καλλιτέχνες, περισσότερους απ' ό,τι είχαμε. Ναι, νομίζω ότι έχουμε περισσότερους που σταδιοδρομούν εκεί» (Δ1), «Θυμάμαι που είχαν μπει 18 παιδιά, τελείωσαν τα 9... από τα 9...Δεν θα μου χει σφηνώσει το κεφάλι από τα 9 παιδιά... Τα 4 παιδιά ακολουθούσαν καλλιτεχνική πορεία. Και καλή και καλή πορεία γιατί τώρα αυτοί είναι απόφοιτοι σχεδόν 10 χρόνια... Είναι

επαγγελματίες καλοί αυτή τη στιγμή στη ζωή τους. Μάλιστα μια έχουμε πλέον και καθηγητές στο χορό που ήταν παλιοί μαθητές...» (Δ3),

«Ναι ακολουθούν και την καλλιτεχνική κατεύθυνση και επαγγελματικά» (Δ7),

«Ναι ναι το έχουν (εκφράσει επιθυμία να ασχοληθούν και επαγγελματικά), 50% ναι» (Δ5),  
«έχουμε ήδη παιδιά στην Α΄ Λυκείου και Γ΄ Γυμνασίου τα οποία από τώρα δηλώνουν ότι θα ασχοληθούν με την καλλιτεχνική κατεύθυνση και ήδη αρχίζουν και διαμορφώνουν το δικό τους portfolio. Βέβαια, επίσης έχουμε σε μικρότερες τάξεις και παιδιά» (Δ2).

Ωστόσο, ενδιαφέρουσα είναι και η δήλωση ενός Διευθυντή ότι οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να ακολουθήσουν την καλλιτεχνική κατεύθυνση επαγγελματικά γι' αυτό και δεν έχουν εκφράσει τέτοιου είδους επιθυμία: «Δεν υπάρχει κανένα κίνητρο για να συμβεί αυτό, το αντίθετο μάλιστα» (Δ6).

Σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο, με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών, διαφαίνεται ότι το επίπεδο των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι μέτριο προς καλό και ομοιάζει με το μαθησιακό επίπεδο των σχολείων Γενικής Παιδείας:

«Πιστεύω ότι είναι αντιπροσωπευτικό όπως είναι και στα άλλα σχολεία απλώς με περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες, πιστεύω εγώ. Όχι, πιστεύω ότι είναι καλό το επίπεδο, όπως θα ήταν σε ένα μέσο δημόσιο σχολείο πιστεύω αλλά με περισσότερα ψυχο-μαθησιακά, αυτό πιστεύω εγώ» (Δ1),

«Εγώ θα το έλεγα μέτριο λαμβάνοντας υπόψη ότι έχουμε και παιδιά χαμηλότερης επίδοσης. Είναι μέσο, δεν είναι ούτε το τέλειο, το άριστο δεν είναι από αυτή την άποψη ένα σχολείο άριστο» (Δ2),

«Θα έλεγα ότι είναι ένα καλό επίπεδο, δηλαδή δεν είναι μέτριο, δεν είναι και πολύ υψηλό, αν και στις πρώτες πανελλαδικές που είχαμε πέρσι φέτος θα είναι οι δεύτερες μας. Πέρσι είχαμε για πρώτη φορά και τρίτη λυκείου. Είχαμε πάρα πολύ μεγάλες επιτυχίες...» (Δ4),

«Θα έλεγα μέτριο προς το καλό ... επειδή έχω επαφή με άλλα γυμνάσια λόγω της συνδικαλιστικής μου ιδιότητας, θα έλεγα ότι είναι λίγο παραπάνω από το μέσο όρο των σχολείων της γειτονιάς» (Δ5).

### Γονείς (ετεροαντίληψη)

Κατόπιν, οι Διευθυντές αναφέρθηκαν στους γονείς των μαθητών (ετεροαντίληψη) και στους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι οι γονείς επιλέγουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Σχετικά με τους γονείς των μαθητών, μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών, αναδύθηκαν ορισμένες κατηγορίες γονέων που εμφανίζονται στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Παρόλα αυτά,

κάθε σχολείο μπορεί να παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Ορισμένοι Διευθυντές ανέφεραν ότι κυρίως παλαιότερα- οι γονείς ασχολούνταν οι ίδιοι με τις τέχνες και αυτός ήταν και ένας λόγος επιλογής του σχολείου. Επιπλέον, η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων παλαιότερα μπορεί να επηρεαζόταν και από τις πολιτικές πεποιθήσεις των γονέων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Πιο παλιά τέλος πάντων, οι γονείς ήταν οι περισσότεροι καλλιτέχνες δηλαδή η μαμά ή ο μπαμπάς ήταν επώνυμοι, ας πούμε και ήταν αρκετά πολιτικοποιημένοι και κομματικοποιημένοι στην κατεύθυνση του να διεκδικήσουμε, να κάνουμε. Στον αριστερό χώρο, στην αριστερίστικη κατεύθυνση» (Δ1),*

*«Παλιά είχαμε γονείς που ήταν και καλλιτέχνες οι ίδιοι ή με κάποιο τρόπο είχαν μία σύνδεση με τη τέχνη» (Δ8).*

Συμπληρωματικά, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι η κουλτούρα των γονέων-το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο- κατέχει σημαντική θέση στη διαδικασία επιλογής των σχολείων αυτών από τους ίδιους:

*«Έρχονται παιδιά επειδή τα φέρνουν οι γονείς τους λόγω κουλτούρας των γονέων... Παράδειγμα, ας πούμε όλα αυτά τα ρωσόφωνα παιδιά γιατί εμείς έχουμε και οικογένειες διττές δηλαδή ελληνική και κάτι άλλο ολλανδική η μαμά ή ο μπαμπάς ή δεν ξέρω τι, είναι η περιοχή τουριστική... Ανεξάρτητα από πού προέρχονται, γιατί η μαμά σ αυτές τις χώρες είχε κουλτούρα μπαλέτου. Ας πούμε, οι Ολλανδοί είναι ζωγράφοι...» (Δ3).*

Παρόλα αυτά, οι γονείς τις περισσότερες φορές δεν επιλέγουν τόσο τα σχολεία αυτά λόγω της δικής τους ενασχόλησης με τη τέχνη. Αντίθετα, οι ίδιοι οι γονείς μπορεί πλέον να μην έχουν σχέση με τη τέχνη:

*«Στην αρχή είχα την αφέλεια να πιστεύω, δηλαδή την πρώτη χρονιά, ότι είναι γονείς που ενδιαφέρονται για την τέχνη και θέλουν να δώσουν στα παιδιά τους -έχουν καταλάβει δηλαδή τη σημασία της- και θέλουν να δώσουν στα παιδιά τους μια άλλη παιδεία και καλλιέργεια. Στην πορεία κατάλαβα ότι δεν είναι αυτό ή τουλάχιστον δεν είναι μόνο αυτό» (Δ4),*

*«Απ' ό,τι έχω παρατηρήσει, θα έλεγα ότι δεν επιλέγουν το σχολείο επειδή ξέρουν από χορό ή θέατρο ή ζωγραφική. Δεν νομίζω ότι οι γονείς έχουν και τόσο σχέση με τη τέχνη» (Δ7).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμη η κατηγοριοποίηση ενός Διευθυντή σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων:

*«Τώρα βλέπω γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικού... χωρίς να έχουν ιδιαίτερη σχέση με τη τέχνη» (Δ1).*

Επίσης, ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας ότι η αλλαγή αυτή οφείλεται και στη χωροταξική κατανομή δηλαδή στις περιοχές προέλευσης (δήμοι) των γονέων και των μαθητών:

*«... έπαιξε ρόλο η χωροταξική κατανομή... άρα, εμείς τώρα πήραμε κι ένα κομμάτι (συγκεκριμένοι δήμοι στις παρυφές μητροπολιτικού δήμου) πάνω που γενικά κι εκεί είναι το επίπεδο λίγο πεσμένο ρε παιδί μου. Των γονέων, ναι, το μορφωτικό, πιστεύω. Πιστεύω ότι το μορφωτικό είναι διαφορετικό και πιο χαμηλό στις περιοχές αυτές» (Δ1).*

Όσον αφορά τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων από τους γονείς των μαθητών, αρκετοί Διευθυντές ανέφεραν τις δωρεάν παροχές που προσφέρονται στα συγκεκριμένα σχολεία, δηλαδή μετακίνηση-μεταφορά των μαθητών και σίτιση. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Δηλαδή πολλοί από αυτούς έρχονται επειδή έχει δωρεάν σίτιση» (Δ8),*

*«Και υπάρχουν και οι άλλοι που εντελώς ωφελιμιστικά λένε, έρχεται το λεωφορείο να το παίρνει το πρωί και θα το φέρνει, θα τρώει και μέσα, όταν θα γυρίζω απ' τη δουλειά αυτό θα είναι στο σπίτι και θα έχει φάει κιόλας» (Δ4),*

*«Έρχονται και για τις δωρεάν παροχές» (Δ6).*

Επιπλέον, ένας λόγος επιλογής από τους γονείς είναι η έλλειψη περιστατικών εκφοβισμού (bullying) και η καλή φήμη των σχολείων αυτών. Πολλοί γονείς ακόμη επιλέγουν τα συγκεκριμένα σχολεία προκειμένου να αποφύγουν τυχόν κακόφημα οικεία σχολεία, «σχολεία της γειτονιάς» (βλ. και παραπάνω χαρακτηριστικά μαθητών). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Είναι ακόμη αυτοί που φοβούνται να τα στείλουν σε ένα σχολείο της γειτονιάς γιατί δεν έχει καλή φήμη ή γιατί ακούνε διάφορες ιστορίες για διάφορα πράγματα που συμβαίνουν στα σχολεία. Ξέρουν ότι τα καλλιτεχνικά δεν έχουν μπούλινγκ και δεν έχουν τέλος πάντων ακραία φαινόμενα. Κάπου το άκουσαν, κάπως το πληροφορήθηκαν και θα το πάω εκεί να είναι ασφαλές» (Δ4),*

*«...γιατί θέλουν να αποφύγουν το σχολείο της γειτονιάς» (Δ5),*

*«Τα στέλνουν για την καλή τους φήμη ως σχολεία έκφρασης, αλληλο-αποδοχής» (Δ6).*

Ένας ακόμη λόγος επιλογής των σχολείων αυτών από τους γονείς είναι, σύμφωνα με έναν συμμετέχοντα, η επιεικεία που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει τα συγκεκριμένα σχολεία. Πολλοί γονείς, δηλαδή, επιλέγουν τα σχολεία αυτά διότι τα παιδιά τους είναι αδύναμοι μαθητές και το Καλλιτεχνικό Σχολείο θεωρείται περισσότερο επιεικές σε σχέση με τα υπόλοιπα:

*«πολλοί από αυτούς έρχονται γιατί τέλος πάντων πιστεύουν ότι τα παιδιά τους είναι αδύναμοι μαθητές... και πιστεύουν ότι σε όλα σχολεία θα καταστραφούν ενώ εκεί είναι ένα επιεικές σχολείο, ας πούμε, που κάτι θα κάνουν στον τομέα της τέχνης» (Δ1).*

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η αντίληψη των γονέων σχετικά με το ταλέντο των παιδιών τους σχετίζεται με τους λόγους επιλογής των Καλλιτεχνικών Σχολείων από τους ίδιους. Όπως δήλωσαν ορισμένοι Διευθυντές, αρκετοί γονείς θεωρούν-πολλές φορές και λανθασμένα - ότι τα παιδιά τους έχουν ταλέντο σε μία κατεύθυνση, οπότε οφείλουν να επιλέξουν γι' αυτά ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Πολλοί γονείς, επειδή το παιδί τους έπαιξε σε μια θεατρική παράσταση στο σχολείο ή έκανε μπαλέτο από μικρός στη σχολή της γειτονιάς ή ζωγραφίζει και είπε ο δάσκαλος στο σχολείο «Τι ωραία που ζωγραφίζει», χρησιμοποιούν τη λέξη ταλέντο για το παιδί τους και λένε: το παιδί μου είναι ταλέντο και θα το στείλω σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο να αναδειχθεί» (Δ7)*

*«... αυτοί που θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι τα μοναδικά ταλέντα που υπάρχουν στον κόσμο, άρα πρέπει να πάνε οπωσδήποτε σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο» (Δ8),*

*«Στέλνουν [ενν. τα παιδιά τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο] γιατί θεωρούν ότι έχουν ταλέντο. Αυτός είναι ο πρώτος λόγος» (Δ5).*

Ένας ακόμη συμμετέχων ανέφερε ότι ένας λόγος που οι γονείς επιλέγουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι η ίδια η ανάγκη ενασχόλησης των παιδιών με τις τέχνες. Ήδη κάποια παιδιά, είχαν ασχοληθεί με τις τέχνες κι εκτός σχολείου. Συνεπώς, πολλοί γονείς ωθούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο Καλλιτεχνικό Σχολείο και το αντίστροφο:

*«... η ανάγκη να μπορέσει ένα παιδί να ασχοληθεί και με μια τέχνη που αγαπά. Υπήρχε και πριν το Καλλιτεχνικό αυτό, έτσι δεν είναι; Τώρα δηλαδή κάποια παιδιά, κάποια κορίτσια πήγαιναν χορό ή κάποια παιδιά πήγαιναν απ' έξω σε συλλόγους ζωγραφικής ή κάποια για... ότι οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους και πριν το Καλλιτεχνικό ... σε τέτοιες δραστηριότητες... είναι ότι μπορεί το παιδί - μαζί με το τα μαθήματα -να ασχοληθεί και με αυτό που αγαπά. Επομένως, πολλοί γονείς είναι αυτοί που ώθησαν τα παιδιά και συμβαίνει και το ανάποδο: κάποια παιδιά να θέλουν να έρθουν και να ωθούν τους γονείς, να δεχτούν την εγγραφή στο Καλλιτεχνικό» (Δ2).*

Σε αυτό συμφωνεί εν μέρει κι ένας άλλος συμμετέχων ο οποίος τονίζει ότι η θέαση του Καλλιτεχνικού σχολείου διαφοροποιείται μεταξύ γονέα και μαθητή: *«Σπάνια γονέας και παιδί να βλέπουν το Καλλιτεχνικό σχολείο με το ίδιο μάτι. Πολλές φορές το επιθυμεί διακαώς ο γονέας κι όχι τόσο το παιδί ή το ανάποδο» (Δ6).*

Ένας επιπλέον λόγος επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων από τους γονείς είναι η (μικρή) αριθμητική κατανομή των μαθητών ανά τμήμα:

*«Έχουμε μικρά τμήματα σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία- στο λύκειο ειδικά θα έλεγα ότι υπάρχουν και ιδιαίτερα να πω ένα παράδειγμα, ας πούμε, υπάρχει κατεύθυνση υγείας με 3-4 παιδιά που πάνε Ιατρική, αυτό είναι φροντιστηριακό μάθημα» (Δ3).*

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι, κατά τους Διευθυντές, πολλές φορές σε δεύτερο στάδιο οι γονείς παρατηρούν ότι τα παιδιά τους είναι χαρούμενα και βελτιώνονται γι' αυτό και οι ίδιοι στηρίζουν το σχολείο, χωρίς να κατανοούν τη στοχοθεσία του. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«...βλέπουν μετά ότι τα παιδιά τους είναι χαρούμενα και στηρίζουν κι αυτοί το σχολείο χωρίς να πολύ καταλαβαίνουν τι γίνεται. Σου λέει «εντάξει το παιδί μου δεν υποφέρει, περνάει καλά, κάνουν εκεί ωραία πραγματάκια» ε κι αυτό. Δηλαδή είναι μεγάλο ποσοστό» (Δ1),*

*«Εκεί οι δικοί μας γονείς είτε πείθονται μετά από ένα διάστημα, γιατί βλέπουν τη βελτίωση του παιδιού τους... Εγώ το λέω πάντα και το άκουσα και σε κάποια εκδήλωση «τρελοί γονείς» που να επιμένουν γιατί τα παιδιά τους είναι «θεότρελα» να έρχονται σ αυτό το σχολείο, δεν ξέρω αν θα γράφονταν σ' αυτά τα σχολεία. Δηλαδή τα παιδιά, αυτοί οι γονείς στηρίζουν τα παιδιά που είναι «μουρλά» για τέχνη, για το περιβάλλον, για το ότι μας αγαπάνε» (Δ3).*

Μάλιστα ένας Διευθυντής ανέφερε ότι οι γονείς των μαθητών που φοιτούν στην κατεύθυνση του Θεάτρου, δεν γνωρίζουν ακριβώς τους λόγους που επιλέγουν το συγκεκριμένο σχολείο: *«Ιδίως πιστεύω οι γονείς της κατεύθυνσης θεάτρου είναι εντελώς χαμένοι δηλαδή δεν ξέρουν γιατί στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αυτό» (Δ1).*

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι αρκετοί Διευθυντές περιφερειακών Καλλιτεχνικών Σχολείων τόνισαν ότι την ιδιαίτερη σχέση αλληλεγγύης και προσφοράς που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Δηλαδή εμείς είμαστε μια οικογένεια, είμαστε ένα σχολείο λίγο διαφορετικά απ' ό,τι... Πιστεύω θα είναι έτσι η επαρχία, έτσι θα γινόταν γιατί είναι επαρχία. Η μεγάλη πόλη, δεν νομίζω, ότι τους δίνονται τέτοιου είδους δυνατότητες. Αλληλεγγύη ναι, αυτό το έχει η επαρχία πολύ... Οι γονείς τοποθέτησαν laminate [ενν. πάτωμα] σε αίθουσα χορού» (Δ3),*

*«Τρέχει ο ένας για τον άλλον, τρέχουν πολλές φορές οι γονείς για το σχολείο γιατί το βλέπουν σαν οικείο και έτσι αναπτύσσεται μία πολύ καλή σχέση μαζί τους» (Δ7).*

Έτσι, οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς έχουν μία θετική εικόνα για το Καλλιτεχνικό Σχολείο: *«Είναι ευχαριστημένοι» (Δ8).* Ως εκ τούτου, ένας ερωτώμενος ανέφερε



ότι οι γονείς έχουν θετική εικόνα και υπάρχει τόσο καλή φήμη τα Καλλιτεχνικά Σχολεία που ο ίδιος, πολλές φορές, χρειάζεται να αποτρέψει γονείς να υποβάλουν αίτηση εγγραφής λόγω του όγκου των αιτήσεων κάθε χρόνο: «Εννοείται ότι είναι θετική η άποψή τους για το σχολείο... και αυτό που σας λέω είναι ότι εγώ έχω περίπου 500- 600 αιτήσεις. Έτσι, επειδή έχω μεγάλη περιοχή, χωρίς διαφήμιση και με αποτροπή πολλές φορές. Έτσι είναι γιατί τους λέω όλα τα αρνητικά που έχουμε, παρόλα αυτά έχω 500 περίπου αιτήσεις για 50 παιδιά κάθε χρόνο. Υπάρχει ζήτηση δηλαδή» (Δ5).

Μάλιστα, ένας ερωτώμενος προσέθεσε ότι εκτός από το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για το σχολείο, ενδιαφέρονται και για τη πορεία των παιδιών τους αλλά δεν έχουν πάντοτε τον τρόπο ή το χρόνο να είναι ενεργοί: «... επιδεικνύουν ένα ενδιαφέρον έντονο για την πορεία των παιδιών τους και για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Δεν έχουν όμως πάντοτε ούτε τον τρόπο, ούτε το χρόνο να είναι ενεργοί, να είναι δίπλα τους» (Δ4).

#### Διαμόρφωση εσωτερικού προγραμματισμού (Καλλιτεχνικά-Γενικά μαθήματα και ωρολόγια προγράμματα)

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τη διαμόρφωση του εσωτερικού προγραμματισμού του κάθε σχολείου, δηλαδή για το ωρολόγιο πρόγραμμα και την κατανομή των μαθημάτων Γενικής και Καλλιτεχνικής παιδείας κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας.

#### α. Θέση Καλλιτεχνικών μαθημάτων μέσα στην ημερήσια κατανομή

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, σε όλα τα σχολεία, η διδασκαλία των Καλλιτεχνικών μαθημάτων πραγματοποιείται όλες τις ώρες χωρίς να υπάρχουν πρωινές-μεσημεριανές ζώνες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Ναι, παλιότερα δεν ήταν έτσι, βάζαμε τα Καλλιτεχνικά μαθήματα στο τέλος. Τα βάζαμε τις 3 τελευταίες ώρες. Τώρα μπαίνουν όλες τις ώρες» (Δ1),

«Δεν έχουμε την πολυτέλεια να βάλουμε ζώνες συγκεκριμένες καλλιτεχνικών να πούμε ότι ξέρω γω πρωί ή θα γίνουν μεσημεριανές ή άλλες ζώνες στο πρόγραμμα δηλαδή να μπορούμε να πούμε μια μέρα την Τετάρτη. Για παράδειγμα τα καλλιτεχνικά θα είναι 3 ώρες, θα πάνε 5η-6η-7η-8η, άλλη μέρα, μπορεί να έρθουν μπροστά τα καλλιτεχνικά» (Δ2),

«κάνουμε όλες τις ώρες» (Δ3),

«Ναι, εννοείται όλες τις ώρες μέσα στο πρόγραμμα» (Δ4),

«δηλαδή άλλες φορές θα πέσει τη μια μέρα πρωί, μεσημέρι δεν έχει. Όλη την ημέρα» (Δ5),

«Τα καλλιτεχνικά γίνονται όλες τις ώρες» (Δ6).

### β. Κριτήρια διαμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος-λειτουργικότητα

Όσον αφορά τα κριτήρια διαμόρφωσης του προγράμματος ποικίλουν και, όπως αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες, το πρόγραμμα αλλάζει συχνά λόγω των ιδιομορφιών που παρουσιάζει το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών. Ειδικότερα, ένα κριτήριο που τονίστηκε από όλους του Διευθυντές είναι «να βγει το πρόγραμμα», δηλαδή δεν λαμβάνονται πάντα υπ' όψιν οι ανάγκες των μαθημάτων, αλλά η γρήγορη και έγκαιρη διαμόρφωση ενός –κατά το μάλλον ή ήττον- λειτουργικού προγράμματος:

*«Όμως δεν υπακούει σε ανάγκες των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Υπακούει σε ανάγκες στη διαμόρφωση του προγράμματος. Δηλαδή πώς εξυπηρετεί το πρόγραμμα. Κυρίως το πρόγραμμα...»* (Δ2),

*«Προσπαθούμε να βγει το πρόγραμμα και δεν κοιτάμε πάντα πώς εξυπηρετούνται τα μαθήματα»* (Δ8).

Όπως αναφέρθηκε από τους περισσότερους ερωτώμενους, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης του προγράμματος, γίνεται προσπάθεια να μην έχουν «κενά» οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου:

*«Τα κριτήρια είναι για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, ας πούμε, να μην έχουν κενά όταν θα έρθουν»* (Δ1),

*«Σημαντικό είναι να μην έχουν και κενά οι ωρομίσθιοι. Βέβαια δεν μπορούμε πάντα να το καταφέρουμε αλλά γίνεται μία προσπάθεια»* (Δ7).

Επίσης, ένας Διευθυντής προσέθεσε ότι κριτήριο διάταξης του προγράμματος αποτελεί και η διαθεσιμότητα των αιθουσών Καλλιτεχνικών μαθημάτων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται και από τυχόν κακοτεχνίες που υπάρχουν: *«γιατί δεν μπορούμε να έχουμε άπειρες αίθουσες. Εμείς έχουμε ως εξής, ... οι πολύ μεγάλες αίθουσες χορού, 70 τετραγωνικών με παρκέ, που εκεί περνούν οι ώρες κλασικό και σύγχρονο για τα παιδιά. Έχουμε και μια τρίτη αίθουσα, η οποία είναι όχι με παρκέ, αλλά με laminate κάτω, που γίνεται ο παραδοσιακός χορός και τα μαθήματα χορού, τα μαθήματα χορού, εννοώ στο θέατρο και στα εικαστικά, ... και τις αίθουσες θεάτρου. Έχω φροντίσει όλα τα χρόνια, παρόλο που είναι κακές οι υποδομές μας...»* (Δ3).

Επιπλέον, δύο συμμετέχοντες τόνισαν ότι γίνεται προσπάθεια οι ώρες διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων να είναι συνεχόμενες, ενοποιημένες και να μην παρεμβάλλονται μαθήματα Γενικής Παιδείας:

*«Πρέπει να έχουμε αυτές τις προϋποθέσεις, δηλαδή να έχουμε τα συνεχόμενα εργαστήρια και στο θέατρο το ίδιο. Για παράδειγμα, η υποκριτική και η αγωγή λόγου έχουν ενσωματωθεί*

σε ένα συνεχές δίκτυο το καθένα, το ίδιο είναι και στις άλλες κατευθύνσεις όπως στο χορό» (Δ4),

«... όμως, εκ των πραγμάτων είναι ενοποιημένα, ας πούμε δύσκολα θα δεις ... πρώτη ώρα η γενική παιδεία δεύτερη η ώρα κατεύθυνση και τρίτη ώρα γενική παιδεία» (Δ5).

#### γ. Ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το πρόγραμμα

Σχετικά με το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, αναφέρθηκαν ορισμένα ζητήματα που προκύπτουν. Σύμφωνα με τους περισσότερους συμμετέχοντες, το μεγαλύτερο ζήτημα προκαλείται από την ύπαρξη αρκετών αναπληρωτών και ωρομισθίων σε βασικά μαθήματα στα συγκεκριμένα σχολεία. Οι αναπληρωτές και ωρομισθιοί με λίγες ώρες διδασκαλίας κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα-αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη διαμόρφωση προγράμματος. Ταυτόχρονα, στα συγκεκριμένα σχολεία υπάρχουν πολλοί αναπληρωτές και παρατηρείται συνεχής κινητικότητα καθηγητών, κάτι που επηρεάζει το πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Οι 23 ώρες στα καλλιτεχνικά μαθήματα μας δυσκολεύουν πάρα πολύ εμάς και γενικά όποιος ανακατεύεται με τα καλλιτεχνικά, δηλαδή ο γυμναστής, ας πούμε, που θα πάρει παραδοσιακό χορό, είχαμε πρόβλημα με το πρόγραμμά του. Ας πούμε, ο γυμναστής που πάει και σε άλλο σχολείο, είναι θάνατος για το πρόγραμμα αυτό γιατί ανακατεύεται και στα καλλιτεχνικά... Αλλά υπάρχει κινητικότητα, είναι η ίδια όπως είναι στα δημόσια σχολεία, δηλαδή το ίδιο είναι στους καθηγητές Γενικής παιδείας» (Δ1),

«Όλοι αυτοί που έρχονται για λίγο, τα ρετάλια που λέω εγώ. 3 ώρες ο ένας, 5 ώρες ο άλλος, 12 ο άλλος, να η παράλληλη, να το ένα τότε πρέπει να έρθει ο τάδε, μας δημιουργούν προβλήματα αυτοί» (Δ3),

«Γενικά τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονται από μία κινητικότητα, έχουμε αρκετούς ωρομισθίους και αναπληρωτές» (Δ7).

Η κινητικότητα αυτή σε συνδυασμό με τη μη έγκαιρη πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου έχει ως αποτέλεσμα τη μη σταθεροποίηση του προγράμματος. Παράλληλα, ακόμη και όταν σταθεροποιηθεί, μπορεί να αλλάξει εφόσον υπάρξει μία νέα πρόσληψη, όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες:

«Όχι, όχι το πρόγραμμα αλλάζει συνέχεια... Άρα, το πρόγραμμα πήρε κάποια μορφή, κάποιου τύπου, τον Δεκέμβριο περίπου, τον Νοέμβρη, τέλη Νοέμβρη, εκεί περίπου ναι. Και μετά όταν ήρθαν οι ωρομισθιοί Χορού-Κινηματογράφου πάλι άλλαξε, ξέρετε πώς έγινε... Όχι, εντάξει φέτος δεν άλλαξε πολλές φορές, ήταν σχετικά σταθερό-δηλαδή παλιότερα μπορεί να είχε αλλάξει περισσότερες φορές» (Δ1),

«Οπωσδήποτε, το πρόγραμμα δυστυχώς και φέτος και άλλες χρονιές έχει αλλάξει άπειρες φορές, 10- 15 φορές... Ναι, οι του χορού το ξέρετε κι εσείς, φέτος και πέρσι ήρθαν 10 Ιανουαρίου, δηλαδή κατ' ουσίαν το ένα τετράμηνο είχε χαθεί. Δεν μπορούσαμε όμως εμείς να έχουμε ένα πρόγραμμα στο οποίο θα ήταν ενσωματωμένος ένας Χ Υ καθηγητής, χωρίς να υπάρχει επομένως αναγκαστικά το πρόγραμμα είναι κυλιόμενο, αλλάζει αν έρθει κάποιος καθηγητής... Γι' αυτό το πρόγραμμα διαμορφώνεται ανάλογα με το πώς έρχονται οι καθηγητές» (Δ2),

«Μετά, ένα σχολείο λειτουργεί ... σωστά δηλαδή όταν έχει ολοκληρωμένο πρόγραμμα. Ε, αυτό το αποσπασματικό και όλη την ώρα να αλλάζουμε προγράμματα και κάθε μήνα να αλλάζουμε και να μας έρχεται ένας ωρομίσθιος και να μας έρχεται ένας αναπληρωτής και τα λοιπά δεν μπορεί να μας βάλει σε έναν ομαλό ρυθμό λειτουργίας» (Δ4),

«Όταν ειδικά προσλαμβάνονται μετά οι ωρομίσθιοι πρέπει να ξανά αλλάξει το πρόγραμμα» (Δ8),

«Η διάταξη αλλάζει όταν προσλαμβάνονται οι ωρομίσθιοι. Εννοείται ότι όλο το πρόγραμμα γίνεται εξαρχής κάθε φορά σχεδόν που έχουμε αναλήψεις» [ενν. υπηρεσίας] (Δ6).

Ωστόσο, ένας Διευθυντής τόνισε ότι στο δικό του σχολείο γίνεται προσπάθεια σταθεροποίησης του προγράμματος από την αρχή και κάθε καθηγητής που προσλαμβάνεται ενσωματώνεται στο πρόγραμμα ως έχει. Δεν πραγματοποιούνται δηλαδή τροποποιήσεις: «Προσπαθούμε να μην το αναδιαμορφώσουμε. Είναι πρόβλημα για τους συναδέλφους που έρχονται. Γιατί παίρνουν ένα πρόγραμμα που, βεβαίως προσπαθούμε να είναι καλό, δηλαδή να μη το σπάσουμε σε όλη την εβδομάδα, αλλά να έχουμε δίωρα, τριώρα, τετράωρα, αλλά θα είναι συγκεκριμένα αυτά. Δηλαδή έρχεσαι πρέπει να παίρνεις αυτό το πακέτο» (Δ5). Ο ίδιος τονίζει, όμως, ότι είναι ανάγκη να διευκολύνεται ο ωρομίσθιος καθηγητής: «Γιατί ... δε μπορείς να έχεις ως πούμε έναν ωρομίσθιο με 9 ώρες και να το σπάσεις στις 5 μέρες, είναι απάνθρωπο έτσι; Εμείς προσπαθούμε να τα ενοποιήσουμε για να τους διευκολύνουμε».

Επιπλέον, ένα στοιχείο διευκόλυνσης, όπως υποστήριξαν οι ερωτώμενοι, είναι η συλλογική πρόσληψη των ωρομίσθιων καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου: «Τουλάχιστον οι ωρομίσθιοι, που διδάσκουν συνολικά 160 ώρες, έρχονται όλοι μαζί» (Δ6),

«τουλάχιστον οι Καλλιτέχνες, αν είναι εξ ολοκλήρου σε μας, κάτι προσπαθούμε να το βγάλουμε- κι αν είναι και χαλαροί δηλαδή μας δώσουν όλες τις μέρες, όλες τις ώρες, μόνο έτσι ναι και προσλαμβάνονται όλοι μαζί» (Δ7).

### Ανάγκη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής ειδικότητας ανά ειδικότητα

Στη συνέχεια οι Διευθυντές ρωτήθηκαν για την αναγκαιότητα ύπαρξης συντονιστή ανά Καλλιτεχνική κατεύθυνση/ ειδικότητα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ποικίλουν. Από τους οκτώ [8] συμμετέχοντες οι τέσσερις [4] απάντησαν καταφατικά, δύο απάντησαν αρνητικά, ένας δεν απάντησε καθόλου και ένας θεώρησε ότι θα πρέπει να υπάρχει συντονιστής αλλά όχι για όλες τις ειδικότητες. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι που υποστήριξαν την αναγκαιότητα ύπαρξης συντονιστή ανά Καλλιτεχνική ειδικότητα, ανέφεραν ότι η ύπαρξη συντονιστή διευκολύνει το Διευθυντικό έργο-ειδικά σε μεγαλύτερα σχολεία- διότι ο Διευθυντής μπορεί να απευθύνεται [μόνο] σε ένα άτομο-υπεύθυνο για τα θέματα της κάθε κατεύθυνσης: «*Ναι εγώ θεωρώ ότι θα βοηθούσε ...Εγώ, φυσικά, διοικητικά το θέλω. Ξέρεις θαμίλαγα με έναν, δεν θαμίλαγα με πολλούς*» (Δ1),

«*Ναι, φυσικά θα με βοηθούσαν οι συντονιστές εννοείται σε ένα τόσο μεγάλο σχολείο*» (Δ7),  
«*Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε είναι απαραίτητο και κυρίως για το Διευθυντή*» (Δ2).

Παράλληλα, όπως τόνισε κι ένας Διευθυντής, η ύπαρξη συντονιστή αποτελεί σημαντικό μέρος της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ενώ προσέθεσε ότι ο θεσμός του συντονιστή υπάρχει ήδη στα ιδιωτικά σχολεία: «*Κοίτα όλο το σύστημα της αξιολόγησης το προβλέπει αυτό, υπάρχει και στο ΦΕΚ στο νόμο 4822-4823 δεν θυμάμαι... υποτίθεται ότι με την αξιολόγηση θα οριστούν αυτά, δηλαδή του χρόνου μέσα στο καινούριο το ΦΕΚ υπάρχουν αυτά. Θα γίνει, αν γίνει η αξιολόγηση, θα το κάνουν. ...υπάρχει ήδη στα ιδιωτικά σχολεία αυτό, ξέρεις οι συντονιστές με τους Διευθυντές, με τους καθηγητές, κάθε μια εβδομάδα έχουν συσκέψεις. Τα δημόσια σχολεία δεν τα κάνουν αυτά ή ακόμη δεν τα κάνουν*» (Δ1).

Οι ερωτώμενοι που απάντησαν αρνητικά σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής ειδικότητας, ανέφεραν ότι η πιθανότητα ύπαρξης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μετά το διορισμό συντονιστών, είναι ο πρώτος λόγος που δεν υποστηρίζουν το συγκεκριμένο θεσμό: «*Γιατί να σου πω κάτι θα βγάλουμε κι ένα συντονιστή Αρχαίων και ένα συντονιστή Μαθηματικών και μετά βγάζουμε τύπους που θα σκοτώνονται*» (Δ3).

Ακόμη και Διευθυντής που ήταν υπέρ της ύπαρξης συντονιστή δήλωσε ότι όσες φορές έγινε προσπάθεια να οριστούν συντονιστές, υπήρξαν αρκετές δυσαρέσκειες: «*Κάθε φορά που λες στους καθηγητές για συντονιστή, δημιουργούνται δυσαρέσκειες. Είναι σταθερό. Θα μπορούσαμε να το κάνουμε και άτυπα... Δεν τους αρέσει, σου λέει: «Με ποια κριτήρια ο τάδε; Και γιατί; Ποιος την όρισε;»... υπήρξαν μεγάλες παρεξηγήσεις*» (Δ8).

Επιπλέον, ένας Διευθυντής ανέφερε ότι ο θεσμός του συντονιστή είναι επιπρόσθετος και δεν προσφέρει πραγματική διευκόλυνση στο έργο του: «*Όχι, θεωρώ ότι είναι παραπανίσια πράγματα*» (Δ3). Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι η συγκεκριμένη αρμοδιότητα είναι ευθύνη

του Διευθυντή καθότι έχει διοριστεί γι' αυτό το σκοπό. Παράλληλα, ο Διευθυντής έχει μεγαλύτερη εποπτεία: «Όχι, όχι δεν θέλω. Θεωρώ ότι αυτή τη δουλειά πρέπει να την κάνει ο Διευθυντής που έχει μεγάλη εποπτεία... Μπορεί να την κάνει κάλλιστα ο διευθυντής και να διευθύνει όλο το σχολείο και να μπορεί να συντονίζει όλο το σχολείο. Εξάλλου γι' αυτό πληρώνεται» (Δ3).

Ένας άλλος ερωτώμενος δήλωσε ότι η ήδη ύπαρξη συντονιστών στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (σε επίπεδο Περιφέρειας) δεν έχει βοηθήσει ιδιαίτερα. Ως εκ τούτου, ο συμμετέχων δήλωσε αβέβαιος για τη συνδρομή των συντονιστών σε επίπεδο σχολικής μονάδας: «Επειδή υπάρχουν οι συντονιστές [ενν. συντονιστές εκπαιδευτικού έργου] και στα μαθήματα, τα άλλα τα μη καλλιτεχνικά και δεν μπορώ να πω ότι έχουμε δει κάποια ιδιαίτερη δράση ή κάποια ιδιαίτερη βοήθεια και εξαρτάται βέβαια κάθε φορά και από το ποιος είναι αυτός. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να βοηθήσει ένας συντονιστής... Εμείς έχουμε δραστήριους συντονιστές στα φιλολογικά, ίσως και στα άλλα που υπάρχουν διοργανώνουν σεμινάρια και τα λοιπά αλλά όσες φορές πήγα όμως αυτά τα σεμινάρια, αισθάνομαι ότι έχασα το χρόνο μου» (Δ4).

Σημαντική ακόμη είναι η άποψη ενός ερωτώμενου ο οποίος θεωρεί ότι η ύπαρξη συντονιστή είναι επιβοηθητική, αλλά όχι για όλες τις ειδικότητες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στις κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου, αφού σ' αυτές δεν υπάρχουν μόνιμοι καθηγητές και δεν υπάρχουν ούτε συγγενείς ειδικότητες που μπορούν να καλύψουν αυτά τα κενά: «όχι παντού όμως- υπάρχει, ΠΕ 91 υπάρχει, άρα ποιοι μένουν; Οι χορευτές; η πιο συγγενής ειδικότητα είναι ΠΕ 11, οι οποίοι όμως δεν έχουν ιδέα. Εκεί έχουμε βρει μόνο το θέμα, αλλά βεβαίως και των κινηματογραφιστών που δεν υπάρχει μια συγγενής ειδικότητα να τους καλύψει. Φυσικά αν και είναι δύσκολο, θα με βοηθούσε στο δικό μου έργο» (Δ5).

Ένας συμμετέχων τόνισε ότι αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη συντονιστή είναι να καθοριστούν κριτήρια επιλογής από τον ανώτατο φορέα (Υπ. Παιδείας) ούτως ώστε να διευκολύνεται η επιλογή από τον Διευθυντή: «Αν υπήρχαν κριτήρια, που θα μου τα έστελναν, πολύ ευχαρίστως να. Αν δεν ήταν αυτό το φλου, κατάλαβες; Να με βοηθούσαν κι εμένα να τους ορίσω» (Δ1).

Επιπρόσθετα, δύο Διευθυντές πρότειναν εναλλακτικές αντί του θεσμού του συντονιστή. Ειδικότερα, ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι η ύπαρξη ενός μέντορα - συντονιστή για νεοδιόριστους καθηγητές είναι περισσότερο βοηθητικό: «Σίγουρα θα βοηθούσε ένας συντονιστής σαν μέντορας, θα βοηθούσε σε ανθρώπους που για πρώτη φορά θα έρθουν να διδάξουν και δεν θα γνωρίζουν ούτε αν υπάρχει ύλη, ούτε που θα τη βρουν ούτε τι πρέπει να κάνουν μπαίνοντας στην τάξη, γιατί αλλιώς διδάσκεις σε μια δραματική σχολή για

παράδειγμα κι αλλιώς διδάσκεις στους μαθητές που πρώτη φορά θα ασχοληθούν με ένα αντικείμενο που δεν το βλέπουν ακόμη τουλάχιστον επαγγελματικά» (Δ4).

Ένας άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι πιο εποικοδομητική θα ήταν η ύπαρξη δύο Διευθυντών αντί ενός μέντορα (κάτι που αναφέρεται και παρακάτω από άλλους Διευθυντές): «Καλύτερα θα είναι να υπάρχουν δύο διευθυντές, ένας για τα διοικητικά κι ένας για τα καλλιτεχνικά, όπως ήταν τα πρώτα χρόνια» (Δ6).

#### Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών Σχολείων

Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας επηρεάζει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τη διαμόρφωση τόσο του προγράμματος αλλά και της γενικότερης εικόνας της σχολικής μονάδας.

#### α. Προβλήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποίηση

Η διαφοροποίηση μεταξύ των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων-κυρίως για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου- και τους υπόλοιπους καθηγητές Γενικής Παιδείας δημιουργεί προβλήματα, κατά τους Διευθυντές. Το πρώτο ζήτημα, που διατυπώθηκε από τους συμμετέχοντες, είναι η έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικότητας που προκύπτει από τη διαφοροποίηση:

«Το θέμα έγκειται όχι τόσο ότι είναι ωρομίσθιοι, ας πούμε αλλά ότι έρχονται τόσο αργά δηλαδή δεν προλαβαίνουν να ζυμωθούν με τους άλλους καθηγητές» (Δ1),

«Γενικότερα χρειάζεται να γίνουν ζυμώσεις μεταξύ εκπαιδευτικών» (Δ6),

«... στο σχολείο αυτό υπάρχει μία ηπιότητα δηλαδή δεν βλέπω και καβγάδες, πώς να σου πω; Εντάξει, δεν βλέπω, δεν ξέρω μπορεί να... υπάρχει όμως απόσταση σ' αυτό δηλαδή δεν δενόμαστε κιόλας, μπορεί να μην τσακωνόμαστε αλλά δεν είμαστε και τόσο ομάδα τελικά- αυτό νομίζω εγώ» (Δ7).

Επιπλέον ζήτημα που αναφέρθηκε από τους ερωτώμενους είναι οι συνεχόμενες αναπροσαρμογές (βλ. παραπάνω) του ωρολογίου προγράμματος και οι κενές διδακτικές ώρες (πριν την πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών). Οι συνεχείς αναπροσαρμογές προκαλούν δυσαρέσκεια στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς:

«Το πρόβλημα, το μεγάλο είναι οι ωρομίσθιοι του χορού και του κινηματογράφου οι οποίοι οι κακόμοιροι έρχονται το Φλεβάρη ή καλύτερη περίπτωση ήταν όταν ήρθαν τον Οκτώβριο πριν θα σου πω όχι του 15 του 16, του 17- 18 είχαν έρθει περίπου τον Οκτώβριο. Δεν θυμάμαι να είχε έρθει νωρίτερα ποτέ κανένας από αυτό το διάστημα και τώρα τελευταία έρχονται το Γενάρη είναι τραγικό... οπότε όταν προσλαμβάνονται μετά οι ωρομίσθιοι πρέπει να ξανά αλλάξει το πρόγραμμα» (Δ3),

«Η διάταξη αλλάζει όταν προσλαμβάνονται οι ωρομίσθιοι. Εννοείται ότι όλο το πρόγραμμα γίνεται εξαρχής κάθε φορά σχεδόν που έχουμε αναλήψεις» (Δ6, βλέπε και πιο πάνω),  
«... αλλά είναι το γεγονός ότι (έρχονται) τόσο αργά, δημιουργεί ένα θέμα. Ο άλλος, ας πούμε, θέλει ένα πρόγραμμα νωρίτερα ή άλλες χρονιές γιατί φέτος ήμασταν πιο αυστηροί με το πρόγραμμα, άλλες χρονιές κάποιοι ωρομίσθιοι βάζανε κάποια κάτι δικά σας κουλά ας πούμε θέλω 3 μέρες, θέλω 2 μέρες, θέλω πρωί-για να βγουν αυτά, καταστρεφόταν το πρόγραμμα των άλλων και μετά σου λέγανε: «Εντάξει κι εγώ γιατί να περιμένω πότε θα 'ρθει αυτή ή αυτός να μας κανονίσει το δικό μου/μας πρόγραμμα;» Γενικά δημιουργούν θέματα αυτά, ναι» (Δ8).

Όπως ανέφερε ένας Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας θεωρούν ότι το πρόγραμμα δυσχεραίνει τις εναλλαγές από τα μαθήματα κατεύθυνσης στα μαθήματα Γενικής Παιδείας: «Πιστεύουν, επίσης, ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων καθυστερούν τα παιδιά. Αν και οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μπορεί να πνίγονται εκείνη τη στιγμή. Για παράδειγμα, στο χορό μέχρι να βγάλουν παπούτσια, να αλλάξουν ρούχα για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Έτσι νομίζουν ότι τους καθυστερούν από το πρόγραμμα» (Δ1).

Ένας άλλος Διευθυντής ανέφερε ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου δημιουργεί περαιτέρω περιορισμούς σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, αφού δεν προσλαμβάνονται όλοι οι καθηγητές με πλήρες ωράριο: «Και υπάρχει και το άλλο άλλος περιορισμός στο πρόγραμμα, ένας ωρομίσθιος που έρχεται για να κάνει 10 ώρες, γιατί δεν έχουν όλοι τα 20 ώρα, δεν προκύπτει το πρόγραμμα, δε βγαίνει» (Δ4).

Το πιο σημαντικό ζήτημα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες είναι η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου, η οποία επηρεάζει όχι μόνο το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά όλη τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με έναν συμμετέχοντα, η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων καθιστά μη δυνατή την διοικητική ένταξή τους εντός του σχολείου: «Δεν μπορούν να ενταχθούν διοικητικά στο σχολείο γιατί δεν έχουν υποχρέωση διοικητικών εργασιών, εφημεριών και λοιπά. Αισθάνεται κανείς ότι είναι ένα άλλο κομμάτι από το κομμάτι, ενώ είναι συνάδελφοι, έτσι είναι κανονικά συνάδελφοι» (Δ2).

Σε αυτό συμφωνεί κι άλλος ερωτώμενος ο οποίος αναφέρει ότι οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου δεν αντιμετωπίζονται ως «κανονικοί καθηγητές» του σχολείου: «Έχεις το πρόβλημα και επίσης το γεγονός ότι δεν είναι κανονικοί καθηγητές να μπορούν να συνδράμουν στις δουλειές του σχολείου σε εφημερίες τα όλα, να πάνε μια εκδρομή, να συσχετιστούν με τα παιδιά διαφορετικά, αλλά θεωρούνται ιδιώτες που μπαίνουν στο σχολείο. Είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα» (Δ3).



Σημαντικό ζήτημα το οποίο τόνισαν οι συμμετέχοντες είναι ότι , τόσο η διαφοροποίηση όσο και η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου, έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία κενών διδακτικών ωρών. Όπως επισημαίνεται από έναν Διευθυντή, οι μαθητές αναγκάζονται να παραμείνουν στο σχολείο χωρίς να διδάσκονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα:

*«Το μισό εξάμηνο , τετράμηνο ήθελα να πω, τα παιδιά μένουν χωρίς χορό και κινηματογράφο και έχουν κενά» (Δ7),*

*«Έχουμε κενά πολλά, τα παιδιά τα δικά μας επειδή μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές, δεν μπορούν να σχολάσουν, δεν είναι όπως τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς και λες έχω κενό θα σχολάσει αντί για τις 2 στις 12 και θα πάει σπίτι του. Δεν μπορούμε να τα διώξουμε έτσι, γιατί πρέπει να έρθει το λεωφορείο στην ώρα που πρέπει να έρθει και μέσα μέχρι τις 03:00, 3 σχολάμε εμείς κάθονται και περιμένουν όταν έχουν κενά» (Δ4). Ο ίδιος Διευθυντής δήλωσε ότι η αναμονή των μαθητών εντός του σχολείου για αρκετές ώρες μπορεί να έχει αντίκτυπο και στην ασφάλεια των μαθητών: «... και δεν ξέρει κανείς σε ένα τεράστιο οίκημα όπως είναι αυτό και πού μπορεί να βρίσκονται, άρα τίθενται θέματα ασφάλειας των παιδιών» (Δ4).*

Αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ανισότητα στις απολαβές των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου επηρεάζει τόσο τον τρόπο που οι ίδιοι οι καθηγητές αντιμετωπίζουν το σχολείο, όσο και τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις απολαβές, οι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου χρειάζεται να εργάζονται και σε εργασίες εκτός της σχολικής μονάδας προκειμένου να βιοποριστούν:

*«Υπάρχουν ζητήματα στη το πώς αμείβονται και λοιπά. Δηλαδή, ενώ για κάποιον μια μέρα θα μπορούσε να είναι απλώς μία μέρα που χάνεται αν αντίστοιχα για τον καθηγητή ωρομίσθιο μπορεί μια μέρα που χάνει το μεροκάματο» (Δ2),*

*«Φυσικά και μας δημιουργεί, εκτός από το ηθικό πρόβλημα. Εγώ δεν μπορώ να ανεχτώ αυτήν τη διαφοροποίηση. Δεν μπορώ να ανεχτώ να είναι ο άλλος άρρωστος και να μην μπορεί να πάρει την άδειά του γιατί δεν θα πληρωθεί ή να αμείβεται τόσο λίγο ή να έχει κάνει επιπλέον σπουδές, εκτός από το να έχει τελειώσει μια σχολή ,ξέρω 'γω κινηματογράφου, χορού, θεάτρου. Εδώ έχουμε ανθρώπους με διδακτορικά, έτσι και να μην μπορεί να αμειφθεί αναλόγως των προσόντων του» (Δ4),*

*«Ασφαλώς ένας ωρομίσθιος καθηγητής θα θέσει και εκείνος με τη σειρά του κάποιους περιορισμούς, γιατί δεν περιμένει να ζήσει τώρα με τα 7 € την ώρα και τις 10 ώρες την*

εβδομάδα. Θα πρέπει να δουλέψει κάπου αλλού και εμείς αν έχουμε ελάχιστο μυαλό, οφείλουμε να το σεβαστούμε αυτό» (Δ8).

Ένας ερωτώμενος τόνισε ότι, ακριβώς επειδή οι ωρομίσθιοι αναγκάζονται να εργαστούν κι αλλού, αντιμετωπίζουν την εργασία στο σχολείο ως «πάρεργο»: «Είναι ότι καλώς ή κακώς οι συνάδελφοι ωρομίσθιοι, οι οποίοι έχουν κι άλλες δουλειές έξω, αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές ως πάρεργο το σχολείο, δεν είναι ότι δεν είναι καλοί στη δουλειά τους, είναι καλοί στη δουλειά τους» (Δ5).

#### β. Σχέσεις καθηγητών Γενικής Παιδείας με Καλλιτεχνικής Παιδείας ανά σχολείο

Οι Διευθυντές ρωτήθηκαν για τις σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας. Σε γενικό επίπεδο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στα Καλλιτεχνικά Σχολεία επικρατούν ήπιες-θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και κυρίως μεταξύ των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου και των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

«Υπάρχει όμως ένα *minimum* επίπεδο συνεννόησης ποιοτικό, πιστεύω, δηλαδή άλλα σχολεία «ξεκατινιάζονται» -που λέμε- κιόλας οι καθηγητές μεταξύ τους, εδώ δεν υπάρχει αυτό. Υπάρχει δηλαδή καλό επίπεδο ευγένειας, κατανόησης, αυτό» (Δ1),

«Οι πιο πολλοί όμως είναι πάρα πολύ εντάξει στις σχέσεις τους και ένθεν και κακείθεν, δηλαδή κάνουνε δράσεις μαζί, δημιουργούν προγράμματα μαζί, προβάλλουν το σχολείο μαζί, οι περισσότεροι, η πλειοψηφία. Εγώ έχω δηλαδή εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι άριστοι σε αυτό το πράγμα» (Δ3),

«Οι καθηγητές Γενικής Παιδείας έχουν πολύ καλή εικόνα για τους ωρομισθίους και θετική και τους υποδέχονται με πολύ μεγάλη ανακούφιση, αφού τα παιδιά δεν θα έχουν και κενά» (Δ5).

Αν και το επίπεδο των σχέσεων είναι καλό, κατά τους συμμετέχοντες, δεν λείπουν οι εντάσεις αλλά και συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας και Καλλιτεχνικής Παιδείας. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών, αποκαλύπτονται και φαινόμενα υποτίμησης της Καλλιτεχνικής Παιδείας από τους καθηγητές Γενικής Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας και Καλλιτεχνικής Παιδείας είναι «ετεροβαρείς»: «Υπάρχουν ετεροβαρείς σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του σχολείου» (Δ2). Ο ίδιος συνεχίζει τονίζοντας ότι οι καθηγητές Γενικής Παιδείας θεωρούν τους καθηγητές Καλλιτεχνικής Παιδείας ως «δεύτερης διαλογής». Άρα, υπάρχει υποτίμηση. Ο συγκεκριμένος Διευθυντής θεωρεί ότι αυτή είναι μία «παγιωμένη αντίληψη» που προέρχεται από τα σχολεία Γενικής Παιδείας και μεταφέρεται

και στα Καλλιτεχνικά: «Οι καθηγητές Γενικής μπορεί να θεωρούν τους καθηγητές καλλιτεχνικών σαν δεύτερης διαλογής, να το πω έτσι δηλαδή εντάξει, εμείς είμαστε κυρίαρχες ειδικότητες. Αυτό είναι μια παγιωμένη αντίληψη. Ούτως ή άλλως που υπάρχει στα σχολεία, έτσι; Δηλαδή σκεφτείτε ότι ένας καθηγητής μουσικής και ένας καθηγητής θεάτρου και ένας καθηγητής εικαστικών, που συνήθως έχουν τα σχολεία, αντιμετωπίζονται και στα σχολεία γενικής με έναν τρόπο υποτίμησης. Άρα, αυτό το κλίμα μεταφέρεται δυστυχώς και στα καλλιτεχνικά σχολεία» (Δ2).

Σε αυτό συμφωνούν και άλλοι Διευθυντές. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Το ζούσα κι εγώ ως καθηγητής με την ειδικότητά μου αυτό, ένιωθα μειονεκτικότητα πάντα όταν επειδή έκανα σε πολλά σχολεία, το εισέπραττα στα σχολεία γενικής παιδείας. Οι πρώτοι καθηγητές και οι δεύτεροι μεταξύ των φιλολόγων, μαθηματικών, φυσικών. Μια ελιτίστικη άποψη» (Δ3),

«Υπήρξε μια περίοδος όπου κάποιοι καθηγητές γενικής παιδείας όχι πολλοί, αλλά ξέρετε καμιά φορά και ένας μπορεί να κατευθύνει το πλήθος αν έχει πιο ισχυρή προσωπικότητα, θεωρούσαν ότι τα μαθήματα αυτά, εντάξει, είναι λίγο η ώρα του παιδιού. Μπορούμε να τα βάλουμε όποια ώρα να ναι. Δεν μας νοιάζει αν διακόπτοντας το πρόγραμμα... μια κυρία, ας πούμε εδώ που έφτιαχνε το πρόγραμμα είχε χωρίσει τις ώρες των εικαστικών, είχε χωρίσει τις ώρες του χορού» (Δ4),

«... μπορεί να δημιουργούνται αντιθέσεις οι οποίες όμως υπάρχουν και μεταξύ γενικής και καλλιτεχνικής παιδείας γιατί δεν υπάρχει εμπέδωση/ωριμότητα ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα πρέπει να ισοβαρούν με τα γενικά... Δυστυχώς ο ρατσισμός έχει πολλά πρόσωπα...» (Δ6),

«Πολλές φορές οι καθηγητές Γενικής Παιδείας δεν αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις των Καλλιτεχνικών μαθημάτων και έχουν αντιλήψεις που ισχύουν στα Γενικά σχολεία δηλαδή και για τα μαθήματα τα ίδια και για τους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών μαθημάτων» (Δ8).

Δύο Διευθυντές ανέφεραν ότι η αιτία πρόκλησης εντάσεων δεν οφείλεται στην ειδικότητα του εκάστοτε καθηγητή, αλλά εξαρτάται από το χαρακτήρα και τη προσωπικότητά του:

«Αυτό, δηλαδή οι σχέσεις, οι εντάσεις, εξαρτάται από τον κάθε άνθρωπο» (Δ4),

«Παλαβοί, υπάρχουν παντού ξεκάθαρα και από τη γενική παιδεία και από την καλλιτεχνική παιδεία... Συνήθως δημιουργούν προβλήματα αυτοί που δημιουργούν και στη ζωή τους, ας το πω έτσι δεν είναι θέμα καθηγητή. Είναι οι άνθρωποι που είναι μουρλοί, να στο πω έτσι και στη ζωή τους. Αυτός ο ίδιος θα δημιουργήσει πρόβλημα και με τα παιδιά, θα

*δημιουργήσει και με τον συνάδελφο και δεν θα ξέρει, δεν τον ένοιαζε αν είναι καλλιτέχνης ή αν είναι των αρχαίων, θα σκοτωθεί μαζί του» (Δ7).*

Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι, κατά τον πρώτο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολικού έτους, τονίζουν τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων σχολείων και κυρίως ότι τα μαθήματα είναι ισότιμα μεταξύ τους:

*«Υπερηφανεύομαι να πω ότι στο σχολείο μας δεν υπάρχει πρωτεύον ή δευτερεύον μάθημα. Όλα είναι ισότιμα και αυτό είναι το πρώτο πράγμα που λέω σε όλους τους συναδέλφους κάθε Σεπτέμβρη. Είναι όλα μαθήματα» (Δ5),*

*«Και κάθε φορά επισημαίνουμε από τον πρώτο σύλλογο που γίνεται ότι είναι καλλιτεχνικό το σχολείο το τονίζουμε και το υπογραμμίζουμε, είναι καλλιτεχνικό, δεν είναι ούτε ΕΠΑΛ, ούτε το γυμνάσιο της γειτονιάς» (Δ7).*

Στη συνέχεια, οι Διευθυντές παρέθεσαν στοιχεία που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν και σχετίζονται με το κλίμα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ειδικότερα, ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι στο δικό του σχολείο, επικρατεί δυσαρέσκεια από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας σχετικά με τους μόνιμους καθηγητές Εικαστικών. Οι πρώτοι θεωρούν ότι οι καθηγητές Εικαστικών θα έπρεπε να συμβάλλουν περισσότερο εντός της σχολικής μονάδας: *«Κοίταξε γενικά με τους μόνιμους, έχουνε θέμα με τους μόνιμους π.χ. των Εικαστικών. Εντάξει και οι μόνιμοι κάνουνε, ξέρεις, παραπάνω ώρες, υπάρχουνε κάτι αντιλήψεις του στίλ, έχουμε ακούσει να λένε: «Καλά δεν ντρέπεται, ξέρω 'γω, δεν θέλει να πάει αντικατάσταση; Κι αυτά τα σχολεία έχουν φτιαχτεί για τους Καλλιτέχνες. Δεν φτάνει που υπάρχουν τόσες ώρες εδώ για τους Καλλιτέχνες, μιλάνε κι από πάνω». Και είναι αλήθεια ότι αυτά τα σχολεία είναι καταφύγια για τους Καλλιτέχνες, γιατί πού θα δουλεύανε; Θα δουλεύανε σε 10 σχολεία. Ένας εικαστικός αυτή τη στιγμή, μπορεί να δούλευε σε 4 σχολεία και είναι και μόνιμοι. Και θεωρούν ότι οι εικαστικοί θα έπρεπε να είναι πιο, οι μόνιμοι, όσοι είναι μόνιμοι έπρεπε να βοηθάνε πιο πολύ το σχολείο γιατί είναι και το μόνο σχολείο στο οποίο θα μπορούσαν να δουλέψουν συγκροτημένα. Τους θεωρούν δηλαδή λίγο πιο τεμπέληδες. Πιο... εντάξει θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερα πράγματα, αυτό πιστεύω» (Δ1).*

Ένας άλλος συμμετέχων τόνισε ότι στο σχολείο του οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου είναι «υπό τη προστασία του» κι ο ίδιος μεσολαβεί όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα με καθηγητή Γενικής Παιδείας. Ο ίδιος ανέφερε ένα συμβάν σαν παράδειγμα: *«Θέλω να πιστεύω ότι τα παιδιά δεν νιώθουν άσχημα, οι ωρομίσθιοι, γιατί τους έχω, τους αγαπώ πώς το λένε, τους έχω πάνω πάνω, υπό τη προστασία μου... δηλαδή είχα ένα συμβάν να στο*

πω: γιατί πήραν οι καθηγήτριες του χορού έχουμε μια κοπελιά για το χορό που έρχεται από άλλη πόλη, για να κάνουν πρόβες για μία εκδήλωση και έγινε έξαλλος ο χημικός με τη βιολόγο και ωρύονταν και ξεκίνησαν τις υστερίες. Λέω «τι πάθατε παιδιά;» και (λένε) «δεν θα μου ξαναπάρουν ώρα» λέω «γιατί δεν θα σου ξαναπάρουν ώρα;» και λέει «γιατί εγώ τα ετοιμάζω για τις πανελλαδικές» και λέω «η κοπέλα έρχεται τρέχοντας από άλλη πόλη για να πάρει δυο ώρες. Δεν σου έχει ξαναπάρει», λέει «να μην μου ξαναπάρει». «Αν δεν θες να σου ξαναπάρει ώρα» λέω «να πας σε ένα σχολείο γενικής παιδείας», ξεκάθαρα το είπα. Σήκω και πήγαινε σε ένα γενικής παιδείας. Δεν κάνουν τέτοια πράγματα. Εδώ θα κάνουν και τέτοια πράγματα» (Δ3).

Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες ανέφεραν και στοιχεία που αφορούν το διδακτικό προσωπικό των σχολείων τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας Διευθυντής δήλωσε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου του δεν είναι σταθερός και νιώθει σαν να ξεκινάνε από την αρχή με την έναρξη του σχολικού έτους. Παρόλα αυτά τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους: «... βέβαια θα πρέπει να πω ότι δεν είναι σταθερός ο σύλλογος των καθηγητών εδώ. Ακόμη δεν έχει οριστικοποιηθεί. Υπάρχει ένας πυρήνα, αλλά γύρω από αυτό τον πυρήνα υπάρχουν πάρα πολλά άτομα. Φέτος, για παράδειγμα, είχαμε πάρα πολλούς αναπληρωτές πάρα πολλούς. Πραγματικά οι αναπληρωτές ήταν περισσότεροι από τους μόνιμους και ευτυχώς γιατί ήταν είναι εξαιρετικοί όλοι τους οι εναπομείναντες εννοώ, και ως ποιότητες ανθρώπων και ως εκπαιδευτικοί. Το κακό είναι ότι δεν θα τους έχουμε του χρόνου. Οπότε κάθε χρόνο ξεκινάμε από την αρχή» (Δ7).

Ένας άλλος ερωτώμενος ανέφερε ότι, σύμφωνα με τον ίδιο, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων-κυρίως οι ωρομίσθιοι- διαφέρουν στον τρόπο αντιμετώπισης της έννοιας του σχολείου σε σχέση με τους καθηγητές Γενικής Παιδείας. Αυτό αιτιολογείται, κατά τον ίδιο, από το ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικής Παιδείας έχουν έλλειμμα παιδαγωγικής επάρκειας και γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου: «... το δεύτερο είναι ότι καλώς ή κακώς οι συνάδελφοι ωρομίσθιοι οι οποίοι έχουν κι άλλες δουλειές έξω, αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές ως πάρεργο το σχολείο, δεν είναι ότι δεν είναι καλοί στη δουλειά τους. Απλώς, για παράδειγμα, δυσκολεύονται όταν θα πρέπει να γίνει ένας σύλλογος διδασκόντων και δεν καταλαβαίνουν πόσο σημαντικός είναι, δηλαδή εδώ ένας μόνιμος ή αναπληρωτής το καταλαβαίνει αυτό ότι ο σύλλογος είναι το ανώτερο πράγμα που μπορεί να γίνει σε ένα σχολείο. Οι ωρομίσθιοι δύσκολα το καταλαβαίνουν αυτό» (Δ5).

Ένας ακόμη συμμετέχων τόνισε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρχει ομαλή συνεργασία των διδασκόντων Καλλιτεχνικής και Γενικής Παιδείας. Ο ίδιος τόνισε ότι, ουσιαστικά, είναι αναγκαία η ύπαρξη ζυμώσεων

μέσα από επιμορφωτικές δράσεις για βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών εντός του Καλλιτεχνικού σχολείου. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, η επιμόρφωση θα συμβάλει στην συνεργασία: «Γενικότερα χρειάζεται να γίνουν ζυμώσεις μέσα από επιμορφωτικές βιωματικές δράσεις για να έρθουν πιο κοντά και οι δύο πλευρές ώστε να μάθουν να δουλεύουν διαθεματικά και πολυθεματικά» (Δ6).

γ. Σημαντικότητα απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου.

Αιτιολόγηση της μη απόδοσης μέχρι τη παρούσα φάση

Όλοι οι Διευθυντές συμφωνούν ότι είναι σημαντική η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες αυτές. Επίσης, η απόδοση κωδικού ΠΕ έχει υποστηριχθεί από πολλούς Διευθυντές, αφού όπως υποστηρίζουν ορισμένοι Διευθυντές, έχουν στείλει και σχετικά υπομνήματα στην Υπουργό Παιδείας. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Φυσικά και είναι πολύ σημαντικό, ναι εννοείται. Το θέλουμε, είναι ένα αίτημα και των ίδιων των ωρομισθίων» (Δ1),

«Είναι είναι καθοριστικό, το έχουμε υποστηρίξει κι ως Διευθυντές» (Δ2),

«Το πρώτο, ξαναλέω είναι το πρώτο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε όλοι μαζί, το πρώτο» (Δ3),

«Κατηγορηματικά, ναι, είναι πολύ σημαντικό κάτι τέτοιο» (Δ4),

«Ναι, είναι σημαντικό για τη λειτουργία των σχολείων» (Δ5)

«Βεβαίως και παλεύουμε για αυτό» (Δ6)

«Εντάξει, ναι υπέρ είμαστε όλοι οι Διευθυντές υπέρ είμαστε γενικά» (Δ7)

«Ναι, φυσικά είναι πολύ σημαντική η απόδοση ΠΕ» (Δ8)

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι αιτιολόγησαν τη σημαντικότητα της απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου. Ως πρώτο στοιχείο, ορισμένοι Διευθυντές ανέφεραν την επίτευξη μονιμοποίησης και κάλυψης κενών θέσεων στα Καλλιτεχνικά Σχολεία:

«Μακάρι να γινόταν αυτό γιατί η απόδοση ΠΕ θα έχει ως αποτέλεσμα να ερχόντουσαν μόνιμοι, να ήταν θέσεις οργανικές» (Δ1),

«Εάν αποκτήσουν αυτοί ΠΕ και μούνε στο σχολείο ως καθηγητές, κανονικοί εκπαιδευτικοί, αυτό το πράγμα θα δημιουργήσει μια άλλου είδους ζωή» (Δ3).

Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους συμμετέχοντες, η απόδοση κωδικού ΠΕ θα επιφέρει την εξάλειψη των διαφοροποιήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας.

Χαρακτηριστικό απόσπασμα: «είναι καθοριστικότατο γιατί απαλείφει πιθανόν

διαφοροποιήσεις και αντιλήψεις... μερικές έτσι και διαφοροποιητικές τακτικές, ιδέες αλλά και πρακτικά το ΠΕ λύνει πολλά προβλήματα» (Δ2).

Παράλληλα, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η απόδοση κωδικού ΠΕ θα αναιρέσει την «αδικία» που υφίστανται αρκετοί ωρομίσθιοι, οι οποίοι έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και δεν αμείβονται σύμφωνα με αυτά: «Γιατί πρώτα από όλα αναιρεί μια αδικία που υπάρχει... κάποιος μπορεί να έχει κάνει επιπλέον σπουδές, εκτός από το να έχει τελειώσει μια σχολή, ξέρω γω κινηματογράφου, χορού θεάτρου. Εδώ έχουμε ανθρώπους με διδακτορικά, έτσι και να μην μπορεί να αμειφθεί αναλόγως των προσόντων του» (Δ4), «Είναι κατάφωρη αδικία αυτό που συμβαίνει και παράνομο θα έλεγα» (Δ6).

Οι συμμετέχοντες, ακόμη, δήλωσαν ότι η απόδοση κωδικού ΠΕ θα επιφέρει την ομαλή ένταξη των καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου στη σχολική μονάδα: «αυτό το πράγμα θα δημιουργήσει μια άλλου είδους ζωή, θα μπουν πραγματικά στο σχολείο» (Δ3), «Έρχονται νωρίς οι ειδικότητες, έτσι; Το σχολείο ρολάρει καλύτερα είναι αυτονόητα πράγματα αυτά και τα ζητάμε εδώ και χρόνια ότι πρέπει να γίνουν. Δηλαδή δεν είναι μόνο να ζητάμε να έρθουν νωρίς, ζητάμε και να ενταχθούν ώστε να μπορούν να μπουν και στη λογική που υπάρχει με όλους τους άλλους, είτε αναπληρωτών είτε και μονιμότητας» (Δ8).

Επιπλέον, ένας ερωτώμενος τόνισε ότι θα προωθηθεί η ομαλή λειτουργία της ίδιας της σχολικής μονάδας: «Όπως σας είπα, το να δοθεί ΠΕ είναι σημαντικό για τη καλή λειτουργία των σχολείων και οι καθηγητές θα είναι κομμάτι του σχολείου» (Δ5).

Ως επιπρόσθετο σημαντικό στοιχείο που τόνισε ένας συμμετέχων είναι η εξάλειψη της αβεβαιότητας πρόσληψης: «Θα σταματήσει να υπάρχει αυτή η αβεβαιότητα αν θα προσληφθείς ή όχι... Θα σταματήσει ο ωρομίσθιος να είναι περιφερόμενος ζητιάνος και να μην ξέρει και θα τον καλέσουν κάθε χρονιά και αν θα υπάρξει κάποιος άλλος που θα βγει την επόμενη χρονιά με περισσότερα μόρια» (Δ4).

Εκτός από την αιτιολόγηση ανάγκης απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στους λόγους που δεν έχει αποδοθεί μέχρι στιγμής. Ειδικότερα, ένας Διευθυντής δήλωσε ότι η μη απόδοση κωδικού ΠΕ οφείλεται στην ύπαρξη πιθανών συμφερόντων που λειτουργούν ανασταλτικά: «Τώρα αυτό κάτι, πρέπει από πίσω ρε παιδί μου να υπάρχουν και αρκετά συμφέροντα δηλαδή σίγουρα παίζει και το θέμα αυτό. Επίσης, μη ξεχνάμε ότι κάθε κυβέρνηση έχει δική της τοποθέτηση και δικά της συμφέροντα» (Δ8).

Σε αυτό συμφωνεί κι ένας άλλος συμμετέχων ο οποίος τόνισε ότι η μη απόδοση οφείλεται και σε προσωπικές απόψεις εκάστοτε Υπουργών και διαφορετικές τοποθετήσεις που εξαρτώνται από μικροπολιτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, ο ίδιος ανέφερε ότι ο κυριότερος

λόγος είναι η διάσταση μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού σχετικά με την ανεύρεση τρόπου διαβάθμισης των συγκεκριμένων Καλλιτεχνικών σχολών (Χορού και Κινηματογράφου). Ως εκ τούτου η εμπλοκή πολλών φορέων δυσχεραίνει την παρούσα κατάσταση: *«Υπάρχουν συμφέροντα. Επίσης, υπάρχει μια διάσταση μεταξύ Υπουργείου Πολιτισμού και Υπουργείου Παιδείας. Το Υπουργείο Πολιτισμού δεν έχει κατορθώσει να κάτσει στο ίδιο τραπέζι με του παιδείας και να δούνε οι σχολές που τελειώνουν οι ωρομίσθιοι, πώς πρέπει να διαβαθμιστούν. Ε υπάρχουν και οι απόψεις, οι προσωπικές των υπουργών, το 'χω ζήσει επί (όνομα Υπουργού) και (όνομα Υπουργού), το έχω ζήσει. Είχε πει ο (όνομα Υπουργού) να γίνει ένα Πανεπιστήμιο παραστατικών τεχνών στο Δυτική και μετά δεν ξέρω τι έγινε, έπεσε αυτή η κυβέρνηση, ήρθε η άλλη... υπάρχει θέμα, κάθε φορά που έρχεται ένας υπουργός Πολιτισμού έχει θεματάκια γιατί είναι μαγαζιά του να στο πω έτσι, όπως είναι και η Καλών Τεχνών και όλες αυτές οι ιδιωτικό-δημόσιες σχολές χορού, δηλαδή η [όνομα γνωστής Ανωτέρας Ιδιωτικής Σχολής Χορού], ακόμα και η Κρατική, είναι μαγαζιά του, δηλαδή εκεί εξυπηρετούν κόσμο, όλοι αυτοί»* (Δ3)

Ένας άλλος ερωτώμενος ανέφερε ότι ένας λόγος απουσίας κωδικού ΠΕ είναι η μη ύπαρξης μέριμνας και ενασχόλησης για τις συγκεκριμένες ειδικότητες από την ελληνική εκπαίδευση. Οι ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου, κατά τον ίδιο, δεν αποτέλεσαν ποτέ αντικείμενο/ δεν απασχόλησαν την ελληνική εκπαίδευση: *«... το άλλο είναι ότι επειδή ποτέ αυτές οι ειδικότητες δεν απασχόλησαν την ελληνική εκπαίδευση δηλαδή μια καθηγήτρια χορού εάν δεν υπήρχαν τα καλλιτεχνικά θα ήταν στα αζήτητα, έτσι δεν είναι; Δεν υπάρχει όσο ξέρω εγώ από την εμπειρία μου και κανένα σχολείο στην Ελλάδα που να έχει, εκτός αν είναι ιδιωτικό δεν ξέρω αν εκεί έχει, που να έχει καθηγήτρια χορού ενταγμένη μέσα στο πρόγραμμα του. Άρα, εκεί νομίζω ότι είναι το θέμα ότι δεν υπήρξε ποτέ μέριμνα και άρα αφού δεν υπήρξε μέριμνα, όλα αυτά πήγαιναν πίσω. Δεν ενδιαφέρθηκε κάποιος να πει γιατί ένας καθηγητής χορού δεν έχει το ΠΕ ή του κινηματογράφου»* (Δ2).

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας συμμετέχων τόνισε ότι ο κυριότερος λόγος μη απόδοσης κωδικού ΠΕ, για τον ίδιο, είναι η μη απόδοση πρέπουσας προσοχής στην αξία της τέχνης και στην προσφορά των Καλλιτεχνικών Σχολείων από την ελληνική πολιτεία: *«Κοιτάξτε, δεν ξέρω αν υπάρχουνε πραγματικά νομοθετικά κωλύματα και τονίζω το πραγματικά γιατί άλλου τύπου μπορεί να βρει ο καθένας ό,τι θέλει. Γενικά όμως θεωρώ ότι δεν δίνουν καμία σημασία στην αξία της τέχνης και στην προσφορά των καλλιτεχνικών σχολείων. Διαφορετικά θα τα υποστήριζαν, ενώ όπως σας είπα πριν δεν υπάρχει καμία υποστήριξη γιατί αυτά τα πράγματα συνδέονται»* (Δ4). Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι η απόδοση του κωδικού ΠΕ στους ωρομισθίους Χορού και Κινηματογράφου μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο εντός σχολείου



άρα αυτό συνεπάγεται την απόκτηση μονιμότητας, κάτι που -όπως διαπιστώνει- δεν είναι επιθυμητό από την ελληνική πολιτεία. Παράλληλα, τονίζει ότι η απόδοση ΠΕ μπορεί να συνιστά οικονομική επιβάρυνση της ελληνικής πολιτείας, την οποία δεν επιθυμεί να αναλάβει: «*Δηλαδή μπορεί ένας χορευτής, ένας κινηματογραφιστής να χρησιμοποιήσει το ΠΕ για κάπου αλλού; Δεν ξέρω πού μπορεί, ίσως. Αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση που το εξετάζουμε υπό το πρίσμα των καλλιτεχνικών σχολείων σχετίζεται και με τη μονιμότητα που θα μπορούσε να αποκτήσει. Δηλαδή εάν οι ωρομίσθιοι αποκτήσουν την σφραγίδα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, θα είναι υποχρεωμένοι να το περιθάλψουν, ας το πω έτσι και όχι να τους καλούν όποτε θέλουν, όπως θέλουν όποιες συνθήκες θέλουν. Όπως γίνεται και με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς μετά οι ωρομίσθιοι θα ζητήσουν μονιμότητα και τα λοιπά και τα λοιπά. Όλα αυτά στοιχίζουν οικονομικά και είναι θέμα προτεραιοτήτων, όχι δικών μας, διότι δυστυχώς είμαστε τελευταίος τροχός της αμάξης. Είναι θέμα προτεραιοτήτων της πολιτείας, πού τα ξοδεύεις τα λεφτά σου με πολύ απλά λόγια» (Δ4).*

Στο πλαίσιο αυτό ένας άλλος Διευθυντής δήλωσε ότι παρατηρεί αδιαφορία από τα ανώτερα ιεραρχικά τμήματα της εκπαίδευσης της παρούσας κυβέρνησης. Ως σημαντικό στοιχείο αναφέρει την καθυστέρηση υλοποίησης απόδοσης κωδικού ΠΕ στη κατεύθυνση Κινηματογράφου μετά την θετική γνωμάτευση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του ΙΕΠ. Ο ίδιος προσθέτει ότι η αδιαφορία διαφαίνεται από τον μη υπολογισμό της άποψης της εν λόγω Επιτροπής για θέματα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και μη ομαλή λειτουργία της. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί: «*Ίσως γνωρίζετε, ότι υπάρχει θετική γνωμάτευση της επιτροπής για κωδικό ΠΕ στον Κινηματογράφο. Νομίζω είναι ένας χρόνος τουλάχιστον που το ΙΕΠ έχει δώσει θετική γνωμάτευση για το θέμα, έτσι; Τώρα γιατί το κάνει το συγκεκριμένο Υπουργείο, η συγκεκριμένη κυβέρνηση, προφανώς γιατί δεν την ενδιαφέρει η καλλιτεχνική παιδεία. Γνωρίζουμε εξάλλου σε συνάντηση που είχαν με την Καλλιτεχνική επιτροπή πέρσι, για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα και ζητήματα-δεν ζητήθηκε η γνώμη της Επιτροπής για τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Το μάθαμε, έτσι μας είπε τουλάχιστον ο αντιπρόεδρος. Το μάθαμε από, θα μιλήσω εκ των έσω ότι είναι δυσκίνητη αφενός η Καλλιτεχνική επιτροπή, η οποία αφ' ετέρου δεν την υπολογίζουν κιόλας. Τώρα μάλιστα, τώρα με τη νέα Επιτροπή βάλανε και έναν διοικητικό υπάλληλο. Δεν είχε γραμματέα, ας πούμε, η καλλιτεχνική επιτροπή προηγουμένως. Νομίζω λοιπόν, ότι μάλλον αυτοί είναι οι λόγοι που υπάρχει αυτή η... Ή υπάρχει αυτή η αδιαφορία, ας πούμε του Δημοσίου και του τομέα της εκπαίδευσης» (Δ5). Ο ίδιος ερωτώμενος προσέθεσε ότι ένας ακόμη λόγος μη απόδοσης κωδικού ΠΕ είναι και τα γραφειοκρατικά κωλύματα. Η γραφειοκρατία είναι ανασταλτικός παράγων, όπως του αποκαλύφθηκε από υπάλληλο του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης,*

ανέφερε ότι η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων σχετίζεται με τη μη απόδοση κωδικού ΠΕ και ισχύει το ίδιο και για τους εμπειροτέχνες μουσικούς (που προσλαμβάνονται στα Μουσικά Σχολεία): *«Πάντως, όταν είχα ρωτήσει την πρώτη χρονιά γιατί δεν έχουμε, αφού είναι υποχρεωτικό το μάθημα από το τμήμα του Υπουργείου μου απάντησαν ότι είναι γραφειοκρατικό το θέμα επειδή είναι ωρομίσθιοι, πρέπει να προσληφθούν μετά τους αναπληρωτές για να μου το πει ο υπάλληλος με τόση σιγουριά σημαίνει, που υπάρχουν χρόνια έτσι, σημαίνει ότι αδιαφορούν. Δεν μπορώ, δεν ξέρω μετά τι να πω δεν ξέρουμε ποιο είναι το θέμα. Το θέμα είναι γραφειοκρατικό, έτσι; Θα μπορούσαν να σου πει να κάνουν οι άλλοι, εντάξει, τι να πούμε; Ότι για συγκεκριμένους ωρομίσθιους, γιατί δεν είναι μόνο το πρόβλημα των Καλλιτεχνικών σχολείων, είναι και οι ωρομίσθιοι των μουσικών μαθημάτων έτσι, οι εμπειροτέχνες στα Μουσικά σχολεία που έχουν το ίδιο θέμα. Εγώ κατέληξα σε γραφειοκρατία»* (Δ5).

Ένας άλλος συμμετέχων δήλωσε ότι ένας λόγος μη απόδοσης κωδικού ΠΕ είναι η αμφιβολία για τη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των Ανωτέρων σχολών Χορού και Κινηματογράφου (Ο ίδιος αναφέρθηκε και στην ύπαρξη Πανεπιστημιακού τμήματος Κινηματογράφου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο): *«Κοιτάξτε, ναι σίγουρα υπάρχει σχολή Κινηματογράφου που είναι Πανεπιστημιακή στο ΑΠΘ (αναφέρεται στους καθηγητές Κινηματογράφου), δεν ξέρω όμως γενικά αν όλες αυτές οι Ανώτερες Καλλιτεχνικές Σχολές πόσο θεωρούν ότι, αν θεωρούνται καθηγητικού τύπου σχολές αυτές δηλαδή ένα αυτό, αν δηλαδή έχει επάρκεια παιδαγωγική»* (Δ7).

Ένας ερωτώμενος ανέφερε ότι ο λόγος μη απόδοσης κωδικού ΠΕ είναι η σταδιακή αύξηση του αριθμού των Καλλιτεχνικών Σχολείων χωρίς πρότερη ρύθμιση ζητημάτων από μόνιμη Καλλιτεχνική Επιτροπή και νομικούς του Υπουργείου Παιδείας: *«Αυτό συνέβη γιατί άρχισαν τα καλλιτεχνικά να αυξάνονται χωρίς να έχουν ρυθμιστεί ανάλογα θέματα από μόνιμη καλλιτεχνική επιτροπή και νομικούς του ΥΠΑΙΘ»* (Δ6). Ο ίδιος ακόμη τονίζει ότι μία ακόμη αιτία είναι ότι η Καλλιτεχνική Επιτροπή μεταφέρθηκε υπό την αιγίδα του ΙΕΠ αλλά και η εμπλοκή πολλών φορέων: *«Επίσης γιατί η επιτροπή έφυγε από το ΥΠΑΙΘ και πήγε στο ΙΕΠ καθώς γιατί εμπλέκεται και το Υπουργείο Πολιτισμού στις ειδικότητες κινηματογράφου και χορού. Εμπλέκονται πολλοί φορείς και δυσκόλεψαν την κατάσταση»* (Δ6).

Στο πλαίσιο αυτό, ένας Διευθυντής υπογράμμισε και λόγους που δεν είναι δυνατή η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου. Ως πρώτο ανασταλτικό παράγοντα ανέφερε την παρούσα νομοθεσία: *«Εγώ πιστεύω ότι είναι αδύνατον να δοθεί, δεν μπορεί να δοθεί, νομοθετικά δεν μπορεί να δοθεί, έτσι όπως είναι η νομοθεσία. Δεν ξέρω απλώς είναι πολύ δύσκολο να γίνει νομοθετικά αυτό»* (Δ1). Παράλληλα, τόνισε ότι για την υλοποίηση της

απόδοσης ΠΕ απαιτείται η δημιουργία κρατικών Σχολών για τις ειδικότητες αυτές: «Δηλαδή αν δεν γίνουν Κρατικές Σχολές, πώς θα γίνει αυτό; Πρέπει να υπάρχουν Κρατικές Σχολές» (ομοίως)

Τρεις ερωτώμενοι πρότειναν εναλλακτικές προτάσεις-τρόπους επίλυσης των παρόντων ζητημάτων προκειμένου να χορηγηθεί κωδικός ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου, αναγνωρίζοντας τυχόν δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν. Οι προτάσεις είχαν ως εξής: α. Μοριοδότηση ήδη υπάρχουσών ιδιωτικών σχολών και πιστοποίηση μέσω ΕΟΠΠΕΠ με κριτήρια, και β. Εναλλακτική: Φοίτηση στην ΑΣΠΑΙΤΕ για απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας.

«Απλώς να σου πω εντάξει, πιστεύω όλα λύνονται βέβαια. Δηλαδή αν βάλουν Σχολή Α, Σχολή Β, Σχολή Γ, ξέρω γω να βάλουν κάποιες προϋποθέσεις, ξέρω γω ή να βάλουν εξετάσεις στις Σχολές; Τύπου να ελέγξει το Κράτος όλες τις Σχολές και να πιστοποιήσει κάποιες; Δεν ξέρω. Πώς μπορεί να γίνει, τι λένε οι ωρομίσθιοι γι' αυτό; Πώς μπορεί να γίνει αυτό; ... παίζει και το θέμα, γιατί να υπάρχει, γιατί αυτή η Σχολή, γιατί η άλλη; Βέβαια κι αυτοί είναι ένας οργανισμός σαν τον ΕΟΠΠΕΠ; Να πιστοποιήσει τις Σχολές; Δεν ξέρω να τους δώσει credits; Πώς τα λένε αυτά ECTS; Να αναγνωρίσει κάποιες...Εντάξει, θα μπορούσαν να βάλουν 2-3 κωδικούς δηλαδή πώς έχουμε θεατρολόγοι, υποκριτικής; Να βάλουν ξέρω γω, να βάλουν κάτι πχ 91.03, 04;»(Δ1),

«Η απόδοση τώρα βεβαίως πρέπει να γίνει... να περάσουν από ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι σημαντική κι η επάρκεια» (Δ5)

«Τρία χρόνια που κάνουν στη σχολή αυτή -Χορού ή Κινηματογράφου κλπ.- και να έχουν και ένα χρόνο παιδαγωγικής επάρκειας στο πανεπιστήμιο, στην ΑΣΠΑΙΤΕ ας πούμε για να μπορούν να το ισοτιμήσουν. Να πάρουν και του πανεπιστημίου κάτι αντίστοιχο» (Δ7).

Αρκετοί συμμετέχοντες στο πλαίσιο της ερώτησης σχετικά με την απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου εξέφρασαν ερωτήματα ή σχόλια για το θέμα αυτό. Ένας ερωτώμενος αναφέρθηκε στη διαδικασία πρόσληψης των ωρομισθίων, τις συνθήκες πρόσληψής τους αλλά και τη πορεία αύξησης του επιτρεπόμενου διδακτικού ορίου εβδομαδιαίως (από 8 σε 20 ώρες) ανά καθηγητή. Σχετικά με τις συνθήκες πρόσληψης, τόνισε ότι προσλαμβάνονται ως εμπειροτέχνες-ΔΕ, έστω κι αν πολλοί καθηγητές διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα: «Τώρα οι ωρομίσθιοι κάνουν 20 ώρες να σου πω ότι ήμουν από τους ανθρώπους που πάλεψαν γιατί παλιά έκαναν 8. Φαντάσου πόσα οχτάωρα που εγώ έχω 90 ώρες χορού κλασικού, σύγχρονου και τα λοιπά ,ποσά οχτάωρα έπρεπε να έχω την εβδομάδα και πόσους καθηγητές χορού να βρεθούν-ειδικά στην επαρχία που είναι πιο

δύσκολο. Να παίρνουν 20 ώρες όπως οι εμπειροτέχνες για να ξέρεις την ιστορία γιατί είμαι από αυτούς που ήταν πρωτεργάτης σ' αυτό το πράγμα, τουλάχιστον για να έχω λιγότερους ανθρώπους με περισσότερες ώρες και έτσι να τους βλέπω περισσότερες φορές σχολείο. Φαντάσου ότι τα 8ωρα δεν ήξερα ποιος είναι πού, πότε έρχεται, ποτέ φεύγει. Γιατί πατήσαμε σε ένα νόμο για τους λυράρηδες, τους εμπειροτέχνες λύρας και παραδοσιακών οργάνων κι εκεί πατήσαμε δηλαδή αυτή τη στιγμή τους ωρομισθίους τους προσλαμβάνουν σαν ανειδίκευτο, σαν ΔΕ. Και δεν πάει να έχουν τελειώσει, ό,τι έχουν τελειώσει. Ο καθηγητής του κινηματογράφου, έχει διδακτορικά και; Δεν τους νοιάζει αυτό πρέπει να το παλέψουμε όλοι μαζί, κορίτσια και αγόρια» (Δ3).

Ένας ακόμη συμμετέχων εξέφρασε απορία σχετικά με την ύπαρξη Πανεπιστημιακού τμήματος Κινηματογράφου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και τη μη απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα: «Ε να κι αυτό ας πούμε δεν είναι δίκαιο, δηλαδή υπάρχει σχολή Κινηματογράφου αλλά οι καθηγητές Κινηματογράφου δεν είναι ΠΕ. Γιατί να υπάρχει μία σχολή στη Θεσσαλονίκη κι αυτοί να μην είναι ΠΕ με κωδικό;» (Δ8).

Άλλος ερωτώμενος αναφέρθηκε στη μη δημοσιοποίηση -με σαφήνεια- των κριτηρίων πρόσληψης και του τρόπου υπολογισμού των μορίων πρόσληψης για τους ωρομισθίους, όπως γίνεται για τους αναπληρωτές και μόνιμους «Δεν ξέρω κάθε χρονιά πώς πήρε μόρια ο καθένας π.χ. επειδή κάποιος έκανε σίριαλ στη τηλεόραση, από κει; Και ξαφνικά βγήκε πάνω στον πίνακα και τα κριτήρια αυτά των πινάκων είναι ασαφή. Έχει δημοσιευτεί ποτέ κάπου και δεν το ξέρω; Ίσως τι βαθμολογείται ακριβώς; Δεν έχει δημοσιευτεί κάτι τέτοιο, να ξέρει ο καθένας πόσα είναι τα μετρήσιμα μόριά του. Δηλαδή σε εμάς, λέει παραδείγματος χάρη, το μεταπτυχιακό παίρνει 4 μονάδες, το διδακτορικό, παίρνει 6 μονάδες στο τρίτο πτυχίο, το δεύτερο πτυχίο μάλιστα λένε 2 μονάδες. Ξέρω να μετρήσω όταν θα πάω σε μια κρίση, όπως θα πάμε το καλοκαίρι, μάλλον στα αντικειμενικά στοιχεία τι θα μου δώσουν. Οι ωρομισθιοί δεν ξέρουν ακριβώς... Βέβαια ναι θα έλεγα είναι ασαφή τα κριτήρια και η μοριοδότηση για την καλλιτεχνική εμπειρία» (Δ4).

Ένας Διευθυντής υπογράμμισε ότι κάθε χρόνο αιτείται τη δημιουργία οργανικών θέσεων για τους καθηγητές Υποκριτικής (ΠΕ 91.02) αλλά δεν υλοποιείται το συγκεκριμένο αίτημα: «Πάντως εμείς χρόνια ζητάμε θέσεις οργανικές 91.02 και δεν μας τις δίνουν, χρόνια ζητάμε όταν βγάζουμε τα κενά-λειτουργικά κενά, λέμε ότι θέλουμε δύο μόνιμους 91.02 και δεν μας τους δίνουν, μας δίνουν αναπληρωτές πάντα. Δεν κάνουν οργανικές θέσεις δηλαδή, δεν μας τις κάνουν. Να φτιάξουν δύο οργανικές θέσεις και να είναι μόνιμοι οι άνθρωποι. Να τις «χτυπήσουν» και να είναι μόνιμοι» (Δ1).

Επιπλέον, ένας συμμετέχων εξέφρασε δύο απορίες σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων και το ζήτημα απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου: Η πρώτη απορία που θέτει ο συγκεκριμένος Διευθυντής σχετίζεται με την οργάνωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τα μαθήματα Υποκριτικής (Τα μαθήματα Υποκριτικής διδάσκονται από καθηγητές Υποκριτικής, ΠΕ 91.02). Η ερώτηση αφορά την ύπαρξη θεατρολόγων εντός των σχολείων αλλά τη μη διδασκαλία του μαθήματος υποκριτικής. Αντίθετα, τα σχολεία αναμένουν την πρόσληψη των καθηγητών ΠΕ 91.02 με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενές ώρες: *«Δηλαδή εγώ δεν καταλαβαίνω, ας πούμε, είναι αυτό που λέγαμε για την οργάνωση. Η εκπαίδευση για παράδειγμα και πριν τα καλλιτεχνικά, είχε θεατρολόγους. Μπορούσε να τους χρησιμοποιήσει έστω και δεύτερη ανάθεση να παίρνουνε μαθήματα, λέω εγώ τώρα έτσι; δεν ξέρω, μαθήματα, ας πούμε, των 91.02 της υποκριτικής... Για τα σχολεία αυτό είναι κακό έτσι; Γιατί ενώ έχουμε για παράδειγμα ας πούμε θεατρολόγους και δεν τους χρησιμοποιούμε και περιμένουμε γιατί, εμένα πρώτη χρονιά ήρθαν από τον Σεπτέμβριο 91.02. Τις προηγούμενες χρονιές είχαν αργήσει 2 μήνες και 3 μήνες. Έτσι έχουμε και πολλές ώρες κενές»* (Δ5). Ωστόσο, αιτιολογεί την αναμονή λόγω υποβόσκουσας συνδικαλιστικής ένωσης: *«Εντάξει όμως, όπως γνωρίζετε, υπάρχει ένα ισχυρό συνδικάτο εκεί και γίνεται ένας χαμός. Υπάρχει συνδικαλισμός στον κλάδο αυτό»* (Δ5). Ο ίδιος θέτει και δεύτερη απορία η οποία αφορά την αντίφαση σχετικά με την απόδοση κωδικού ΠΕ σε σχολές υποκριτικής Ζετους φοίτησης αλλά μη απόδοσης σε σχολές χορού Ζετους φοίτησης. Η αντίφαση, κατά τον Διευθυντή, εντείνεται κι από την ύπαρξη καλλιτεχνικών μαθημάτων ως υποχρεωτικών αλλά καθυστέρηση πρόσληψης καθηγητών: *«Έτσι κι αλλιώς οι χορευτές τέλος πάντων έχουν τριετούς φοίτησης σχολές, όπως και η υποκριτική, αλλά δεν καταλαβαίνω γιατί δεν τους κάνουνε να τελειώνουν... και είναι αντιφατικό, δηλαδή είναι κι αντιφατικό κιόλας ότι δεν μπορείς να έχεις, ας πούμε, υποχρεωτικό μάθημα που πρέπει να γίνει από το Σεπτέμβρη και να το έχεις κάθε χρόνο και να αργείς να προσλάβεις καθηγητές»* (Δ5).

#### Διαχείριση κρίσεων

Σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, οι απαντήσεις των Διευθυντών επικεντρώθηκαν στην πρόσφατη πανδημία του COVID. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα Καλλιτεχνικά Σχολεία λειτούργησαν υποτονικά (υπολειτουργία) κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η έλλειψη διαζώσης διδασκαλίας είναι αισθητή και επηρεάζει την αποδοτικότητα στα Καλλιτεχνικά μαθήματα, κατά τους ίδιους. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων δίδαξαν κανονικά και προσπάθησαν να βρουν τρόπους ώστε να

είναι αποδοτικό το μάθημα. Για παράδειγμα, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων εστίασαν περισσότερο στη διδασκαλία θεωρίας-ιστορίας και μείωσαν εν μέρει την πρακτική-βιωματική μεθοδολογία στη διδασκαλία. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά θεματική κατηγορία:

α. Λειτουργία σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Όπως προαναφέρθηκε οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας, τα Καλλιτεχνικά Σχολεία υπολειπούνταν κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα διότι είναι εργαστηριακά μαθήματα. Οι Διευθυντές ανέφεραν, ακόμη, ότι ήταν πολύ πιο δύσκολη η διδασκαλία μαθημάτων κίνησης και χορού. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«... λειτούργησε πρώτον δύσκολα όπως όλα τα σχολεία... Ο λόγος είναι ότι είναι πολύ δύσκολο σε εμάς, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, οι καλλιτεχνικές ειδικότητες δημιουργούν το χώρο στον οποίο θα διδαχθεί κάτι γιατί είναι εργαστηριακά μαθήματα. Όταν έχεις ένα μάθημα χορού εργαστηριακό. Πόσο εύκολο είναι μέσα από κι άλλη μέσα από την οθόνη να το πετύχεις αυτό;» (Δ2),

«Αστεία πράγματα το σχολείο μας στην διάρκεια της τηλεκπαίδευση, στην ευρύτερη περιοχή έγινε και πλημμύρα και τα μισά νοικοκυριά ήταν χωρίς ρεύμα... Δεν έγινε και τίποτα... Για όλους, ήταν για όλους δύσκολα, αλλά για τα καλλιτεχνικά μαθήματα ήταν και λίγο αστεία» (Δ3),

«Στο μέτρο του δυνατού όλα, ανάλογα. Στα εικαστικά έγιναν γιατί μπορούσαν να δουν από την κάμερα το έργο των παιδιών. Μπορούσαν να δουν οι μαθητές το χέρι του ζωγράφου, του γλύπτη και τα λοιπά που πήγαινε και πώς πήγαινε. Αν είχαν κάμερα, οι καθηγητές είχαν κάμερα, δηλαδή όλοι. Στο θέατρο. Έγινε επίσης. Ήταν ένα ραδιοφωνικό θέατρο. Έτσι, δεν μπορούσε να γίνει κάτι άλλο. Στο χορό, ήταν πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα... Ε, δεν μπορούσαν να ελέγξουν την κίνηση των μαθητών... Στο χορό λοιπόν είχαν πολλά προβλήματα» (Δ4),

«Μάλιστα, είχα σκοπό να γράψω ένα βιβλίο ανεκδότητων γι' αυτό. Γιατί με ρωτούσαν οι καθηγητές χορού πώς θα κάνουμε χορό και μάλιστα με κλειστή κάμερα; Καταλαβαίνετε δηλαδή δεν κάνανε τώρα... να υπολειτουργήσει το σχολείο. Ναι, γιατί τα μαθήματα αυτά, όπως ξέρετε, έχουν πρακτικό προσανατολισμό γιατί είναι εργαστήρια, εξ ου και δύο καθηγητές μέσα» (Δ5),

«Υπήρχε καλή συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς, μέτρια και με πολλά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα από τα παιδιά. Πιο δύσκολα λειτούργησε το θέατρο κι ο χορός» (Δ6)

«Ήταν πάρα πολύ δύσκολα για όλους κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα» (Δ7).

Η γενική εκτίμηση των Διευθυντών ήταν ότι τα σχολεία τους λειτούργησαν με οποιοσδήποτε δυσκολίες, στον ίδιο βαθμό με τα σχολεία Γενικής Παιδείας:

«...η συμμετοχή ήταν περίπου η ίδια όπως και στα άλλα σχολεία» (Δ1),

«λειτούργησε .... δύσκολα όπως όλα τα σχολεία» (Δ2),

«Πάνω-κάτω το ίδιο λειτούργησαν όλα τα σχολεία» (Δ8).

Επιπρόσθετα, ένας Διευθυντής προέβη σε παραλληλισμό της διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων με τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων στα ΕΠΑΛ, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τόνισε, επίσης, ότι δεν υπήρξε πρόβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας για τα συγκεκριμένα μαθήματα: «Δεν προέβλεψε κανείς ποτέ τίποτα για αυτά τα πράγματα, για τα πρακτικά μαθήματα τέλος πάντων. Οπότε μπαίνουν στη διαδικασία να τους κάνουν θεωρία. Καταλαβαίνετε δηλαδή δεν κάνανε τώρα. Ό,τι έγινε προφανώς και στα ΕΠΑΛ με τα τεχνικά μαθήματα που είχα ακούσει από συναδέλφους... Ναι, γιατί τα μαθήματα αυτά, όπως ξέρετε, έχουν πρακτικό προσανατολισμό γιατί είναι εργαστήρια, εξ ου και δύο καθηγητές μέσα. Ακριβώς με την όντως το με την λογική των ΕΠΑΛ» (Δ5). Ο ίδιος δήλωσε ότι η μόνη αντίθεση ήταν ότι οι καθηγητές των ΕΠΑΛ δεν συμμετείχαν στην τηλεκαίδευση: «Απλώς εκεί (ΕΠΑΛ) οι καθηγητές είχανε την, πώς να το πω; Την γενναιότητα να μην κάνουνε καν μάθημα. Εμείς μπαίναμε» (Δ5).

Ένας Διευθυντής μόνο δήλωσε ευχαριστημένος από το τρόπο που λειτούργησε το σχολείο του, κυρίως σε οργανωτικό επίπεδο και με τη συμβολή συναδέλφων: «Κοίταξε να δεις, εμείς πέρσι είχαμε μία πολύ καλή πληροφορικό και λειτούργησε πάρα πολύ καλά και η τηλεκαίδευση πήγε πάρα πολύ καλά. Θα σου πω σε ποιο επίπεδο: στο οργανωτικό επίπεδο. Κοίταξε, λειτούργησε πολύ καλά, πολύ γρήγορα.... Πάντως γενικά πήγε καλά, εγώ ήμουν πολύ ευχαριστημένη με την τηλεκαίδευση σε οργανωτικό επίπεδο» (Δ1)

#### β. Παράμετροι σχετικά με την εξ αποστάσεως λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Η δύσκολη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αλλά και στη μη αποτελεσματικότητα της μορφής αυτής εκπαίδευσης:

«Η τηλεκαίδευση ναι μεν φαίνεται τεχνικά να βοηθάει γιατί ταυτόχρονα, πολλοί άνθρωποι βρίσκονται μαζί. Ακούγεται εντυπωσιακό, είναι κάτι καινούργιο που δεν το κάναμε μέχρι πριν 2 χρόνια. Από την άλλη, έχει πολλές τεχνικές δυσκολίες. Ο λόγος είναι ότι είναι πολύ δύσκολο σε εμάς, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, οι καλλιτεχνικές ειδικότητες δημιουργούν το χώρο στον

οποίο θα διδαχθεί κάτι γιατί είναι εργαστηριακά μαθήματα... Άρα, η τηλεκαίδευση τεχνικά είναι δύσκολη πόσο μάλλον για τα μαθήματα αυτά» (Δ2),

«Αστεία πράγματα (η τηλεκαίδευση)... Δεν έγινε και τίποτα... Η περσινή λοιπόν είχε διάφορα προβλήματα και έχουμε άμα σου δείξω έναν ντοσιέ με μηνύματα που ήρθαν από γονείς με προβλήματα «δεν μπορούσε να μπει το παιδί. Παρακαλώ δικαιολογήστε την απουσία.» Τι να σου πω τώρα, ένας τραγέλαφος ήταν αυτό το πράγμα... κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα δεν ευσταθεί όλο αυτό το πράγμα» (Δ3),

«Δεν θα πω όλα, ξεκίνησε όχι από την πρώτη μέρα πολύ καλά, υπήρχαν και προβλήματα υλικοτεχνικά από πλευράς των μαθητών δεν είχαν υπολογιστές, δεν είχαν τάμπλετ. Η τηλεκαίδευση φυσικά δεν ήταν ούτε πανάκεια, ούτε προτείνεται ως μέσον υποκατάστασης της ζωντανής διδασκαλίας. Ήταν μια αναγκαιότητα. Κάτι έπρεπε να γίνει, να μη χαθούμε εντελώς... Έβλεπαν ίσως αν τους έλεγαν άνοιξε, γιατί ξέρετε ότι όταν μιλάμε και έχουμε ανοιχτή την κάμερα, συνήθως πέφτει το σύστημα, οπότε τους λέγανε, κλείστε την κάμερα να βλέπετε μόνο εσείς και μετά ανοίξετε την κάμερα να δω την κύλιση από τον τάδε ε αυτό και καθυστέρησε» (Δ4),

«... μέτρια και με πολλά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα από τα παιδιά» (Δ6).

Γενικά, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία αντιμετώπισαν αρκετά ζητήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης τόσο υλικοτεχνικά όσο και ζητήματα που σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες. Επιπλέον, αναφέρθηκαν επισταμένως και στη δυσκολία διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων με κλειστή κάμερα (όπως είχε εκδοθεί σχετική εγκύκλιος). Οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα της ανοιχτής κάμερας κυρίως για τα μαθήματα χορού, λόγω της φύσης των μαθημάτων αυτών:

«...και όλοι θυμόμαστε τα θέματα με το χορό που δεν άνοιγαν τις κάμερες κλπ που είναι αναγκαία η κάμερα εκεί» (Δ1),

«Στο χορό, ήταν πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα γιατί δεν υπήρχε ο χώρος, οι καθηγητές είχαν μετατρέψει το σπίτι του σε αίθουσα χορού, είχαν τραβήξει έπιπλα στην άκρη. Ε, δεν μπορούσαν να ελέγξουν την κίνηση των μαθητών. Έβλεπαν ίσως αν τους έλεγαν άνοιξε, γιατί ξέρετε ότι όταν μιλάμε και έχουμε ανοιχτή την κάμερα, συνήθως πέφτει το σύστημα, οπότε τους λέγανε, κλείστε την κάμερα να βλέπετε μόνο εσείς και μετά ανοίξετε την κάμερα να δω την κύλιση από τον τάδε ε αυτό και καθυστέρησε» (Δ4),

«... με ρωτούσαν οι καθηγητές χορού πώς θα κάνουμε χορό και μάλιστα με κλειστή κάμερα;» (Δ5),

«Ήταν δύσκολα και δεν υπήρχε σχετική πρόβλεψη. Τα Καλλιτεχνικά μαθήματα ήταν αναγκαίο να έχουν ανοιχτή κάμερα, να βλέπει ο καθηγητής τι κάνει ο μαθητής, ειδικά στο χορό. Είναι



*η φύση των μαθημάτων αυτών που το απαιτεί... Φυσικά με το Webex αν τα παιδιά άνοιγαν όλα μαζί τη κάμερα, κολλούσαν όλα!» (Δ7).*

Οι συμμετέχοντες αποτίμησαν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας συνολικά για το σχολείο τους. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι, αν και πραγματοποιούνταν κανονικά όλα τα μαθήματα, η αποδοτικότητα δεν ήταν ισοδύναμη με τη δια ζώσης διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι το πρόβλημα έγκειται στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, η οποία δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές απαιτήσεις:

*«Όταν, όμως, ήρθαν τα παιδιά πίσω και όταν είδαμε τα αποτελέσματα τα οποία φάνηκαν περισσότερο φέτος, βρήκαμε τεράστια κενά-κενά μαθησιακά που βέβαια είναι τα ίδια και στα άλλα σχολεία δηλαδή δεν νομίζω ότι διαφέρει σε κάτι το Καλλιτεχνικό... μάλλον όμως το πρόβλημα είναι η ίδια η τηλεκπαίδευση απ' ό,τι κατάλαβα εγώ. Δηλαδή δεν ωφέλησε τα παιδιά» (Δ8).*

Επιπλέον, δύο συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη μορφή αυτή εκπαίδευσης μία αναγκαιότητα αλλά όχι ανάγκη:

*«Ναι, λειτουργούμε εκ των πραγμάτων λειτουργούμε θέλοντας και μη και βρίσκουμε και τρόπο. Όχι, δεν είναι αποτελεσματικά για τα καλλιτεχνικά μαθήματα όχι (Δ3)*

*«..... η τηλεκπαίδευση δεν ήταν ούτε πανάκεια, ούτε προτείνεται ως μέσον υποκατάστασης της ζωντανής διδασκαλίας. Ήταν μια απλή αναγκαιότητα» (Δ4).*

Ένας άλλος συμμετέχων τόνισε ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τη μορφή της εκπαίδευσης (δια ζώσης-εξ αποστάσεως). Όπως παρατήρησε, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού και διαχώρισε δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης: εκπαιδευτικοί που κατέβαλαν προσπάθεια με επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας και εκπαιδευτικοί με άρνηση για διδασκαλία εξ αποστάσεως άρα και μη αποτελεσματική διδασκαλία. Ο ίδιος υποστήριξε ότι το θέμα της ευθύνης τους εκπαιδευτικού ισχύει ανεξαρτήτως μορφής εκπαίδευσης:

*«Σε ορισμένα μαθήματα πήγε πάρα πολύ καλά το όλο πράγμα, σε κάποια άλλα όχι, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν θέμα καθηγητή. Δηλαδή δεν είχαν όλοι, κάποιοι είχαν και την άρνηση να το κάνουν. Και βρήκαν ίσως τρόπο να μην είναι αποτελεσματικοί στο μάθημα τους- έγιναν πάντως τα μαθήματα, έγιναν όλα. Αλλά αυτό το αυτό τώρα γίνεται και μέσα στην τάξη, δηλαδή δεν είναι εκεί όταν υπάρχει ζωντανή διδασκαλία. Εδώ δεν είναι όλοι αποτελεσματικοί. Γιατί; Για διάφορους λόγους τέλος πάντων γνωστούς σε όλους μας, νομίζω» (Δ4).*

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι, λόγω των δυσκολιών της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν ολόκληρη ώρα αντί των 45 λεπτών (όπως ορίζεται η διδακτική ώρα): «...δηλαδή κάναμε ολόκληρη την ώρα, δηλαδή κάναμε 45λεπτο δεν κάναμε το ημίωρο που λέει το υπουργείο, αν κάναμε και ημίωρο εντάξει δεν θα γινόταν τίποτε!» (Δ7).

Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν και θετικά στοιχεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία μέσω τηλεκπαίδευσης. Ένας ερωτώμενος τόνισε ότι λόγω της τηλεκπαίδευσης, οι μαθητές διδάχθηκαν θεωρία στα μαθήματα κίνησης-χορού: «Ένα καλό έκανε στον χορό, μάθανε τα παιδάκια μπόλικη θεωρία του χορού» (Δ3).

Επίσης, ένας Διευθυντής ανέφερε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας εξ αποστάσεως, οι μαθητές συμμετείχαν σε δημιουργικές δράσεις: «έχω να πω ότι στα προηγούμενα χρόνια και πέρσι και πρόπερσι καταφέραμε μέσα στην καραντίνα και μέσα σε αυτή τη δυσκολία, καθιερώσαμε τις καλλιτεχνικές προθήκες: προθήκη εικαστικών, προθήκη θεάτρου και προθήκη χορού. Με αυτές τις προθήκες τι κάναμε; Έγιναν εργασίες από τα παιδιά ηλεκτρονικά μέσα από τις οθόνες... αλλά τη μειονεξία, την μειονεκτικότητα του Διαδικτύου στα καλλιτεχνικά προσπαθήσαμε να την κάνουμε συν και νομίζω ότι σε ένα μεγάλο βαθμό πετύχαμε αρκετά πράγματα» (Δ2).

#### γ. Δυνατότητες λειτουργίας Καλλιτεχνικών Σχολείων σε περιόδους κρίσεων

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν είναι δυνατή η λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε περίοδο κρίσης και σε πιθανότητα εκ νέου αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας τους (κλείσιμο των σχολείων). Γενικά, οι Διευθυντές θεωρούν ότι είναι δυνατή λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων αλλά θα υπάρχουν πολλές δυσκολίες και ζητήματα που θα έχουν ανασταλτικό ρόλο. Επιπλέον, θεωρούν ότι τα σχολεία θα υπολειτουργούν και πιθανόν να μην είναι αποτελεσματικότητα για τα μαθήματα ειδικότητας (Καλλιτεχνικά μαθήματα):

«Σε περίπτωση προσωρινού κλεισίματος, τα σχολεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν. Στο βαθμό που είπα όχι πιο έξω. Γιατί και τα παιδιά συμμετέχουν, δηλαδή κάτι κάνανε. Όλα τα παιδιά και χορό κάνανε, έχουμε και κάποια videos με χορό. Αλλά είναι πιο δύσκολο, γιατί οι δικές μας οι ειδικότητες θέλουν χώρο, θέλουν παράσταση, θέλουν μέσα, θέλουν να τα δει κόσμος και εφόσον δεν το έχεις αυτό, είναι λίγο δύσκολο. Αλλά ως ένα μεγάλο βαθμό, νομίζω ότι πετυχαίνουν και θα πετύχουν αν γίνει πάλι κάτι ανάλογο» (Δ2),

«Στο μέτρο του δυνατού όλα, ανάλογα. Διότι στα εικαστικά μπορούν όπως είπα να δει ο εκπαιδευτικός μέσω κάμερας ή να δουν οι μαθητές το χέρι του ζωγράφου, του Γλύπτη κλπ. Στο θέατρο, δεν μπορούν να γίνουν όλα, μόνο ραδιοφωνικό θέατρο. Στο χορό ίσως είναι πιο δύσκολα λόγω χώρου, δυνατότητας ανοιχτής κάμερα κ.λπ.» (Δ4),

*«Μόνο με θεωρία να λειτουργήσει, να υπολειτουργήσει λόγω της φύσης των μαθημάτων που είναι εργαστηριακά» (Δ5)*

*«Θα λειτουργούν σίγουρα, αλλά πιθανόν δεν θα είναι αποτελεσματικά για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα. Ίσως είναι ευκολότερο για τα εικαστικά σε σχέση με το θέατρο, κινηματογράφο, χορό» (Δ8).*

### Δικτύωση

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, το επίπεδο συνεργασίας των σχολείων διαφέρει, υπάρχουν σχολεία τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους κι άλλα όχι. Πολλοί Διευθυντές αποδίδουν την έλλειψη συνεργασίας στον ελάχιστο χρόνο λειτουργίας των περισσότερων σχολείων αλλά και στην πανδημία COVID. Ειδικότερα, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Διευθυντών, αν και το 2021 πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνάντηση όλων των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων: *«...στην αρχή της περασμένης χρονιάς, κάναμε μία συνάντηση όλοι οι Διευθυντές διαδικτυακά... Οι διευθυντές ενώ έχουμε κοινά θέματα, δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη συνεργασία» (Δ1).* Ο ίδιος θεωρεί ότι υπάρχει ένας υφέρπων ανταγωνισμός μεταξύ των Διευθυντών. Ο ερωτώμενος αιτιολόγησε την άποψη αυτή αναφέροντας ότι το σχολείο του είναι αρκετά μεγαλύτερο από άλλα Καλλιτεχνικά Σχολεία ως σχολείο μητροπολιτικής περιοχής και έχει τη δυνατότητα παρουσίασης δράσεων ανά πάσα στιγμή, κάτι που δεν είναι εφικτό για όλα τα σχολεία-ειδικά της επαρχίας: *«Νομίζω ότι στο χώρο αυτό υπάρχει ένας ελαφρύς ανταγωνισμός ανάμεσα στους Διευθυντές, πιστεύω. Εμάς δεν μας πολύ συμπαθούν γιατί είμαστε από τα μεγαλύτερα και τα πιο γνωστά-όχι δεν μας πολύ συμπαθούν απλά τα άλλα είναι πιο μικρά. Υπάρχουν άλλα Καλλιτεχνικά που είναι μόνο μέχρι το [Γυμνάσιο], δεν έχουν Λύκειο. Έχω την αίσθηση ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός, δηλαδή εμείς είμαστε ένα πιο βαρύ σχολείο, συγκροτημένο, με περισσότερο.... Εμείς δηλαδή οποιαδήποτε στιγμή, μπορούμε να παρουσιάσουμε οτιδήποτε, πώς να σου πω; Ε και τα άλλα είναι μικρά... Εντάξει δεν ξέρω στην μητροπολιτική περιοχή [αντικαταστάθηκε το αναφερόμενο όνομα της περιοχής από την ερευνήτρια] υπάρχει ένα ελαφρύ τέτοιο κλίμα και γενικά δεν έχουμε κάνει και πάρα πολλές συναντήσεις». Επιπλέον, ο συμμετέχων αυτός ανέφερε ότι, αν και έχει επικοινωνία με ορισμένα σχολεία της επαρχίας, η επικοινωνία αυτή συνήθως είναι μονόδρομη και αρχίζει από τον ίδιο. Στην προσπάθεια δικαιολόγησης της κατάστασης αυτής δήλωσε ότι σημαντικός παράγοντας, πιθανόν, είναι και η έλλειψη εμπειρίας των διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων της επαρχίας, επειδή είναι ως επί το πλείστον νεοσύστατα : *«... πάντως μπορώ να σου πω από την εμπειρία μου ότι πιο πολύ εγώ**

έχω πάρει τηλέφωνα να ρωτάω παρά να με πάρει κάποιος να με ρωτήσει κάτι. Δηλαδή θα σου πω ποιος με πήρε, από 2 σχολεία της επαρχίας, με παίρνουν πολύ συχνά... Μπορεί να υπάρχει στους άλλους και να μην το ξέρω εγώ γιατί είμαι και καινούργιος. Δηλαδή σ' αυτό βάλε ένα ερωτηματικό γιατί μπορεί να μην με ξέρουν. Οι άλλοι είναι πολλά χρόνια Διευθυντές... Τα άλλα σου λέω δεν ξέρω, όχι πολύ, όχι μεγάλη συνεργασία, θα πρέπει να είναι πιο έμπειροι μάλλον. Θα πρέπει να την (ενν. την συνεργασία) έχουν και μεταξύ τους γιατί είναι πιο παλιοί και να είμαι εγώ ο καινούργιος. Αυτό δεν το ξέρω καλά» (Δ1)

Ένας ακόμη συμμετέχων τόνισε την έλλειψη συνεργασίας: «Δεν έχω δει να υπάρχει συνεργασία» (Δ4). Ο ερωτώμενος αυτός απέδωσε την έλλειψη αυτή και τη μη ανάληψη δράσεων συνεργασίας από το σχολείο του σε διαφορετικές αιτίες. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι το σχολείο του συμμετέχει σε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. Erasmus), παραστάσεις και διαγωνισμούς. Επίσης, υπογράμμισε την ύπαρξη πανδημίας κάτι που συνεπάγεται σε έλλειψη απαιτούμενου χρόνου για ανάληψη ανάλογων δράσεων: «... αλλά γενικώς δεν έχουμε συνεργαστεί... Όταν μας καλούν πηγαίνουμε εγώ δεν έχω καμία αντίρρηση...Ναι, είμαστε ανοιχτοί στη συνεργασία. Εμείς δεν έχουμε κάνει κάποια σχετική κίνηση. Έχουμε πάρα πολλά προγράμματα, έχουμε Erasmus και τρέχουμε όλη την ώρα στο εξωτερικό, διαγωνισμούς και όλα αυτά παραστάσεις είχαμε, έχουμε μάλλον και τον COVID που μας φέρνει τόσα εμπόδια, οπότε δεν μας δόθηκε η ευκαιρία να δημιουργήσουμε εμείς κάποια γέφυρα συνεργασίας με τα άλλα καλλιτεχνικά» (ο. π.)

Ωστόσο, υπάρχουν κι αρκετοί συμμετέχοντες που θεωρούν ότι υπάρχει συνεργασία ή ότι σταδιακά αναπτύσσεται ένα δίκτυο συνεργασίας, κυρίως λόγω δράσεων που οργανώνονται από ορισμένα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Ειδικότερα:

«Θα σας πω ότι τώρα υπάρχει» (Δ2),

«Ναι, το δίκτυο που υπάρχει είναι ανάμεσα στους διευθυντές και έχει γίνει τα 2 τελευταία χρόνια» (Δ5),

«Σιγά σιγά υπάρχει νομίζω συνεργασία» (Δ7),

«Από τις δράσεις που διοργανώνονται, θα έλεγα ότι αναπτύσσεται σταδιακά η συνεργασία» (Δ8).

Ένας ερωτώμενος ανέφερε ότι είχε προσπαθήσει και στο παρελθόν να συνεργαστεί με άλλο Καλλιτεχνικό σχολείο αλλά και με το Υπουργείο Παιδείας, όμως αυτό δεν κατέστη εφικτό: «...υπήρχε και αυτό υποστηρίχθηκε -που ήταν το 2018, 2019 - έγινε πανελλήνια, ήταν η πρώτη ή δεύτερη απόπειρα που έγινε με στήριξη από το Υπουργείο, υπήρχε κάποια υπεύθυνη στο υπουργείο... Και υποστήριξε να στείλει το καλλιτεχνικό στο μέγαρο μουσικής. Αυτό έγινε το 2018-2019...Έχουμε επαφή και συνεργασία με άλλο Καλλιτεχνικό Σχολείο της επαρχίας... μας

κάλεσε να διοργανώσουμε από κοινού μια χορευτική παράσταση με τα τμήματα τα δικά μας χορού και τα τμήματα χορού τα δικά τους. Δεν τα καταφέραμε λόγω COVID» (Δ2). Κι αυτός ο συμμετέχων τόνισε την επιθυμία για συνεργασία με άλλα Καλλιτεχνικά Σχολεία: «Έχουμε επαφή λοιπόν και θέλουμε να έχουμε επαφή και συνεργασία» (ο. π.)

Όπως προαναφέρθηκε, το 2021 πραγματοποιήθηκε η πρώτη διαδικτυακή συνάντηση μεταξύ των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ένας Διευθυντής τόνισε ότι η συνάντηση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω ανάπτυξη συνεργασίας: «Αυτό ξεκίνησε ως συνεργασία, περισσότερο σαν κουβέντα των Διευθυντών, συνεργασία, να υπάρχει διάδραση» (Δ3).

Επιπλέον, ένας άλλος συμμετέχων υπογράμμισε τη σημαντικότητα του δικτύου συνεργασίας μεταξύ των Διευθυντών μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η διατήρηση κοινής πορείας των σχολείων: «Υπάρχει και διαδικτυακή επικοινωνία με όλους τους διευθυντές. Και κοινή γραμμή» (Δ5). Ο ίδιος τόνισε τη σημαντικότητα διοργάνωσης του 1ου Συνεδρίου από άλλο Καλλιτεχνικό Σχολείο και αναφέρθηκε στη μη δυνατότητα ανάληψης ανάλογων δράσεων από το δικό του σχολείο. Η μη ανάληψη δράσεων από το δικό του σχολείο οφείλεται αρχικά στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο σχολείο είναι νεοσύστατο και δευτερευόντως στη πανδημία (όπως ανέφερε κι άλλος συμμετέχων παραπάνω): «Ήταν πολύ σημαντικό το πρώτο συνέδριο των Καλλιτεχνικών που έγινε φέτος στο οποίο έτσι μαζευτήκαμε και μπορούσαμε να συζητήσουμε για κάποια πράγματα.... όπως σας είπα είμαστε καινούριο σχολείο και τα 2 χρόνια από τα 3 ήταν η πανδημία. Έτσι δεν είχαμε την ευκαιρία» (ο. π.). Παρόλα αυτά, ο ερωτώμενος δήλωσε ότι υπάρχει συνεργασία του δικού του σχολείου με άλλο Καλλιτεχνικό σχολείο μέσω ιταλικού προγράμματος. Επίσης, πραγματοποιούνται κοινές δράσεις με το οικείο Μουσικό σχολείο και με άλλα σχολεία Γενικής Παιδείας: «Παρόλα συνεργαζόμαστε με καλλιτεχνικά μέσω του, με ένα άλλο Καλλιτεχνικό μέσω του (τίτλου ιταλικού προγράμματος), το δίκτυο αυτό που είχε κάνει το ιταλικό κράτος αλλά το κάνουμε από σπόντα. Δηλαδή αυτό είναι η συνεργασία, έχουμε συνεργασία όλα τα χρόνια με το γειτονικό μουσικό σχολείο. Έχουμε κοινές εκδηλώσεις, δράσεις και εμείς επειδή είμαστε εξωστρεφές σχολείο, έχουμε και συνεργασία και με άλλα γυμνάσια και σχολεία, δηλαδή γενικής παιδείας» (ο. π.).

Όλοι οι Διευθυντές ανέφεραν ότι υπάρχει διάθεση συνεργασίας από μέρους τους με άλλα σχολεία:

«θέλουμε να έχουμε επαφή και συνεργασία» (Δ2), «Ναι, είμαστε ανοιχτοί στη συνεργασία» (Δ4),

«Έχουμε εξωστρέφεια, έχουμε υπάρχει διάθεση δηλαδή για εξωστρέφεια και συνεργασία» (Δ5),

*«Το επιδιώκουμε πάντα σε όλα τα επίπεδα» (Δ6),*

*«Ναι, νομίζω όλοι θα θέλαμε να συνεργαζόμαστε και να γίνονται δράσεις μεταξύ των σχολείων» (Δ8).*

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να αναφερθεί ότι ο Διευθυντής που ανέλαβε μία συνολική δράση (1ο Συνέδριο Καλλιτεχνικών Σχολείων) τόνισε τις δυσκολίες που προκύπτουν από το συγκεκριμένο εγχείρημα αλλά και την ανάγκη διάδρασης που τον οδήγησαν στην ανάληψη αυτής της δράσης: *«Είναι ανάγκη να υπάρχει διάδραση. Γι' αυτό ξεκίνησα το Συνέδριο. Ήταν μια ιδέα την οποία την ζυμώθηκε στο κεφάλι μου για πάρα πολλά χρόνια ότι κάτι πρέπει να κάνουμε όλοι μαζί... Έτσι ξεκίνησε και το Συνέδριο για να ξεκινήσουν να βρεθούν τα σχολεία όλα μαζί». Επιπλέον, ο συγκεκριμένος δήλωσε ότι είναι δύσκολη η υλοποίηση συνεδρίου λόγω των οικονομικών ελλείψεων αναφορικά με τους απαιτούμενους πόρους: «Ναι, εντάξει υπάρχει δυστοκία σε ορισμένα πράγματα, γιατί για να υπάρξει συνεργασία πρέπει να υπάρχει και χρήμα. Εμένα τώρα αυτή τη φορά με ο περιφερειάρχης και μπορώ και φέρνω και κοιμίζω μια βραδιά αυτά τα παιδιά από τα 15 ξέρεις. Ναι, είναι δύσκολο, δύσκολο, πολύ δύσκολο. Υπάρχει σίγουρο ένα μεγάλο οικονομικό χάσμα». Ο ίδιος προσέθεσε ότι μία μεγάλη δράση λειτουργεί ως έναυσμα για την ανάληψη περισσότερων δράσεων από όλα τα σχολεία: *«Και μετά το συνέδριο, αν είδες, προέκυψε και ένα Φεστιβάλ χορού στην [πόλη της περιφέρειας με Καλλιτεχνικό Σχολείο], τώρα, το δεξ; Πιστεύω θα βγούνε κι άλλα πράγματα, γιατί το ένα φέρνει το άλλο να το θυμάσαι».**

Επιπροσθέτως, ένας Διευθυντής ανέφερε ότι η πρώτη συνολική δράση των Καλλιτεχνικών Σχολείων πραγματοποιήθηκε περί το 2016-2017 αλλά τότε, όπως τόνισε, τα σχολεία που λειτουργούσαν ήταν λιγότερα: *«Αυτό το ξεκίνησε ο Γενικός γραμματέας Αθλητισμού, το 16 αν δεν απατώμαι ή το 17, που μας κάλεσε στο Μέγαρο Μουσικής να κάνουμε εκδηλώσεις για τους πρόσφυγες, τα Συριάκια που είχαν έρθει τότε από τον πόλεμο... και ανέβηκαν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία για πρώτη φορά στο Μέγαρο Μουσικής να κάνουν δράσεις δεκάλεπτες με αφορμή τους πρόσφυγες. Και ήταν κάτι συγκλονιστικό. Αν και τότε ήμασταν πολύ λιγότερα Καλλιτεχνικά. Εκεί όμως βρεθήκαμε και εμείς πρώτη φορά όλοι μαζί. Το 17 -18 τρεις [3] φορές μετά σταμάτησε αυτό το πράγμα» (Δ3).*

Με την ίδια λογική, ένας Διευθυντής Καλλιτεχνικού Σχολείου της επαρχίας τόνισε τη σημασία της δικτύωσης μέσω δράσεων για την προσφορά ερεθισμάτων και διαμοιρασμό εμπειριών στους μαθητές της επαρχίας: *«Και η εμπειρία των πιο παλιών σχολείων, δηλαδή σχολεία της Αθήνας, φαντάζομαι, έχουν μια άλλη εμπειρία του που κατατίθεται χρόνο με το χρόνο στα παιδιά. Η δικτύωση θα προσφέρει στα παιδιά εδώ της επαρχίας άλλα ερεθίσματα γιατί θα ανταλλάξουν ιδέες, θα δουν πράγματα που εδώ δεν μπορούμε να τα έχουμε» (Δ2).*

Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί ότι ένας Διευθυντής θεωρεί ότι πιθανόν η συνεργασία Καλλιτεχνικών Σχολείων σε επίπεδο μαθητών είναι πιο εύκολη (π.χ. σε θέματα μαθητικών κινητοποιήσεων): «Ναι, τα παιδιά έχουν μία επαφή μαζί τους: Στη κατάληψη που έγινε και παρουσίασαν στο Σύνταγμα ήταν όλα τα Καλλιτεχνικά που παρουσίασαν. Στα παιδιά είναι πιο εύκολη η συνεργασία ίσως» (Δ1).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνον ένας Διευθυντής δεν απάντησε επαρκώς τη συγκεκριμένη ερώτηση και αναφέρθηκε μόνο στη διάθεση για συνεργασία.

### Ο Διευθυντής ως ηγέτης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για την άσκηση ηγεσίας στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, τη δυνατότητα επίτευξής της αλλά και για το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι τόνισαν τη σημασία της ηγεσίας του Διευθυντή- κυρίως- στα Καλλιτεχνικά Σχολεία λόγω και των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων σχολείων:

«... φυσικά παίζει ρόλο το leadership. Ίσως είναι ένα από τα κατεξοχήν σχολεία που μπορείς να δείξεις αυτό το πράγμα» (Δ1),

«Οπωσδήποτε να λειτουργεί ως ηγέτης ο Διευθυντής στο Καλλιτεχνικό Σχολείο» (Δ2),

«Κυρίως σαν ηγέτης... Εάν δεν είναι ηγέτης, δεν στέκεται σ' αυτό το σχολείο» (Δ3),

«Πρέπει να είναι όχι μόνο στο καλλιτεχνικό όπου κι αν είναι πρέπει να είναι ηγέτης, δεν γίνεται να μην είναι. Κυρίως όμως στα Καλλιτεχνικά» (Δ4),

«Ναι, ναι, αναμφίβολα ναι... Ειδικά στα καλλιτεχνικά» (Δ5),

«Βέβαια, ειδικά στα Καλλιτεχνικά, ο Διευθυντής πρέπει να προσπαθεί να λειτουργεί ηγετικά» (Δ7).

Ένας Διευθυντής δήλωσε ότι επειδή η ηγεσία ως φαινόμενο είναι αναγκαία ιδιαίτερα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, ο Διευθυντής στα σχολεία αυτά χαράσσει μία πορεία και παρά της τη συνθετότητα της στοχοθεσίας των Καλλιτεχνικών [ή /και εξαιτίας της] μπορεί να λειτουργήσει ως ηγέτης: «... πιστεύω-πολύ περισσότερο σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο δηλαδή ένας Διευθυντής χαράσσει μια πορεία, δίνει έμφαση σε ένα σχολείο με τόση σύνθετη στοχοθεσία που σου ανοίγει δρόμους και προς τα εδώ και προς τα εκεί, φυσικά παίζει ρόλο το leadership. Ίσως είναι ένα από τα κατεξοχήν σχολεία που μπορείς να δείξεις αυτό το πράγμα» (Δ1). Ο ίδιος ερωτώμενος τόνισε ότι είναι εφικτό να λειτουργεί ηγετικά στο σχολείο του: «Ναι είναι εύκολο να εφαρμοστεί σε αυτό το σχολείο, αρκεί να πιάνεις και τον παλμό όμως και τις ανάγκες που υπάρχουν» (ο. π.). Ομοίως, ο συμμετέχων αυτός ανέφερε και δύο προσωπικά παραδείγματα, ως καθηγητής και έπειτα ως Διευθυντής, στα οποία, κατά την άποψή του, λειτούργησε ηγετικά: «Δηλαδή, ας πούμε, εγώ όταν ήμουν καθηγητής είχα κάνει

ένα συνέδριο .... στο τέλος της χρονιάς που κι αυτό μου το είχε επιτρέψει ο προηγούμενος Διευθυντής. Ήταν υπέρ ας πούμε, βέβαια δεν ήρθε στο συνέδριο, ήταν Σάββατο-εντάξει σ' αυτό έχει δικαίωμα αλλά θέλω να σου πω, το οργανώσαμε, το κάναμε... Τώρα, ως Διευθυντής: να η αποκριάτικη γιορτή που οργανώσαμε, εγώ θεωρώ ότι είναι ένα δείγμα leadership γιατί θα μπορούσαμε και να μην την κάνουμε έτσι; Δεν μας υποχρέωσε και κανείς να την κάνουμε. Αυτό ήταν μια πρωτοβουλία τέλος πάντων η οποία ξεκίνησε από μία ιδέα κλπ.» (ο. π.).

Δύο ακόμη συμμετέχοντες τόνισαν τη σημαντικότητα της λειτουργίας του Διευθυντή ως ηγέτη στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Ειδικότερα, ο ένας συμμετέχων υπογράμμισε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολυσύνθετος ενώ στα σχολεία Γενικής Παιδείας είναι αρκετά διεκπεραιωτικός. Σύμφωνα με τον ίδιο, στα Καλλιτεχνικά Σχολεία υπάρχει ανάγκη δημιουργίας οράματος και ανάγκη να εμπνέει ο Διευθυντής τους συναδέλφους και τους μαθητές (Διευθυντής ως εμπνευστής, οδηγητής). Ο συγκεκριμένος ερωτώμενος αναγνώρισε τη σημασία της ηγεσίας πρόσθεσε ότι αποτελεί και δικό του προσωπικό στόχο: «Οπωσδήποτε, όπως είναι και δικό μου ζητούμενο αυτό, και δικός μου στόχος. Δηλαδή ο ρόλος του Διευθυντή εκ των πραγμάτων είναι πολυσύνθετος, εγώ γιατί εγώ έχω την εικόνα της Γενικής παιδείας, εκεί είναι πιο διεκπεραιωτικός ο ρόλος. Εδώ (στα Καλλιτεχνικά σχολεία) θα πρέπει να δημιουργήσουμε συνθήκες οράματος για αυτό περνάει και μέσα από μας. Πρέπει να εμπνεύσουμε στους νέους μας την άποψη ότι το σχολείο από τη φύση του είναι εξωστρεφές, τα καλλιτεχνικά είναι εξωστρεφή στα παιδιά... Πρέπει να εμπνεύσουμε και τους συναδέλφους αλλά και τα παιδιά» (Δ2). Ο ίδιος αναφέρθηκε εκτενέστερα στη συμβολή του Καλλιτεχνικού Σχολείου ως πολιτιστικού παράγοντα για την τοπική κοινωνία και στην εξωστρέφεια του σχολείου. Με το σκεπτικό αυτό, τόνισε ότι οι ηγετικές δράσεις του ίδιου αφορούν: την παροχή εναυσμάτων για νέες προοπτικές, τη συμβολή του στην εξωστρέφεια του σχολείου μέσω συνεργασιών («Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, δημιουργείται αίσθημα αυτοπραγμάτωσης στη σχολική κοινότητα») και την παροχή οράματος σε συναδέλφους για να μην αντιμετωπίσουν το σχολείο «υπηρεσιακά», αλλά «οραματικά, εμπνευσμένα»: «Δηλαδή εύκολα το καλλιτεχνικό μπαίνει ως παράγων στην κοινωνία, στην τοπική κοινωνία . Έχει συμβεί και εδώ και σε εμάς, έχουμε συνδεθεί με το ΔΗΠΕΘΕ, έχει συνδεθεί με συλλόγους εικαστικών, φέρνουμε τους επισκέπτες, δηλαδή ανθρώπους των τεχνών από την πόλη, έχουμε διάδραση, έχουμε επαφή. Όλο αυτό θέλει ένα όραμα. Πρέπει να εμπνεύσουμε και τους συναδέλφους αλλά και τα παιδιά...γιατί εγώ το λέω αυτό αυτοπραγμάτωση όταν πετυχαίνουμε πράγματα, έχουμε το αίσθημα αυτόπραγμάτωσης... Καταφέραμε κάτι και αυτό μας ικανοποιεί, μας γεμίζει αισθήματα



αισιοδοξίας και αυτοπραγμάτωσης. Άρα είναι σαφώς σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή ως εμπνευστή, ως οδηγητή στο χώρο του σχολείου σε ιδέες και σκέψεις. Αυτό προσπαθώ να μην φανεί ότι περιαυτολογώ αλλά προσπαθώ να το κάνω εγώ στο σχολείο γιατί είναι ένα καινούργιο σχολείο. Προσπαθώ να δώσω εναύσματα και καινούργιες έτσι προοπτικές, ακόμα και στους συναδέλφους. Να μην το δούνε υπηρεσιακά, δηλαδή, αν το δεις υπηρεσιακά το παιχνίδι θα έχει χαθεί απ' την αρχή. Πρέπει να το δεις οραματικά και εμπνευσμένα» (Δ2).

Ο δεύτερος συμμετέχων που επεσήμανε τη σημασία της ηγεσίας του Διευθυντή στο Καλλιτεχνικό σχολείο, αναφέρθηκε στα οφέλη της. Συγκεκριμένα, υπογράμμισε ότι, μέσω της ηγετικής λειτουργίας του Διευθυντή, επιτυγχάνεται η οργάνωση στη σχολική μονάδα και αποτρέπονται αρνητικές ιδέες και απόψεις: «Γιατί διαφορετικά επέρχεται το χάος, ενώ έτσι (ενν. με την ηγεσία) υπάρχει οργάνωση. Γιατί ο καθένας θα κάνει αυτό που θέλει και το αυτό το είδα στην πράξη σας είπα ότι είχαμε και εκπαιδευτικούς με αρνητικές ιδέες για την τέχνη εδώ. Το είδα λοιπόν στην πράξη, όταν προσπάθησαν να επιβάλουν τα δικά τους πράγματα» (Δ4)

Αρκετοί Διευθυντές ανέφεραν και το στιλ ηγεσίας που θεωρούν ότι ακολουθούν. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συνέκλιναν στο «δημοκρατικό στιλ» δίνοντας έμφαση στη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Γιατί στη δημοκρατική αυτή ηγεσία συζητάς, ακούς πρώτα από όλα, το σημαντικότερο είναι να ακούς και όταν λέω να ακούς όχι μόνο τα λόγια, αλλά να ακούς και να αφουγκράζεσαι και τις ανάγκες του άλλου και εννοώ όταν λέω άλλου: του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του γονέα ακόμα κι αυτόν τον ακούμε... Ακούς, λοιπόν και συζητάς, διαλέγεσαι, κατευθύνεις εάν χρειάζεται» (Δ4),

«.... συζητώ με τους συναδέλφους μου και δεν προσπαθώ έτσι να επιβάλω σε καμία περίπτωση, θα συζητήσω να έχουμε ένα όραμα τέλος πάντων γι' αυτό το σχολείο, δηλαδή τι σχολείο θέλουμε να είναι. Έτσι, ποιες κατευθύνσεις θα έχουμε; Τι πρέπει να γίνει για αυτό και εντοπίζω ότι σε γενικές γραμμές τα έχουμε καταφέρει» (Δ5),

«Το μοντέλο που προσπαθώ να εφαρμόσω είναι το δημοκρατικό. Ένα μοντέλο όπου ακούω όλους τους εκπαιδευτικούς τι έχουν να μου πουν και από κοινού δημιουργούμε στόχους για το σχολείο μας» (Δ7),

«..... θα έλεγα δημοκρατικό στιλ, όπου απαραίτητος όρος είναι (ο Διευθυντής) να ακούει ουσιαστικά τι έχουν να του πουν και οι υπόλοιποι. Πρέπει οπωσδήποτε να ακούει και πρέπει να είναι δίπλα τους, να καταλαβαίνει τις ανάγκες τους. Δεν εννοώ μόνο τις εκπαιδευτικές

τους ανάγκες, ενώ και τις ανάγκες ως προσωπικότητων, ως ανθρώπων, τις ανθρώπινες ανάγκες, τα προβλήματα που μπορεί να έχουν» (Δ8).

Ένας από τους συμμετέχοντες τόνισε ότι το μόνο μοντέλο που μπορεί να υιοθετηθεί για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία λόγω της ύπαρξης καθηγητών με διαφορετική αντίληψη για την έννοια του σχολείου και της τέχνης: «Μόνο δημοκρατικό-συνεργατικό, δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι άλλο. Ειδικά στα καλλιτεχνικά. Γιατί ειδικά λέω στα Καλλιτεχνικά; Γιατί, όπως σας είπα, οι συνάδελφοι ή κάποιο συνάδελφοι-όχι όλοι- των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων έχουν μια διαφορετική αντίληψη για την έννοια του σχολείου... Έχουν πολύ διαφοροποιημένες απόψεις» (Δ5). Ο ίδιος επεσήμανε το μη διαχωρισμό του καλλιτέχνη και της διδασκαλίας της τέχνης (ανάγκη ύπαρξης παιδαγωγικής προσέγγισης) από ορισμένους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικής Παιδείας: «Δηλαδή δεν μπορούν να διακρίνουν ότι άλλο πράγμα η τέχνη και άλλο η διδασκαλία της τέχνης και επειδή τυγχάνει να είμαι φιλόλογος και να έχω μια πολύ ξεκάθαρη και επιστημονική άποψη. Για τη Λογοτεχνία για παράδειγμα, έτσι; Γιατί η Λογοτεχνία είναι τέχνη. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι επιστήμη, η λογοτεχνία είναι τέχνη αλλά η διδασκαλία της λογοτεχνίας, είναι επιστήμη. Και θεωρείται και στο σχολείο θέλει παιδαγωγική προσέγγιση» (ο. π.). Συνάμα, ο συμμετέχων αυτός εξήγησε και τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να γίνει Διευθυντής στο συγκεκριμένο Καλλιτεχνικό Σχολείο: «Ο λόγος ο οποίος πήρα αυτή τη θέση, ενώ θα μπορούσα να είμαι σε ένα σχολείο της γειτονιάς μου, ήταν αυτός ακριβώς, όχι επειδή ήταν Καλλιτεχνικό. Επειδή ήταν ένα καινούργιο σχολείο, τέτοιο πράγμα στην καριέρα σου, δεν θα βρεις ποτέ να ανοίξεις σχολείο στην Ελλάδα καινούργιο, οπότε εγώ θεώρησα ότι ήταν η μεγάλη ευκαιρία να εφαρμόσω αυτά που θεωρώ, όσα μπορούσα, έτσι που θεωρώ σωστά για την εκπαίδευση. Ήταν δηλαδή μια μεγάλη ευκαιρία για μένα προσωπική» (ο. π.).

Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει ο Διευθυντής που επιθυμεί να λειτουργήσει ως ηγέτης. Πιο συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος επεσήμανε ότι δεν είναι πάντα εφικτό να λειτουργήσει ο Διευθυντής ηγετικά λόγω της γραφειοκρατίας και της έλλειψης προσωπικού- κυρίως γραμματείας:

«Το εμπόδιό σου είναι πάντα το γραφειοκρατικό σύστημα της εκπαίδευσης δηλαδή τα περιθώρια που σου δίνουν.... Απλώς η έλλειψη γραμματέα και οι μεγάλες δυσκολίες που υπάρχουν, δεν σου επιτρέπουν να μπορέσεις σε μεγάλο βαθμό να κάνεις κάτι τέτοιο (να λειτουργήσεις ηγετικά)» (Δ7).

Ένας άλλος ερωτώμενος τόνισε ότι ανασταλτικοί παράγοντες στην πορεία της ηγεσίας είναι οι αντιξοότητες, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής και υποστήριξης από τον Δήμο. Οι

παράγοντες αυτοί αποτελούν σημεία σύγχυσης για τον Διευθυντή: «.. απλώς έχουμε φοβερές αντιξοότητες εξωτερικές. Δεν έχουμε χρηματοδότηση, δεν έχουμε κτήριο, ασχολούμαστε με πράγματα. Δηλαδή, τι να σας πω; Ότι πολλές φορές μου ζητούν την άδεια να πάνε έξω απ' το σχολείο να κάνουμε στην απέναντι πλατεία μάθημα χορού. Δεν έχουμε αίθουσες, καλά όλα αυτά καλά τα οράματα καλά τα καλλιτεχνικά, αλλά δεν υπάρχει υποδομή και υποσκάπτεις και τον ίδιο τον ρόλο σου. Δηλαδή εγώ πλέον έχω μπει σε αυτή τη διαδικασία έχει χαθεί-τουλάχιστον από την πλευρά μου- εγώ πάντοτε θα παλέψω γι' αυτό το σχολείο δεν υπάρχει περίπτωση. Αλλά πρέπει να υπάρχει και η ανάλογη ανατροφοδότηση... αλλά δυστυχώς υπάρχει απόλυτη αδιαφορία- κυρίως από τον δήμο» (Δ5).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του Διευθυντή, ένας συμμετέχων δήλωσε ότι ο Διευθυντής δεν είναι εφικτό να διδάξει λόγω των πολλών αρμοδιοτήτων: «.. το μόνο που δεν μπορεί να κάνει, είναι να μπει να διδάξει- πολύ δύσκολο. Να διδάξει και να είναι απλώς καθηγητής, ούτε 2 ούτε 3 ώρες- ποτέ όσες φορές έχω πάρει ώρες για να διδάξω είμαι στη μέση, κάποιος χτυπάει την πόρτα, κάποιος μπαίνει, κάποιος σε βγάζει» (Δ3).

Στον μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων, αναφέρθηκε κι άλλος Διευθυντής ο οποίος -πάλι- προσέθεσε την ανάγκη ύπαρξης δύο Διευθυντών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία: «Οι υποχρεώσεις του διευθυντή είναι πάρα πολλές και διαφορετικές, καλύτερα θα είναι να υπάρχουν δύο διευθυντές, ένας για τα διοικητικά κι ένας για τα καλλιτεχνικά, όπως ήταν τα πρώτα χρόνια» (Δ6). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος Διευθυντής ήταν ο μόνος ο οποίος δήλωσε ότι είναι αδύνατη η εφαρμογή «σωστής ηγεσίας» στο δημόσιο σχολείο. Ο ίδιος αιτιολόγησε την άποψή του αναφέροντας ανασταλτικούς παράγοντες όπως η γραφειοκρατία και η αδυναμία εξασφάλισης ικανού βοηθητικού προσωπικού (όπως παραπάνω βλ. Δ7): «Σωστή ηγεσία σε δημόσιο σχολείο δεν είναι δυνατόν να υπάρχει γιατί ισοπεδώνεται από τη γραφειοκρατία και αυτό μπορεί να μειωθεί μόνο όταν εξασφαλιστεί ικανό βοηθητικό προσωπικό -κάτι το οποίο αποτελεί ουτοπία» (Δ6). Ο Διευθυντής αυτός τόνισε και τα σημεία που χρειάζεται να λαμβάνει υπ' όψιν αυτός που διευθύνει μία ομάδα και (ως ηγέτης ο ίδιος εφαρμόζει). Ειδικότερα, τα σημεία αυτά είναι: α. Επιμέλεια β. Συντονισμός γ. Έλεγχος δ. Διευκόλυνση ε. (Να παρέχει) Έμπνευση στ. Στήριξη με σκοπό την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και τη διατήρηση θετικού κλίματος χωρίς να ανάληψη όλων των υποχρεώσεων. Χαρακτηριστικό απόσπασμα: «Σαν ηγέτης, πιστεύω-και προσπαθώ όσο μπορώ να το εφαρμόζω- ότι, αυτός που διευθύνει μια ομάδα πρέπει να επιμελείται, να συντονίζει, να ελέγχει, να εμπνέει, να στηρίζει, να διευκολύνει για την εύρυθμη και σε θετικό κλίμα λειτουργία της σχολικής μονάδας κι όχι να κάνει ο ίδιος όλες τις εργασίες όπως γίνεται συνήθως» (ο. π.)

Κοινοποίηση στοχοθεσίας σχολείου σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν και για τη δυνατότητα επαρκούς κοινοποίησης της στοχοθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων στους μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Οι απόψεις των Διευθυντών δίστανται στο συγκεκριμένο θέμα, αφού ορισμένοι πιστεύουν ότι υπάρχει επαρκής κοινοποίηση ενώ άλλοι όχι. Ειδικότερα:

α. Πεποίθηση κοινοποίησης στοχοθεσίας και δικαιολόγηση

Ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων έχει κοινοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Ναι σε ικανοποιητικό βαθμό... Αλλά νομίζω ικανοποιητικά έχουν αντιληφθεί οι γονείς το πλαίσιο, να το πω έτσι, στο οποίο λειτουργεί το σχολείο» (Δ2),*

*«Στο δικό μας σχολείο σε μεγάλο βαθμό, αν εξαιρέσουμε τα τελευταία χρόνια της πανδημίας» (Δ3),*

*«Ναι, το δικό μας στο σχολείο πιστεύω δεν ξέρω τι γίνεται φυσικά αλλού, αλλά πιστεύω ότι έχουν κοινοποιηθεί σίγουρα στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Και σίγουρα στους μαθητές και στους γονείς» (Δ4),*

*«Ναι, νομίζω πλέον έχει κοινοποιηθεί σε όλους» (Δ8).*

Ένας Διευθυντής αιτιολόγησε την άποψη αυτή αναφέροντας ότι, παρόλο που το σχολείο βρίσκεται στην επαρχία και είναι καινούριο, παρατηρεί την κατανόηση του προσανατολισμού του σχολείου από τους γονείς και τους μαθητές (τοπική κοινωνία): *«Ναι, διότι νομίζω ότι η επαρχία μπορεί λιγότερο να τα συλλάβει αυτά, δηλαδή το τι είναι το Καλλιτεχνικό και τι κάνει, σε σχέση με την πόλη. Βέβαια είναι ένα καινούργιο σχολείο και αυτό, όπως και να' χει το πράγμα, ενδιαφέρει τους ανθρώπους» (Δ2).*

Ένας άλλος συμμετέχων τόνισε ότι η επαρκής κοινοποίηση της στοχοθεσίας και η κατανόησή της οφείλεται στην ανάληψη δράσεων. Όπως επεσήμανε, στόχος του σχολείου να καλλιεργηθούν οι μαθητές μέσω της τέχνης για την μετέπειτα ζωή τους αλλά όχι να ασχοληθούν αναγκαστικά και επαγγελματικά με το καλλιτεχνικό αντικείμενο: *«Γιατί με δράσεις που κάνει το σχολείο, μας ενδιαφέρει να καταλάβουν οι γονείς ότι δεν είναι ο στόχος να βγάλουμε ούτε ηθοποιούς, ούτε ζωγράφους, ούτε χορευτές. Αν γίνει αυτό συνέβη, αλλά ανθρώπους οι οποίοι θα μπορούν να σταθούν στην κοινωνία αναπτύσσοντας τον εαυτό τους περισσότερο μέσω της τέχνης και κάνουμε πάρα πολλές δράσεις για αυτό το πράγμα» (Δ3).*

Ένας άλλος ερωτώμενος σημείωσε ότι η κατανόηση της στοχοθεσίας από τους γονείς εξαρτάται από το βαθμό ενδιαφέροντος που επιδεικνύει ο καθένας. Στο συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με τον Διευθυντή, οι γονείς επιδεικνύουν ενδιαφέρον αλλά δεν έχουν πάντα τον χρόνο ή τον τρόπο «...*τώρα τους γονείς ... ανάλογα με το βαθμό ενδιαφέροντος που έχει ο κάθε γονέας... Έχουν τουλάχιστον, επιδεικνύουν ένα ενδιαφέρον έντονο για την πορεία των παιδιών τους και για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Δεν έχουν όμως πάντοτε ούτε τον τρόπο, ούτε το χρόνο να είναι ενεργοί, να είναι δίπλα τους*» (Δ4 βλ. και παραπάνω «Γονείς»)

#### β. Πεποίθηση μη κοινοποίησης στοχοθεσίας και δικαιολόγηση

Άλλοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η στοχοθεσία και ο προσανατολισμός των Καλλιτεχνικών Σχολείων δεν έχει κοινοποιηθεί επαρκώς και ιδιαίτερα στους γονείς. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Όχι, η αλήθεια είναι ότι το σχολείο αυτό παραπαίει σε στοχοθεσία. Παλιά παρέπαιε και περισσότερο αλλά τώρα έχει σταθεροποιηθεί για πολλούς λόγους που δεν έχουν, όμως, άμεσα σχέση με το χαρακτήρα του πιστεύω»* (Δ1),

*«Όχι, δεν έχει κοινοποιηθεί σε κανέναν από τους 3 αυτούς»* (Δ5), *«Καθόλου επαρκώς σε κανένα από τους τρεις»* (Δ6),

*«Θεωρώ ότι στο κομμάτι αυτό (ενν. την κοινοποίηση της στοχοθεσίας) είμαστε ακόμη πίσω. Δεν νομίζω ότι όλοι έχουν αντιληφθεί πραγματικά την ουσία των σχολείων αυτών»* (Δ7).

Όπως φαίνεται από το πρώτο απόσπασμα, ο συγκεκριμένος συμμετέχων θεωρεί ότι το σχολείο του συνεχίζει να παραπαίει ως προς τη στοχοθεσία, πάρα τα σημάδια σταθεροποίησης που παρουσίασε σχετικά πρόσφατα και αιτιολογεί τη μη επαρκή κοινοποίηση της στοχοθεσίας, λέγοντας ότι έχει παρερμηνευθεί η στοχοθεσία και η φύση των Καλλιτεχνικών Σχολείων: *«Δηλαδή νομίζω ότι έχει γίνει μία παρερμηνευση, ας πούμε, της στοχοθεσίας του σε πρώτο επίπεδο, δεν είναι αντιληπτή η φύση τους»* (Δ1). Ο ίδιος αναφέρει κι άλλες αιτίες μη κοινοποίησης της στοχοθεσίας. Λόγου χάριν, η καλή φήμη του σχολείου είναι ένας ακόμη λόγος, αλλά πιστεύει η φήμη έχει καθιερωθεί συνήθως για λάθος λόγους. Σύμφωνα με τον Διευθυντή, το Καλλιτεχνικό Σχολείο έχει καθιερωθεί ως ένα σχολείο με υψηλό καλλιτεχνικό επίπεδο αλλά και με επιείκεια και δωρεάν παροχές: *«Δηλαδή έχει καθιερωθεί σαν ένα καλό σχολείο για πολλούς λόγους που περιλαμβάνουν παραδείγματος χάριν και τις δωρεάν παροχές του. Πολλές φορές [στοιχεία] που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη τέχνη... και η φήμη του, έχει μια πολύ καλή φήμη λόγω του παραγόμενου αποτελέσματος του καλλιτεχνικού νομίζω... Είναι πολύ υψηλού επιπέδου το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που παρουσιάζεται σε διαγωνισμούς σε σχέση με το μέσο δημόσιο σχολείο...*

*είναι ένα επιεικές σχολείο» (ο. π., βλ. και παραπάνω «Μαθητές»).* Επιπλέον, ο συγκεκριμένος Διευθυντής δήλωσε ότι οι γονείς δεν έχουν κατανοήσει τη στοχοθεσία και τη φύση του Καλλιτεχνικού σχολείου και οι περισσότεροι από αυτούς επιλέγουν το σχολείο κυρίως για τη δωρεάν σίτιση των μαθητών. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι γονείς της κατεύθυνσης θεάτρου είναι εκείνοι που δεν έχουν αντιληφθεί περισσότερο τη στοχοθεσία του σχολείου (βλ. και παραπάνω και στην ενότητα «Γονείς»): *«...νομίζω ότι οι γονείς δεν έχουν καταλάβει πολύ καλά τη φύση αυτού του σχολείου. Δηλαδή πολλοί από αυτούς έρχονται επειδή έχει δωρεάν σίτιση, πολλοί από αυτούς έρχονται γιατί τέλος πάντων πιστεύουν ότι τα παιδιά τους είναι αδύνατοι μαθητές...Ιδίως πιστεύω οι γονείς της κατεύθυνσης θεάτρου είναι εντελώς χαμένοι δηλαδή δεν ξέρουν γιατί στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αυτό. Ο χορός είναι πιο ξεκάθαρος και τα εικαστικά, πιστεύω. Το θέατρο είναι ότι επειδή είναι ένα πιο φλου πράγμα είναι απροσδιόριστοι οι λόγοι για τους οποίους τα στέλνουν» (ο. π.).*

Ένας ακόμη Διευθυντής συμφωνεί σχετικά με τη φήμη των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τη λανθασμένη κατανόησή τους από τους γονείς. Ο ίδιος τονίζει οι γονείς συνήθως εκλαμβάνουν το Καλλιτεχνικό Σχολείο ως ένα «κολλέγιο» με δωρεάν παροχές: *«Πολλοί γονείς θεωρούν ότι το καλλιτεχνικό σχολείο είναι «κολλέγιο» όπου όλα είναι δωρεάν όπως τα καλλιτεχνικά μαθήματα, σίτιση, μεταφορά, ωράριο έως 16.00» (Δ6).* Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη θεώρηση του Καλλιτεχνικού σχολείου από τους γονείς και τους μαθητές: *«Σπάνια γονέας και παιδί να βλέπουν το Καλλιτεχνικό Σχολείο με το ίδιο μάτι. Πολλές φορές το επιθυμεί διακαώς ο γονέας κι όχι τόσο το παιδί ή το ανάποδο» (Δ6).* Ο συγκεκριμένος Διευθυντής επεκτείνει την αιτιολόγησή του σχετικά με τη μη κοινοποίηση της στοχοθεσίας αναφέροντας τη μη ύπαρξη εισαγωγικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους καθηγητές στα Καλλιτεχνικά Σχολεία: *«Θα έλεγα ότι οφείλεται και στο ότι δεν υπάρχουν εισαγωγικά σεμινάρια για τους καθηγητές που θα διδάξουν στα σχολεία» (ο. π.).* Τονίζει, επίσης, ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι απαιτητικά και πολλές φορές υπάρχει αδυναμία εύρεσης μετεχόντων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δέσμευσης (πίστη, πειθαρχία, υπομονή) και προσόντα: *«Το Καλλιτεχνικό σχολείο είναι απαιτητικό σχολείο αφού έχει μεγαλύτερο ωράριο, περισσότερες υποχρεώσεις μαθήματα, πρόβες κλπ. οπότε χρειάζεται πίστη, πειθαρχία και υπομονή, προσόντα προς αναζήτηση σε καθηγητές-μαθητές-γονείς» (ο. π.).*

Ένας ακόμη συμμετέχων θεωρεί ότι η στοχοθεσία δεν έχει κοινοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ως πρώτη αιτία αυτού αναφέρει την ύπαρξη μικρού αριθμού Καλλιτεχνικών Σχολείων στη χώρα: *«Γιατί τα καλλιτεχνικά σχολεία είναι λίγα, ελάχιστα. Δεν γνωρίζουν καν την ύπαρξή τους, πόσο μάλλον τον σκοπό τους» (Δ5).* Ως άλλη

αιτία δηλώνει την ύπαρξη καλλιτεχνικών ειδικοτήτων χωρίς παιδαγωγική και ΠΕ που μεταφέρουν διαφορετική παιδαγωγική εμπειρία εντός του σχολείου, κάτι που δημιουργεί διαφοροποίηση (π.χ. ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου). Επιπλέον, λόγω των ελλείψεων αυτών, οι ειδικότητες αυτές δεν έχουν καθημερινή τριβή με το σχολείο: «*Το δεύτερο, το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι- δυστυχώς- κάποιες καλλιτεχνικές ειδικότητες, οι οποίες δεν έχουν σχέση με την παιδαγωγική και πολύ περισσότερο δεν έχουν σχέση με την καθημερινή τριβή στο σχολείο, μεταφέρουν την όποια παιδαγωγική εμπειρία που έχουν στις διάφορες σχολές, στις ιδιωτικές σχολές, τις μεταφέρουν στο σχολείο και είναι ένα σημείο πραγματικά που βλέπω μια μεγάλη διαφοροποίηση. Στις καλλιτεχνικές ειδικότητες, δηλαδή όχι σε όλες αυτές. Με λίγα λόγια που δεν έχουν τριβή στο σχολείο. Δεν είναι ΠΕ δηλαδή*» (ο. π.).

Λειτουργία Καλλιτεχνικών Σχολείων αυτόνομα ή ένταξή τους σε άλλον τύπο σχολείων [π.χ. ΕΠΑΛ]

Οι Διευθυντές ρωτήθηκαν για τη δομή και τη λειτουργία των σχολείων αυτόνομα αλλά και για το ενδεχόμενο ένταξής τους σε άλλο τύπο σχολείου όπως είναι τα ΕΠΑΛ. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν με την ένταξη των σχολείων σε μορφή των ΕΠΑΛ. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«*Όχι, εγώ δεν συμφωνώ με αυτό*» (Δ2),

«*Επ' ουδενί, και είμαι κάθετος σε αυτό*» (Δ3),

«*Όχι, μα τι σχέση έχουν τα ΕΠΑΛ με τα Καλλιτεχνικά;*» (Δ4),

«*Όχι γιατί υπάρχει αυτός ο μεγάλος κίνδυνος, ήταν μια μεγάλη συζήτηση αυτό το θέμα*» (Δ5),

«*Όχι δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνει κάτι τέτοιο*» (Δ7),

«*Όχι, έχω ξανακούσει αυτήν την άποψη και δεν συμφωνώ*» (Δ8).

Επιπλέον, οι Διευθυντές που υποστήριξαν τη μη ένταξη των σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου, πιστεύουν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι περισσότερο αποτελεσματικά ως αυτόνομα:

«*... θα είναι αποτελεσματικά μόνα τους*» (Δ2),

«*... αν παραμείνουν μόνα τους θα είναι πιο αποτελεσματικά*» (Δ5),

«*... ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο λειτουργεί καλύτερα ως αυτόνομο παρά να ενταχθεί κάπου αλλού*» (Δ7).

Οι συμμετέχοντες αυτοί δικαιολόγησαν την άποψή τους ως εξής: «*Είχε γίνει πριν μερικά χρόνια, είχα μία συνάντηση με τους συναδέλφους Διευθυντές, είχε αναφερθεί αυτό το ερώτημα και μάλιστα υποστηρίχθηκε από κάποιους. Εγώ δεν συμφώνησα, όχι για άλλο λόγο, γιατί το ΕΠΑΛ είναι εδραιωμένο στην ελληνική κοινωνία με άλλους συνειρμούς και άλλες*

ιδέες, όπως όλοι γνωρίζουμε» (Δ2). Επίσης, ο ίδιος τόνισε ότι δεν είναι αυτοσκοπός των Καλλιτεχνικών Σχολείων η χορήγηση πτυχίου στους μαθητές, όπως ισχύει στα ΕΠΑΛ: «... δεν συμφωνώ με την ενσωμάτωση στη λογική ΕΠΑΛ γιατί έτσι κι αλλιώς, νομίζω, η ουσία δεν είναι να αποκτήσουν ένα πτυχίο, μπορεί να ασχοληθούν στη συνέχεια αλλά δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός ένα πτυχίο π.χ. στο θέατρο. Ο αυτοσκοπός είναι να αποκτήσουν, αυτό που είπαμε, μία Καλλιτεχνική παιδεία με τα χαρακτηριστικά που είπαμε στην αρχή» (ο. π.). Άλλος συμμετέχων, που είναι επίσης αντίθετος με την ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου, αναφέρει ότι, σε περίπτωση ένταξης, τα Καλλιτεχνικά Σχολεία θα χάσουν την «μαγεία» τους (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους): «...και αν γίνουν τέτοιου είδους σχολεία θα χάσουν κατ' εμέ τη μαγεία τους, την προσωπικότητά τους, τον χαρακτήρα τους» (Δ3). Ο ίδιος συνεχίζει τονίζοντας ότι η πιστοποίηση (απόκτηση πτυχίου από τους μαθητές) αποτελεί λάθος αίτημα των γονέων. Επιπλέον, σύμφωνα με το συγκεκριμένο συμμετέχοντα, η πιστοποίηση απαιτεί ώρες εργαστηρίου και όταν συμπληρωθούν, θα είναι η κατώτερη δυνατή. Η πιστοποίηση, ακόμη, δεν θα εξασφαλίσει την επαγγελματική αποκατάσταση στους μαθητές (όπως συμβαίνει στα ΕΠΑΛ): «Αυτό που ζητάνε κατά την άποψή μου, πολλοί γονείς, πιστοποίηση για μουσικά και καλλιτεχνικά, θεωρώ ότι είναι λάθος για δυο λόγους. Ο ένας λόγος είναι ότι για να πάρεις πιστοποίηση χρειάζεσαι συγκεκριμένες ώρες εργαστηρίου. Και η πιστοποίηση που θα πάρεις είναι η κατώτερη δυνατή... και δεν νομίζω ότι μπορούν να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση μέσω αυτού... Θα διδάξει θέατρο ο μαθητής μας, ο οποίος θα έχει τελειώσει 6 χρόνια θέατρο στο Καλλιτεχνικό Σχολείο; Όχι, το πολύ-πολύ να βοηθήσει ο μαθητής αφιλοκερδώς σε ένα πολιτιστικό σύλλογο. Αυτό δεν συνιστά επαγγελματική διέξοδο» (ο. π.). Ο ερωτώμενος θεωρεί, ακόμη, ότι η εισαγωγή σε σχολές με καλλιτεχνικό προσανατολισμό που είναι εκτός Πανελλαδικών εξετάσεων, δεν θα είναι εφικτή με την συζητούμενη πιστοποίηση διότι συντρέχουν άλλοι εξωγενείς λόγοι: «... θα πάρει, ας πούμε, για παράδειγμα η Καλών Τεχνών, μαθητές αριστούχους από τα καλλιτεχνικά σχολεία; Όχι να είμαστε ωμοί, γιατί δεν θα πάρει τα καλλιτεχνικά σχολεία; Γιατί έχει στήσει παραμάγαζα στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, δεν ξέρω πού αλλού, τα οποία τα παιδιά κάνουν φροντιστήριο- είναι εκτός πανελλαδικών εξετάσεων με αυτές σχολές. Και μέσα από κει απορροφά παιδιά θα πάρει η κρατική σχολή χορού; Θα πάρει η Κρατική σχολή; Όχι, γιατί έχει απ' έξω τη μπαλετοσχολή τη δική της που παίρνει τα φυτώρια και μέσω αυτής προωθούνται τα παιδιά στη Κρατική σχολή χορού. Τι να το κάνει; Ας πούμε λέω εγώ το διπλωματάκι από το καλλιτεχνικό το οποίο το έπαιρνε στα παλιότερα χρόνια το παιδάκι. Εξηγήστε μου τι να το κάνει; Άρα είναι μόνο ένα όνομα, ένα ονόρε το οποίο το πάει και λέει «έχει πάει σε Καλλιτεχνικό σχολείο». Η ουσία ποια είναι; Η ουσία κατ' εμέ είναι ότι ένα παιδί



του οποίου τελειώνει το καλλιτεχνικό σχολείο αποκτά μια παιδεία να μπορεί να δώσει με τέτοιο τρόπο και στην Καλών τεχνών και στην Κρατική Χορού, αν θέλει την Κρατική, την [.....] (σημ.: Ανώτερη Επαγγελματική Σχολή Χορού-Ιδιωτική)... έτσι είναι τα πράγματα λοιπόν ρευστά στην ελληνική κοινωνία και πρέπει να βλέπουμε και να ξέρουμε τι ζητάμε και πώς το ζητάμε». (ο. π.).

Ένας ακόμη συμμετέχων δικαιολογεί την άποψή του για μη ένταξη τονίζοντας ότι το ΕΠΑΛ είναι διαφορετικού τύπου δευτεροβάθμια εκπαίδευση με καθαρά πρακτική στόχευση (όπως παραπάνω Δ2): «Τι σχέση έχουν με τα Καλλιτεχνικά; Ναι λοιπόν, αυτό είναι ένα ζητούμενο. Να έχουν δεν ξέρω αν μπορούν να έχουν ένα πτυχίο, ένα δίπλωμα από μια δομή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ΕΠΑΛ είναι διαφορετικού τύπου, δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι και αυτό βέβαια, αλλά είναι τελείως διαφορετικός ο τύπος... Κοιτάξτε, το ενταχθούν, δεν το καταλαβαίνω να σας πω την αλήθεια να ενταχθούν πού; Δεν έχουν καμία σχέση με τα ΕΠΑΛ είναι τελείως διαφορετικό πράγμα το ένα και τελείως διαφορετικό το άλλο. Τα ΕΠΑΛ είναι καθαρώς πρακτικά» (Δ4). Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι οι ώρες των Καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν επαρκούν για την απόκτηση πτυχίου (όπως στα ΕΠΑΛ). Σε αντίθεση, το βασικό αίτημα είναι μία «διευκόλυνση» των μαθητών για συνέχιση των Καλλιτεχνικών σπουδών: «οι ώρες δεν είναι τόσες πολλές ώστε να μπορέσουν να πάρουν, των καλλιτεχνικών μαθημάτων εννοώ, ώστε να μπορούν να πάρουν ειδίκευση, αυτό το οποίο όμως ζητάμε είναι μία διευκόλυνση, θα την έλεγα έτσι απλά για τη συνέχιση των καλλιτεχνικών σπουδών τους» (ο. π.). Ο συμμετέχων αυτός σημειώνει ότι η ποιότητα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία δεν είναι τόσο υψηλή, ώστε να δικαιολογείται η εισαγωγή άνευ εξετάσεων. [Παρόλα αυτά δεν επεξήγησε τι εννοούσε με τον όρο «ποιότητα»]: «Δεν είναι όμως πάντοτε τόσο υψηλή ποιότητα ώστε να μην χρειάζεται να περάσουν από εξετάσεις, να εισάγονται δηλαδή χωρίς εξετάσεις» (ο. π.).

Με τις παραπάνω τοποθετήσεις συμφωνεί κι ένας ακόμη ερωτώμενος, ο οποίος ανέφερε ότι η ενασχόληση με την τέχνη επαγγελματικά απαιτεί κι άλλα στοιχεία, πέραν της τεχνικής και πρακτικής στόχευσης, τα οποία δεν μπορεί να τα προσφέρει ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: «Χρειάζεται και το πρακτικό οπωσδήποτε, αλλά δεν χρειάζεται μόνο αυτό για να μπορέσει να γίνει καλός ηθοποιός, καλός σκηνοθέτης. Χρειάζονται κι άλλα πράγματα. Δεν θέλω να αναφερθώ στη λέξη «ταλέντο» γιατί εκεί ανοίγει μια άλλη συζήτηση και έχει πολλές διαστάσεις το όλο θέμα. Δεν αρκεί μόνο η τεχνική εκπαίδευση, γιατί και στο θέατρο, στο χορό και στον κινηματογράφο και στα εικαστικά την τεχνική εκπαίδευση ας βάλουμε σε εισαγωγικά η σωστή φράση τη λαμβάνουν. Αυτά δεν μπορεί να τα δώσει ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Δ7).

Ένας άλλος Διευθυντής δικαιολόγησε την άποψή του λέγοντας ότι τα ΕΠΑΛ, αν και καλά σχολεία, θεωρούνται –από την κοινή γνώμη- κατώτερα από τα Γενικά. Η ένταξη, σύμφωνα με τον ίδιο, θα μειώσει τη δύναμη του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Χαρακτηριστικό απόσπασμα: «... θα έλεγα σε τυπικό επίπεδο τα ΕΠΑΛ είναι πραγματικά πολύ καλά σχολεία. Στην ουσία όμως βλέπουμε ότι είναι κάτι άλλο. Είναι κάτι κατώτερο, δηλαδή από τα γενικά. Άρα θα έλεγα ότι κάτι τέτοιο θα μειώσει την δύναμη που έχει το σχολείο αυτό, ειδικά όταν είναι στο λύκειο» (Δ5). Ο ίδιος συνεχίζει τονίζοντας ότι το πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, ειδικά στο Λύκειο, προσομοιάζει με αυτό των Γενικών Λυκείων: «... γιατί συνηθίζουμε να μιλάμε για Καλλιτεχνικά Σχολεία, έχοντας στο μυαλό μας το οκ πρόγραμμα του Γυμνασίου, ενώ αντιθέτως το πρόγραμμα του λυκείου έχει λιγότερα καλλιτεχνικά μαθήματα, δηλαδή προσομοιάζει περισσότερο προς το γενικό λύκειο» (οπ. π.). Επιπλέον, ο Διευθυντής αυτός θεωρεί ότι δεν είναι εφικτή η υπό συζήτηση ένταξη, διότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία δεν είναι τόσο εξειδικευμένα όσο τα Μουσικά σχολεία: «Γιατί δεν είναι τόσο εξειδικευμένα όσο τα Μουσικά και είναι μεγάλο λάθος αυτό που λένε για την περίφημη «Επαλοποίηση», έχει γίνει συζήτηση για χρόνια» (οπ. π.).

Δύο συμμετέχοντες θεωρούν ότι η ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε μορφή σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ είναι θετική και θα αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους:

«Είναι μια καλή ιδέα αυτή. Νομίζω ότι ναι θα ταίριαζε» (Δ1),

«Ναι, κάποιος το έχουμε προτείνει ήδη με διάφορες ευκαιρίες» (Δ6).

Ο ένας από τους δύο συμμετέχοντες δικαιολογεί την άποψή του περί ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ, αναφέροντας ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι Γενικά Λύκεια με προδιαγραφές ΕΠΑΛ (π.χ. εργαστηριακές αίθουσες, συνδιδασκαλίες): «Λοιπόν, αρχικά θεωρώ ότι τα Καλλιτεχνικά σχολεία και κυρίως το Λύκειο είναι μεν ΓΕΛ, αλλά έχουν προδιαγραφές για να γίνουν ΕΠΑΛ όπως εργαστηριακές αίθουσες, συνδιδασκαλίες κοκ» (Δ6). Ο ίδιος συνεχίζει τονίζοντας ότι οι μαθητές παρακολουθούν Καλλιτεχνικά μαθήματα για 6 χρόνια, ενώ στο Απολυτήριο δεν υπολογίζονται οι βαθμοί των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στον τελικό μέσο όρο των μαθητών. Σύμφωνα με τον ίδιο, η έλλειψη συνυπολογισμού των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στον μέσο όρο και στο Απολυτήριο είναι παράτυπη λόγω αναντιστοιχίας προγράμματος σπουδών και απολυτηρίου, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται σε άλλα σχολεία: «Παρακολουθούν για 6 χρόνια μαθήματα καλλιτεχνικά και στο Απολυτήριο Λυκείου και Γυμνασίου δεν υπολογίζονται οι βαθμοί τους στο μέσο όρο. Αυτό είναι τεράστια αδικία έως παράνομο! Κι αυτό γιατί υπάρχει αναντιστοιχία προγράμματος σπουδών και απολυτηρίου. Πουθενά αλλού δε συναντάται αυτό σε κανένα

τύπο σχολείου ή σχολής, αυτά δεν θα γίνονταν -πιθανόν- αν ήταν σαν ΕΠΑΛ» (οπ. π.). Επίσης, ο ερωτώμενος αυτός σημείωσε ότι οι μαθητές, με την παρούσα κατάσταση, δεν μοριοδοτούνται για φοίτηση σε Καλλιτεχνικές σχολές: «*Η τουλάχιστον να μοριοδοτούνται στις καλλιτεχνικές σχολές αλλά ούτε αυτό γίνεται! Ίσως με την ένταξη αυτή να αλλάξει αυτό*» (οπ. π.).

Στο πλαίσιο αυτό κι άλλος ερωτώμενος αναφέρθηκε στην αρωγή στην εξασφάλιση περισσότερων επαγγελματικών διεξόδων που θα μπορούσε να προσφέρει η ένταξη τους σε ΕΠΑΛ: «*Ωραία δεν πετυχαίνουν όλοι στις Πανελλήνιες ή αν θέλουν, είναι μία δύσκολη σχολή η Καλών Τεχνών, θα μπορούσαν να γίνουν τεχνίτες μαρμάρου, ας πούμε, μαρμαρογλυπτική ή κάτι άλλο. Γενικά σε ένα πλαίσιο ΕΠΑΛ, οι δυνατότητες είναι περισσότερες για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση*» (Δ1). Ο ίδιος Διευθυντής ανέφερε και την αιτία για την οποία δεν θα μπορούσε να είναι εφικτή η ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε άλλο τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ. Ο συγκεκριμένος ερωτώμενος αναφέρει επίσης λόγους δικαίου εφόσον δεν υπάρχει Καλλιτεχνικό σχολείο σε κάθε νομό: «*αυτό κολλάει στη νομοθεσία των καλλιτεχνικών δηλαδή επειδή δεν υπάρχει ένα καλλιτεχνικό σε κάθε νομό δεν μπορεί να μοριοδοτηθεί το πτυχίο τους δηλαδή δεν τους δίνουν μόρια γιατί, υποτίθεται, ότι δεν είναι δίκαιο, ας πούμε, για τα παιδιά της Πρέβεζας να πάρει μόρια ο μαθητής της Αθήνας ενώ στην Πρέβεζα δεν υπάρχει, ας πούμε, καλλιτεχνικό σχολείο σε όλο το νομό. Άρα, με βάση το δίκαιο, τις αρχές του δικαίου δεν πρόκειται ποτέ να επεκταθεί αυτός ο θεσμός ώστε να πάρει μοριοδότηση*» (οπ. π.). Επιπλέον, σημειώνει ότι είναι δύσκολη η ένταξη για τις κατευθύνσεις Θεάτρου, Κινηματογράφου και Χορού, ενώ για την κατεύθυνση των Εικαστικών είναι περισσότερο εφικτή: «*Ναι, σε κάποιους τομείς ναι (θα ήταν πιο αποτελεσματικά αν ενταχθούν), στα εικαστικά ας πούμε. Πιστεύω ότι αυτό που δεν ταιριάζει είναι η κατεύθυνση θεάτρου και του χορού ίσως για το ΕΠΑΛ. Τα εικαστικά ταιριάζουν περισσότερο σαν αντικείμενο*». Ο συμμετέχων τόνισε και τη διαφοροποίηση στην προσέγγιση της Τέχνης στην Ευρώπη (σε σχολεία ΕΠΑΛ) σε σχέση με την Ελλάδα. Όπως είχε παρατηρήσει ο ίδιος, μέσω συμμετοχής σε πρόγραμμα Erasmus, τα σχολεία στην Ευρώπη έχουν περισσότερο πρακτική στόχευση για την τέχνη, ενώ στην Ελλάδα είναι θεωρητική: «*... συνεργαζόμαστε σ' αυτό το Erasmus με πολλά ΕΠΑΛ και είδαμε από την παρουσίαση που μας κάνανε ας πούμε πώς αντιλαμβάνονται αυτοί την τέχνη, ότι στο εξωτερικό η τέχνη έχει πιο πολύ χαρακτήρα τεχνικής. Ναι, είναι όντως συνδεδεμένη με το ΕΠΑΛ. Δηλαδή είναι σαν εικαστικές τέχνες, παραστατικές τέχνες. Εμείς, το σχολείο αυτό δεν έχει καθόλου τέτοια στοχοθεσία... Το δικό μας το σχολείο έχει πολύ θεωρητικό χαρακτήρα, φιλοσοφικού χαρακτήρα της τέχνης, δεν έχει πρακτικό, δεν έχει ιδιαίτερη πρακτική όπως τα ΕΠΑΛ*». Επιπλέον, ο Διευθυντής αναφέρθηκε

και στην περίπτωση μαθητή από το σχολείο του, ο οποίος προτίμησε τη συνέχιση φοίτησης σε ΕΠΑΛ διότι, με την ολοκλήρωση της φοίτησης, θα λάμβανε πτυχίο: *«Έχουμε έναν μαθητή από την Α΄ Λυκείου που ήθελε να πάει στο ΕΠΑΛ και είπε στη μητέρα του ότι «αν τελειώσω το ΕΠΑΛ, θα πάρω κι ένα πτυχίο-μια ειδίκευση στις τέχνες -κάπως λέγεται όχι παραστατικές, σε ένα τεχνικό επίπεδο ενώ στο Καλλιτεχνικό δεν θα πάρω τίποτα». Νομίζω έχει δίκιο το σ' αυτό και είναι μια καλή ιδέα αυτή»* (οπ. π.).

Στην ερώτηση περί ένταξης σε άλλο τύπο σχολείων, αρκετοί Διευθυντές προσέθεσαν εναλλακτικές λύσεις βελτίωσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων αλλά και των Γενικών σχολείων, είτε συμφώνησαν με την ένταξη είτε όχι.

Όσοι δεν συμφώνησαν με την ένταξη τόνισαν την ανάγκη εισαγωγής της τέχνης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά. Ένας Διευθυντής πρότεινε την μετατροπή όλων των Γενικών σχολείων σε Καλλιτεχνικά, ξεκινώντας από τις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Παράλληλα, τόνισε την ανάγκη ύπαρξης ισότητας μεταξύ Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας: *«Θα πρέπει να γίνουν τα σχολεία γενικής όπως είναι τα Καλλιτεχνικά. Δηλαδή ένα σχολείο γενικής θα έπρεπε να έχει τα χαρακτηριστικά του Καλλιτεχνικού... Εγώ θα έλεγα ότι θα μπορούσε η ελληνική πολιτεία να ξεκινήσει από το Γυμνάσιο σε αυτή τη φάση δηλαδή να κάνει τα Γυμνάσια, καλλιτεχνικά και μετά βέβαια το Λύκειο θα το βλέπαμε αργότερα. Ίσως αυτό θα ήταν καλύτερο από το να το εντάξει σε μία λογική ΕΠΑΛ, ας πούμε. Γιατί υπάρχει και ο παράγοντας τον οποίο δεν πρέπει να αγνοούμε, της Γενικής παιδείας. Η Γενική παιδεία δεν πρέπει να μπαίνει πιο κάτω από τα Καλλιτεχνική παιδεία, το ανάποδο, θα πρέπει να «μπολιαστούν» αυτά τα δύο»* (Δ2).

Σε αυτό συμφωνεί κι άλλος Διευθυντής ο οποίος τονίζει ότι το πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, με μικρή διαφοροποίηση, μπορεί να γίνει πρόγραμμα των Γενικών: *«Θα έλεγα ότι το πρόγραμμα των καλλιτεχνικών σχολείων με πολύ μικρή διαφοροποίηση πρέπει να γίνει πρόγραμμα των γενικών σχολείων»* (Δ5).

Ένας άλλος Διευθυντής ο οποίος είναι υπέρ της ένταξης, πρότεινε τον διαχωρισμό σε Καλλιτεχνικά Γυμνάσια (όπως τα υπάρχοντα) και τα Λύκεια που θα μπορούν να γίνουν ΕΠΑΛ. Έτσι θα αντιμετωπιστεί, σύμφωνα με τον ίδιο, το φαινόμενο σχολικής διαρροής που παρατηρείται στη Β και Γ Λυκείου λόγω των Πανελλαδικών εξετάσεων: *«Άλλη λύση, είναι να χωριστούν σε Καλλιτεχνικά Γυμνάσια όπου θα γίνονται όλες οι καλλιτεχνικές κατευθύνσεις, περίπου όπως τώρα, και σε Καλλιτεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια. Με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπιστεί και η διαρροή στη Β και Γ Λυκείου λόγω πανελλαδικών που οδηγεί σε δυσλειτουργία του Καλλιτεχνικού Σχολείου»* (Δ6).

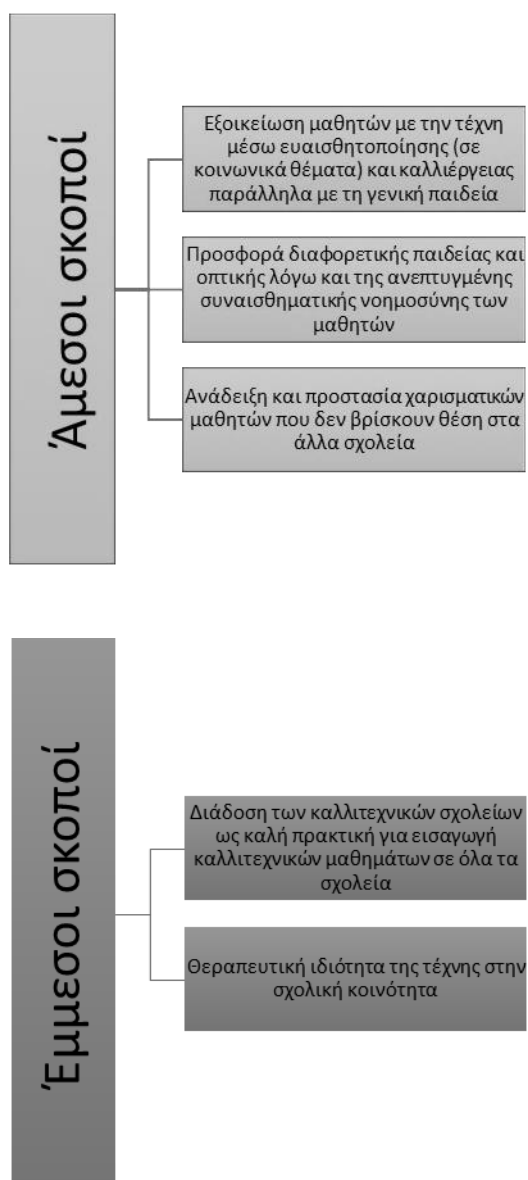
#### **9.2.4. Συζήτηση των Ευρημάτων**

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το ολοκληρωμένο μοντέλο αποτελεσματικότητας κατά Scheerens (2000), θα σχολιάσουμε τα ευρήματα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των Διευθυντών.

##### Σκοποθεσία

Αρχικά, οι Διευθυντές ρωτήθηκαν για τον σκοπό ίδρυσης-ύπαρξης αλλά και για τη στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Μέσω των απαντήσεών τους προέκυψαν άμεσοι-κύριοι και έμμεσοι-δευτερεύοντες σκοποί. Ως άμεσο σκοπό τόνισαν την εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη μέσω ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας παράλληλα με την Γενική Παιδεία. Επιπλέον, σημείωσαν ότι δεν είναι υποχρεωτική η επαγγελματική ενασχόληση των μαθητών με τις Τέχνες αλλά τα Καλλιτεχνικά Σχολεία στοχεύουν στην προσφορά μίας διαφορετικής οπτικής. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι Διευθυντές έκαναν μνεία στο ΦΕΚ ίδρυσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων προκειμένου να απαντήσουν. Παράλληλα, οι απαντήσεις των Διευθυντών για τους άμεσους σκοπούς των Καλλιτεχνικών Σχολείων συνάδουν με τα όσα αναφέρονται στο απόσπασμα του ΦΕΚ ίδρυσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Τονίζεται ουσιαστικά η ίση κατανομή βάρους τόσο στη Γενική όσο και στη Καλλιτεχνική Παιδεία.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι κάθε Διευθυντής έχει προσδώσει και τη δική του χροιά και ερμηνεία σχετικά με την άμεση σκοποθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν εν είδει προστασίας για χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να ενταχθούν σ' άλλον τύπο σχολείου λόγω μη αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Σχετικά με τους έμμεσους σκοπούς των Καλλιτεχνικών Σχολείων, μερικοί από τους Διευθυντές θεωρούν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μία «καλή πρακτική»/ ως πρότυπα για την εισαγωγή των καλλιτεχνικών μαθημάτων και στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Αξίζει να τονισθεί ότι η χρήση του όρου «καλή πρακτική» (αγγλικά: best practice) ή «πρότυπο» συναντάται συνήθως στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και συγκεκριμένα στα εξαγόμενα στοιχεία των Διεθνών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ). Συνεπώς, οι Διευθυντές θεωρούν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «σχολεία-πρότυπα» (ή πιο απλά, σχολεία των οποίων τα στοιχεία μπορούν να εισαχθούν και σε Γενικά σχολεία). Παρακάτω απεικονίζονται σχηματικά οι άμεσοι και έμμεσοι σκοποί:



**Σχήμα 29:** Άμεσοι και έμμεσοι σκοποί ίδρυσης Καλλιτεχνικού Σχολείου

Σχετικά με το μοντέλο του Scheerens, παρατηρείται ότι η σκοποθεσία ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου έχει διττή διάσταση: αποτελεί τόσο στοιχείο συγκεκριμένου (όπως ορίζεται νομοθετικά από τα υψηλότερα διοικητικά επίπεδα) όσο και στοιχείο διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου (όπως ορίζεται από την εκπαιδευτική-σχολική ηγεσία).

Η σκοποθεσία και η εκπεφρασμένη αντίληψη επ’ αυτής από τους Διευθυντές εμπίπτουν στους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουμε ορίσει: Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο και Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Σχολική Ηγεσία-Διοίκηση

### Διοίκηση-εσωτερική δομή και διάρθρωση – επιδράσεις στην κουλτούρα του σχολείου

Στον τομέα της διοίκησης και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εσωτερικής δομής και διάρθρωσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων, σημειώνονται διαφορές σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Τα σημεία διαφοροποίησης, που τονίστηκαν πρώτα από τους Διευθυντές, είναι η συνύπαρξη δύο κύκλων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο και Λύκειο) καθώς και η συνύπαρξη δύο κατηγοριών μαθημάτων (Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας). Τα δύο αυτά σημεία επιφορτίζουν τους Διευθυντές με περισσότερες διοικητικές αρμοδιότητες σε σύγκριση με έναν Διευθυντή ενός Γενικού σχολείου (είτε Γυμνασίου είτε Λυκείου). Παρατηρείται λοιπόν ότι, σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, η διοικητική διαφοροποίηση του σχολείου εμπίπτει τόσο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου (τύπος- μέγεθος σχολείου) όσο και στις διαδικασίες εντός του σχολείου (ευρυθμία, εκπαιδευτική ηγεσία).

Οι παραπάνω διοικητικές διαφοροποιήσεις μεταφράζονται κι ως διαφοροποιήσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα, οι Διευθυντές σημείωσαν ότι η συνύπαρξη δύο κατηγοριών μαθημάτων οδηγεί αυτόματα στη συνύπαρξη, εντός του Συλλόγου Διδασκόντων, διαφορετικών «κατηγοριών» καθηγητών, Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας. Οι Διευθυντές τόνισαν ότι η συνύπαρξη αυτή δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη από τους ίδιους πάντα και δεν επιτυγχάνεται εύκολα ομοιογένεια εντός του Συλλόγου. Συνεπώς, η διαπίστωση αυτή αποτελεί στοιχείο έλλειψης ευρυθμίας και δυσχέρειας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μοντέλο του Scheerens (διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου).

Οι Διευθυντές προχώρησαν και στην διατύπωση των αιτιών που προκαλούν την ανομοιογένεια εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Ορισμένοι συμμετέχοντες τόνισαν την διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και στην αντιμετώπιση των θεμάτων του σχολείου από τη κάθε «κατηγορία» εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ορισμένοι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι έχουν διαπιστώσει άρνηση, από πλευράς των εκπαιδευτικών, για ενασχόληση με θέματα πέραν του πεδίου τους. Αυτή η διαφοροποίηση εντείνεται, σύμφωνα με έναν Διευθυντή, κι από την ύπαρξη διχογνωμίας για το λόγο ύπαρξης του σχολείου: οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούν ότι το σχολείο έχει δημιουργηθεί στηριζόμενο στις δικές τους ειδικότητες ενώ οι καθηγητές Γενικής Παιδείας έχουν αντίθετη άποψη. Ως εκ τούτου, προκύπτουν και φαινόμενα αντιπαλότητας-εσωτερικών συγκρούσεων. Συνεπώς, διαπιστώνεται ρήξη του καλού κλίματος στην εκάστοτε σχολική μονάδα και ασυνέχεια στη διατήρηση της ευρυθμίας του σχολείου. Σχετικά με το μοντέλο του Scheerens, και αυτές οι διαφοροποιήσεις κι οι αντιθέσεις εμπίπτουν στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία, μη συναίνεση διδασκόντων).

Μία ακόμη διαφορά στην εσωτερική δομή και διάρθρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων αποτελεί η ύπαρξη διευρυμένου ωραρίου. Στα συγκεκριμένα σχολεία, το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει 8 ώρες διδασκαλίας αντί για 7, με τα μαθήματα να ξεκινούν στις 8 ή 8:30 και να ολοκληρώνονται στις 14:40-15:00. Λόγω της ύπαρξης διευρυμένου ωραρίου, δημιουργούνται-ιδεοτυπικά/νοητές πρωινές και μεσημεριανές ζώνες μαθημάτων. Οι διαφορετικές ζώνες μαθημάτων μπορεί να αποτελέσουν κι αυτές αιτία ύπαρξης εσωτερικών συγκρούσεων. Σε αυτή τη περίπτωση όμως μπορεί οι συγκρούσεις να είναι και μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας σχετικά με το ποιο μάθημα θα προηγηθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρατηρείται λοιπόν ότι οι πόλοι δημιουργίας συγκρούσεων δεν περιορίζονται μεταξύ Καλλιτεχνικής και Γενικής Παιδείας αλλά και μεταξύ καθηγητών Γενικής Παιδείας. Επίσης, σημειώνεται η μη ευρυθμία και η μη συναίνεση διδασκόντων σε επίπεδο σχολείου (μοντέλο Scheerens). Στην τυπολογία των Harland et al. (2000, σελ. 300), τα στοιχεία αυτά εμπίπτουν σε δυο κατηγορίες παραγόντων, στους εντός της σχολικής μονάδας και στην πραγμάτωση της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Ένα άλλο ζήτημα που εντείνει τη μη επίτευξη ομοιογένειας είναι η καθυστερημένη πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου (το στοιχείο αυτό αναφέρθηκε επανειλημμένα από τους Διευθυντές σ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων). Επίσης, καθώς τα περισσότερα Καλλιτεχνικά Σχολεία έχουν ιδρυθεί τα τελευταία χρόνια, τονίσθηκε η μη ύπαρξη μόνιμου Συλλόγου Διδασκόντων και η μεγάλη κινητικότητα εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά και κυρίως η καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων Καλλιτεχνικών μαθημάτων, επηρεάζει τη σύνθεση και τη διατήρηση του ωρολογίου προγράμματος (στοιχείο διατάραξης της ευρυθμίας στο εσωτερικό του σχολείου- μοντέλο Scheerens).

Ένα τελευταίο σημείο διαφοροποίησης που τονίσθηκε είναι η ύπαρξη κι ο συντονισμός εισαγωγικών (για την Α' Γυμνασίου) και κατατακτηρίων εξετάσεων (για τη Β', Γ' Γυμνασίου και Α', Β' Λυκείου). Το στοιχείο αυτό επιφορτίζει διοικητικά και πάλι τον ίδιο τον Διευθυντή. Σύμφωνα με το μοντέλο Scheerens, η ύπαρξη κι ο συντονισμός εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων παρουσιάζει διττή διάσταση: ως στοιχείο συγκεκριμένου (που ορίζεται νομοθετικά από ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά επίπεδα) κι ως στοιχείο επιπέδου σχολείου-διαδικασιών (σχολική ηγεσία και ευρυθμία).

Συγκεντρωτικά, από τις απαντήσεις των Διευθυντών, προκύπτουν τα εξής στοιχεία διαφοροποίησης της εσωτερικής δομής κι οργάνωσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων:

Δυο κύκλοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 2 κατηγορίες μαθημάτων και καθηγητών

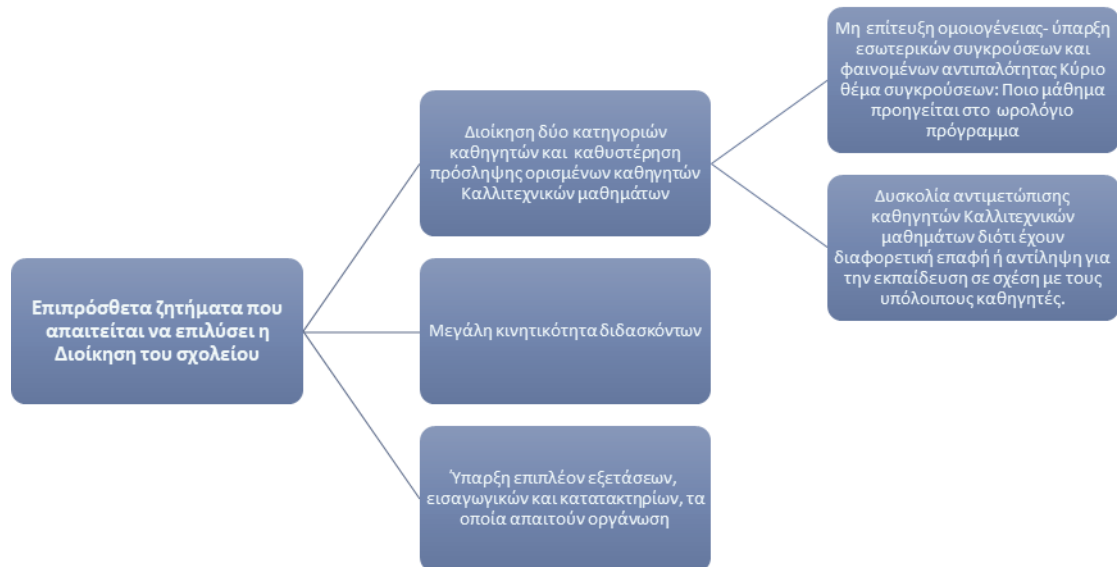


Μη σταθερός σύλλογος διδασκόντων-Αυξημένη κινητικότητα διδακτικού προσωπικού και άρα μη δυνατότητα εύκολης σταθεροποίησης του ωρολογίου προγράμματος  
Υπαρξη και συντονισμός εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων

Παρακάτω αποτυπώνεται σχηματικά η διαφοροποίηση των Καλλιτεχνικών Σχολείων σχετικά με την εσωτερική δομή και διάρθρωση αλλά και των επιπλέον ζητημάτων που απαιτείται να λύσει η διοίκηση του σχολείου:



**Σχήμα 30:** Διαφοροποίηση εσωτερικής δομής και διάρθρωσης Καλλιτεχνικών Σχολείων



**Σχήμα 31:** Επιπρόσθετα ζητήματα που απαιτείται να επιλύσει ο Διευθυντής του Καλλιτεχνικού Σχολείου

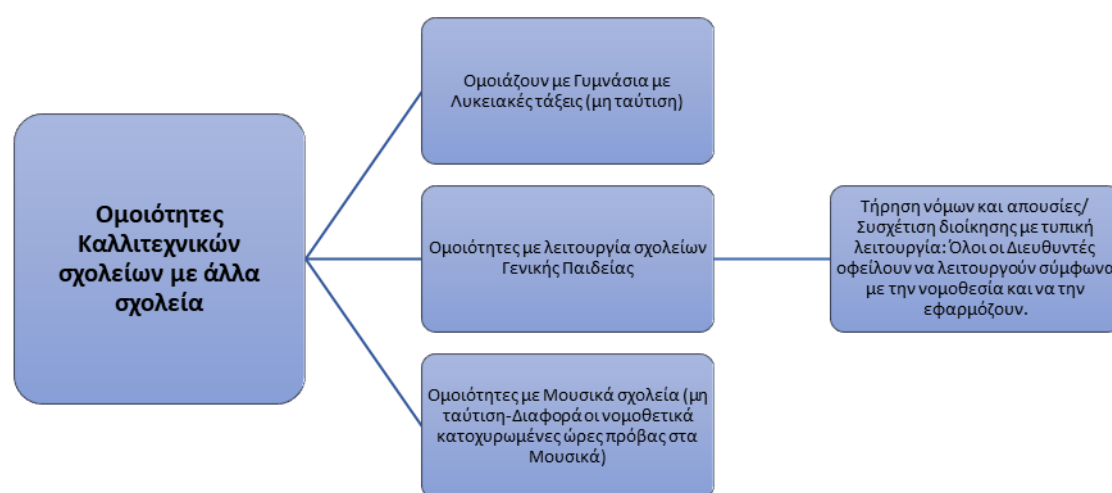
Τα παραπάνω στοιχεία συνδέονται με μερικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουμε ορίσει: Οργανωτική δομή-διάρθρωση στο εσωτερικό του σχολείου-κρίσεις/ Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα/ Σχολική Ηγεσία-Διοίκηση

Μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών, διαπιστώνεται κατά περιπτώσεις, η έλλειψη θετικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου λόγω εσωτερικών συγκρούσεων και διαφορετικής αντίληψης σε θέματα εσωτερικής οργάνωσης, προγραμματισμού και σκοποθεσίας. Η ύπαρξη μη θετικού κλίματος και κλίματος συνεργασίας, είτε μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευτικών, είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Veletic, Price και Vegar Olsen, 2023. Price, 2012. Kutsyuruba et al., 2016).

Σχετικά με τις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία με άλλα σχολεία της επικράτειας, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι ως προς τη λειτουργία (τήρηση νόμων, απουσίες) δεν διαφέρουν από τα σχολεία Γενικής Παιδείας. Ένας Διευθυντής ακόμη συσχέτισε τη διοίκηση με τη τυπική λειτουργία του σχολείου, υπογραμμίζοντας ότι οι Διευθυντές στα Καλλιτεχνικά Σχολεία οφείλουν να τηρούν τη νομοθεσία και να λειτουργούν βάσει αυτής, ακριβώς όπως οι ομότεχοί τους στα σχολεία Γενικής Παιδείας. Συνεπώς, παρατηρούνται ομοιότητες σε επίπεδο λειτουργίας και εφαρμογής του εκπαιδευτικού δικαίου (όπως ορίζεται στους Πουλής, 2014. Αργυροπούλου, 2018) αλλά και στον τρόπο οργάνωσης των

εκπαιδευτικών υπηρεσιών (υπόκεινται στην ίδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλπ.)

Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία, ακόμη, σύμφωνα με ορισμένους Διευθυντές ομοιάζουν τόσο με τα Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις όσο και με τα Μουσικά Σχολεία. Ωστόσο, ένας Διευθυντής τόνισε ότι μία σημαντική διαφορά μεταξύ Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι οι νομοθετικά κατοχυρωμένες ώρες πρόβας των πρώτων (σε αντίθεση με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία). Στο επόμενο ιστόγραμμα παρουσιάζονται οι ομοιότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων με άλλα σχολεία, όπως αναλύθηκαν παραπάνω:

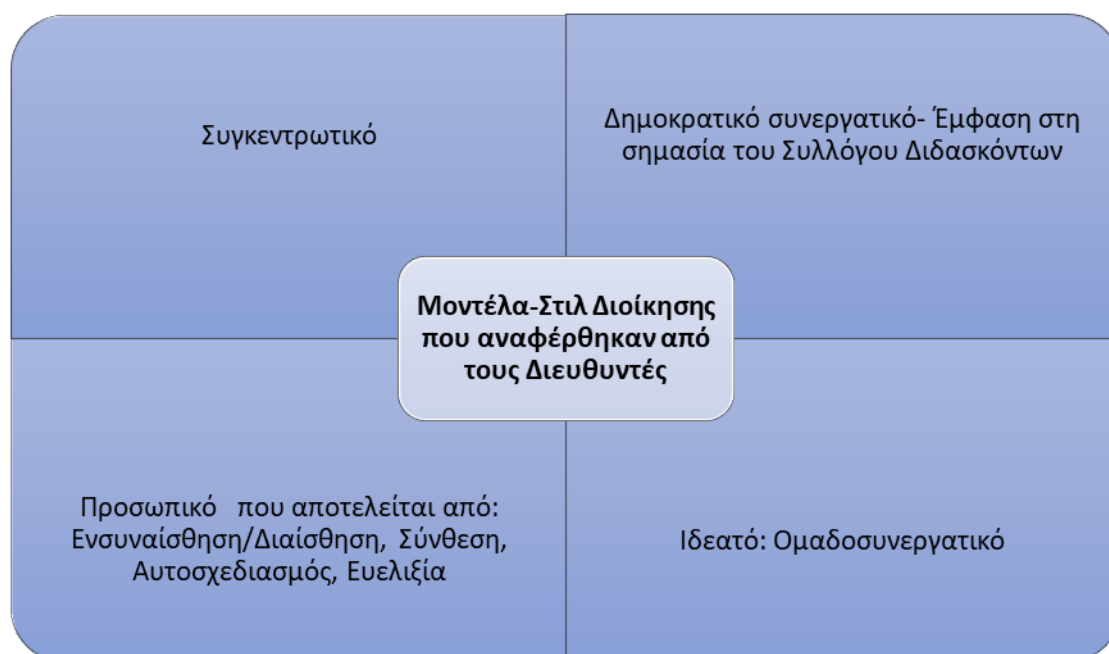


**Σχήμα 32:** Ομοιότητες Καλλιτεχνικών Σχολείων με άλλα σχολεία

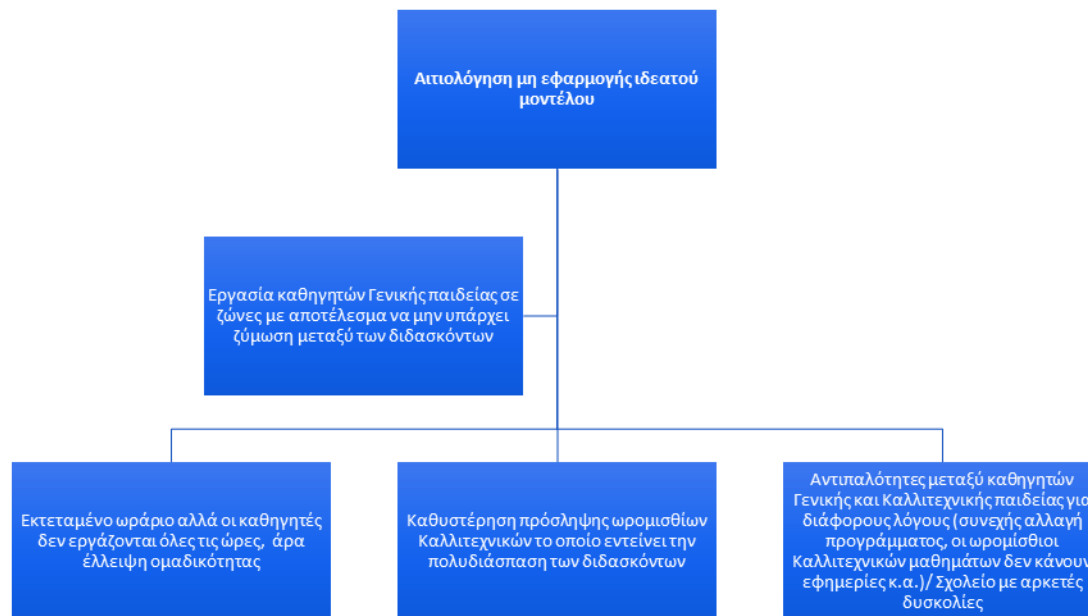
### Μοντέλο διοίκησης -ηγεσίας της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά το μοντέλο διοίκησης που οι Διευθυντές ακολουθούν στη σχολική τους μονάδα, οι απαντήσεις ποικίλλουν. Ωστόσο, επικρατεί μία σύμπνοια σχετικά με την ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων ως βασικού οργάνου διοίκησης. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι Διευθυντές τόνισαν τη σημαντικότητα του Συλλόγου και την ανάγκη λήψης απόφασης διαμέσου αυτού για όλα τα θέματα. Ένας Διευθυντής ανέφερε ότι όλα τα θέματα χρειάζεται να συζητούνται απ' όλες τις ειδικότητες. Συνεπώς, η πλειοψηφία των Διευθυντών θεωρεί το συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου ως το σημαντικότερο και τείνει σε περισσότερο τυπικά μοντέλα διοίκησης. Δύο Διευθυντές ανέφεραν ότι επιλέγουν πιο συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης. Ένας εξ αυτών τόνισε ότι η επιλογή αυτή αποτελεί απόρροια της έλλειψης

ομαδικότητας εντός της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι το ομαδοσυνεργατικό στιλ είναι αυτό που θα επιθυμούσε να ακολουθεί (ως ιδεατό). Ένας Διευθυντής ανέφερε ότι ακολουθεί ένα προσωπικό στιλ παραμένοντας σύννομος. Στα λεγόμενα του συμμετέχοντα αυτού παρατηρείται μία αντίθεση: δημιουργία προσωπικού μοντέλου διοίκησης-μη τυπικό μοντέλο Διευθυντή αλλά ακολουθία της νομοθεσίας και των τυπικών. Γενικά από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διαφαίνεται ότι ακολουθούν τυπικά τα όσα ορίζει η νομοθεσία (τυπικός Διευθυντής) με μία τάση, από ορισμένους, ανάπτυξης μεγαλύτερης συνεργασίας με το Σύλλογο Διδασκόντων. Σχηματικά αναφέρονται οι τάσεις των Διευθυντών στα μοντέλα διοίκησης και η αιτιολόγηση μη εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου από έναν Διευθυντή:



**Σχήμα 33:** Αναφορές μοντέλων-στιλ διοίκησης από Διευθυντές Καλλιτεχνικών Σχολείων



**Σχήμα 34:** Αιτιολόγηση μη εφαρμογής ιδεατού-ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διοίκησης

Σύμφωνα με μια μεμονωμένη δήλωση, εκτός των τυπικών προσόντων, απαιτείται αποδεδειγμένη καλλιτεχνική εμπειρία ή γνώσεις ως επικουρικά στοιχεία στη διοίκηση. Ο ίδιος Διευθυντής σημείωσε ότι η εμπειρία και οι πρότερες καλλιτεχνικές του γνώσεις είναι ιδιαίτερα επιβοηθητικές στο διοικητικό του έργο. Από την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτώμενου, διαφαίνεται η ανάγκη συσχέτισης διοίκησης και τέχνης στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Ωστόσο, κανένας άλλος συμμετέχων δεν ανέφερε κάτι αντίστοιχο.

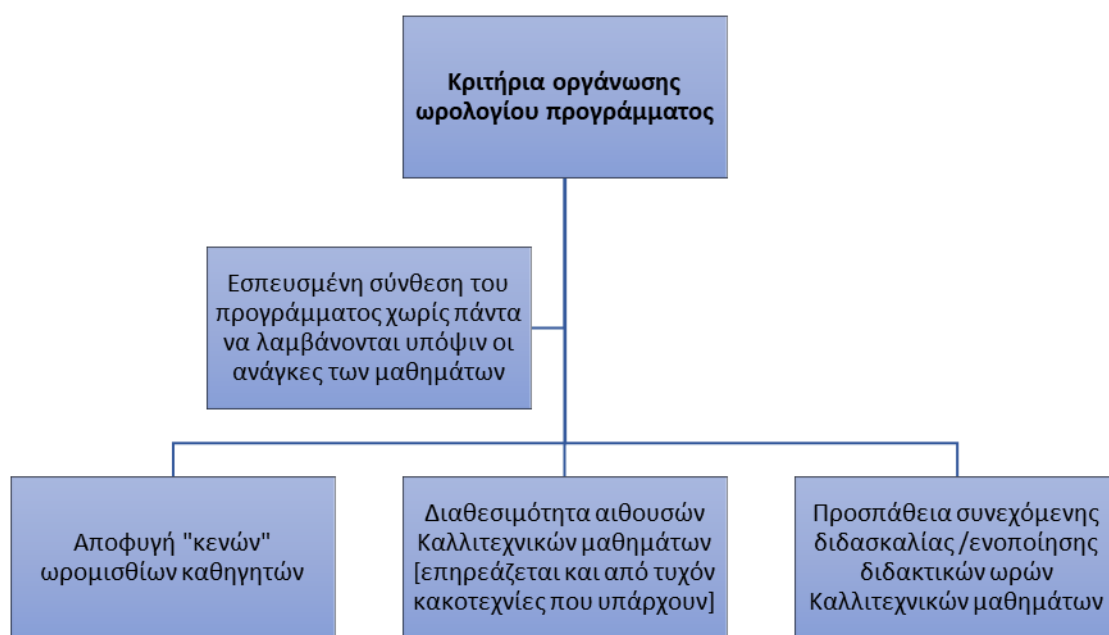
Τα παραπάνω στοιχεία εμπίπτουν στο επίπεδο του σχολείου, σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens και αναφέρονται στο στοιχείο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παράλληλα, σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας το πλαίσιο της διοίκησης του σχολείου αφορά το Διοικητικό πλαίσιο αλλά και τη Σχολική ηγεσία-Διοίκηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017), η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκάστοτε Διευθυντής προτιμά να διοικεί τη σχολική μονάδα.

### Εσωτερικός Προγραμματισμός της σχολικής μονάδας

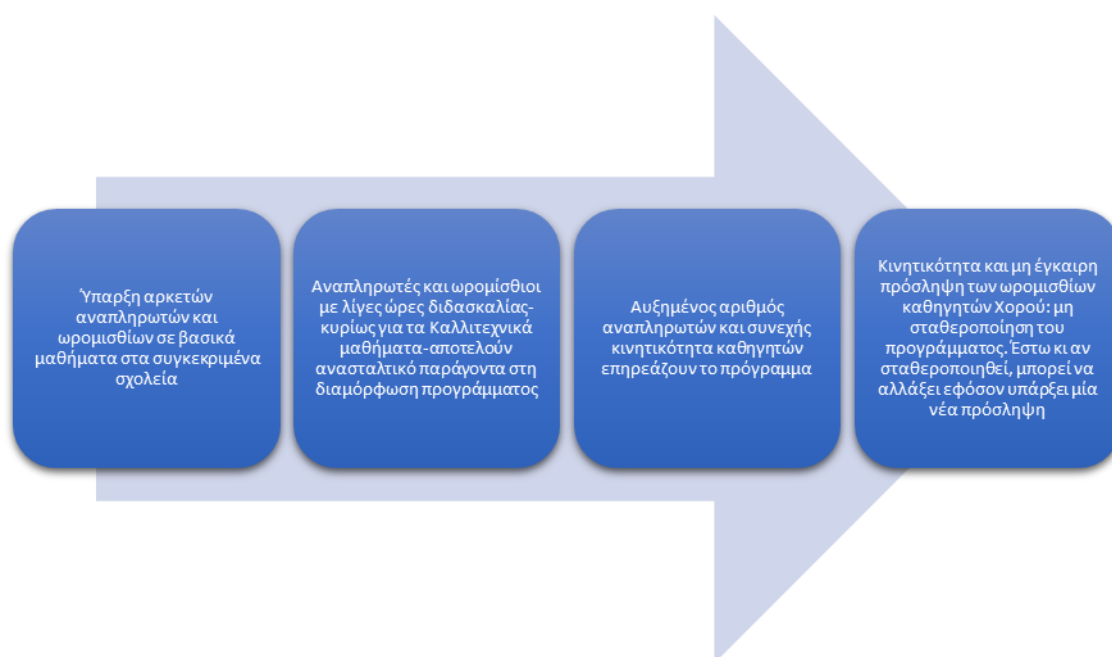
Σχετικά με τη διαμόρφωση του εσωτερικού προγραμματισμού (σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα) οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα Καλλιτεχνικά όπως και τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, πραγματοποιούνται όλες τις ώρες της σχολικής ημέρας (8 διδακτικές ώρες). Τα κριτήρια διάταξης των ωρών στο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκαν από τους Διευθυντές, είναι τα εξής: α) Γρήγορη επίτευξη σύνθεσης του προγράμματος β) Αποφυγή «κενών» ωρών για ωρομισθίους καθηγητές Χορού-Κινηματογράφου γ) Διαθεσιμότητα αιθουσών δ) Προσπάθεια συνεχόμενης-ενοποιημένης διδασκαλίας ωρών Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν λαμβάνονται πάντα υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών μαθημάτων στη σύνθεση του προγράμματος (π.χ. να μην υπάρχει σίτιση των μαθητών πριν τη διδασκαλία μαθημάτων Χορού). Επίσης, όπως τόνισε ένας Διευθυντής, η διαθεσιμότητα αιθουσών επηρεάζεται από τις πιθανές κακοτεχνίες που υπάρχουν στις αίθουσες-κυρίως των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Όπως προαναφέρθηκε, το ωρολόγιο πρόγραμμα υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές και δεν τείνει να σταθεροποιηθεί λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών (βλ. και παρακάτω μη έγκαιρη πρόσληψη ωρομισθίων καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου). Στο Σχήμα 35 αποτυπώνονται τα κυριότερα κριτήρια οργάνωσης του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος, όπως αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά τα ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, οι Διευθυντές τόνισαν ότι η ύπαρξη αρκετών ωρομισθίων και αναπληρωτών σε βασικά μαθήματα του σχολείου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα (αφορά αναπληρωτές και ωρομισθίους με λίγες ώρες διδασκαλίας- κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα). Επιπλέον, η κινητικότητα (που αναφέρθηκε και παραπάνω) των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη μη έγκυρη πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου οδηγούν σε συνεχείς αλλαγές του προγράμματος. Όπως τόνισε ένας Διευθυντής, στη περίπτωση πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού με λίγες ώρες, το πρόγραμμα θα αλλάξει έστω κι αν είχε σταθεροποιηθεί πρωτύτερα. Εξαίρεση αποτελεί ένας Διευθυντής ο οποίος ανέφερε ότι προσπαθεί να υπάρχει εξαρχής ένα σταθερό πρόγραμμα και κάθε καθηγητής που προσλαμβάνεται ενσωματώνεται στο πρόγραμμα ως έχει, χωρίς να γίνουν τροποποιήσεις. Παρακάτω απεικονίζονται συνοπτικά τα ζητήματα που αναφέρθηκαν:



**Σχήμα 35:** Κριτήρια οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων κατά τους Διευθυντές



**Σχήμα 36:** Ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Ως θετικό στοιχείο-διευκόλυνση αναφέρθηκε η έγκαιρη πρόσληψη των ωρομισθίων καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου. Η κατ' έτος παρατηρούμενη καθυστέρηση οδηγεί την ανασύνθεση του προγράμματος που έχει αρχίσει ήδη να εφαρμόζεται.

### Συντονιστής καλλιτεχνικών μαθημάτων

Όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης συντονιστή ανά Καλλιτεχνική κατεύθυνση, υπήρξε ποικιλία απαντήσεων. Όσοι ερωτώμενοι θεωρούν ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη συντονιστή αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας ότι αποτελεί διευκόλυνση του Διευθυντικού έργου, ειδικά για σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών. Επίσης, ανέφεραν ότι ο θεσμός του συντονιστή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της σχολικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, ένας Διευθυντής έκανε μνεία σε σχετικό ΦΕΚ (ν. 4823/2021 ΦΕΚ 136/τ. Α' / 3-8-2021, αρ. 92) που αφορά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και το θεσμό του σχολικού συντονιστή. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας συμμετέχων αν και ήταν υπέρ της ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης εντούτοις υπογράμμισε ότι δεν είναι εφικτό για όλες τις κατευθύνσεις.

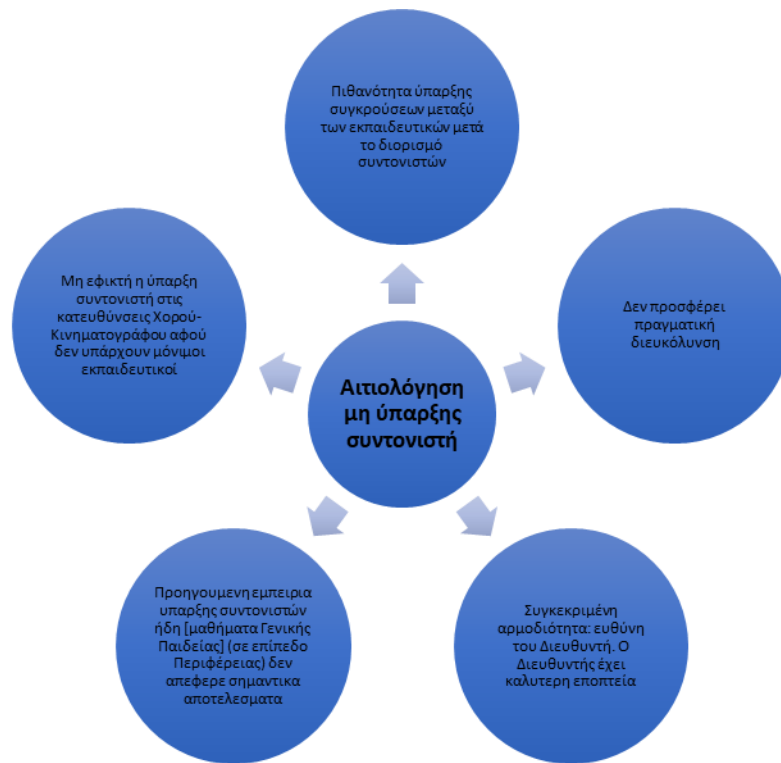
Όσοι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν με την ύπαρξη συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης ανέφεραν ότι η εκλογή-διορισμός ενός συντονιστή μπορεί να αποτελέσει αιτία εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (ένα ακόμη στοιχείο μη θετικού κλίματος στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, βλ. και παραπάνω). Επίσης, τόνισαν ότι ο θεσμός αυτός αποτελεί επιπρόσθετο μέτρο το οποίο δεν προσφέρει πραγματική διευκόλυνση. Ένας Διευθυντής σημείωσε ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Περιφέρειας (ΠΕΚΕΣ) για μαθήματα Γενικής Παιδείας, δεν έχουν βοηθήσει ιδιαίτερα οπότε δεν θεωρεί ότι ο ενδοσχολικός αυτός θεσμός θα είναι επιβοηθητικός.

Τονίσθηκε από έναν συμμετέχοντα, ακόμη, ότι ο συντονισμός αποτελεί αρμοδιότητα το ίδιου του Διευθυντή αφού αυτός είναι κι ο λόγος διορισμού του. Επιπλέον, ο Διευθυντής έχει μεγαλύτερη εποπτεία οπότε ο ίδιος χρειάζεται να συντονίζει. Το στοιχείο αυτό συνιστά πιθανό δείγμα συγκεντρωτισμού σχετικά με το έργο της Διεύθυνσης σχολικής μονάδας.

Ένα πρόσθετο επιχείρημα σχετικά με την απουσία ανάγκης ύπαρξης συντονιστή, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, αποτελεί κι η μη δυνατότητα διορισμού συντονιστή για τις κατευθύνσεις Χορού-Κινηματογράφου εφόσον δεν υπάρχουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί στις κατευθύνσεις αυτές.

Παρακάτω απεικονίζεται η αιτιολόγηση για τη μη ύπαρξη ανάγκης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων:





**Σχήμα 37:** Αιτιολόγηση μη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης

Τονίστηκε, επίσης, η αναγκαιότητα ύπαρξης σαφών κριτηρίων επιλογής από το Υπουργείο Παιδείας. Προτάθηκαν κι εναλλακτικές λύσεις: αντί του θεσμού του συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης: α. να υπάρχει μέντορας για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, β. να υπάρχουν δυο διευθυντές στα Καλλιτεχνικά Σχολεία.

Ακολουθώντας το μοντέλο του Scheerens, τα στοιχεία διαμόρφωσης εσωτερικού προγράμματος σε συνδυασμό με τα αναδυόμενα ζητήματα αλλά κι η ανάγκη ή μη ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικής κατεύθυνσης, εμπίπτουν στο στοιχείο του συγκεκριμένου (τύπος σχολείου) και στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία, εκπαιδευτική ηγεσία). Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τα στοιχεία διαμόρφωσης εσωτερικού προγράμματος και ύπαρξης συντονιστής εμπίπτουν στην Οργανωτική δομή-διάρθρωση/ Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα/ Σχολική ηγεσία-διοίκηση. Επιπλέον οι λύσεις που προτείνονται αντί συντονιστή εμπίπτουν στα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών-κυρίως σε σχέση με την αναγκαιότητα ύπαρξης συντονιστή- παρατηρούμε και πάλι την ύπαρξη αρνητικού κλίματος εντός των σχολικών μονάδων αφού ο διορισμός συντονιστή μπορεί να αποτελέσει πηγή συγκρούσεων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονισθεί η αναφορά ενός Διευθυντή για ύπαρξη δυσαρέσκειας μετά από προσπάθεια διορισμού συντονιστή στο παρελθόν. Όπως και παραπάνω, το

αρνητικό κλίμα μεταξύ των διδασκόντων μίας σχολικής μονάδας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

#### Νομοθετική κατοχύρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων -σχετικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Αναφορικά με την επάρκεια νομοθετικής κατοχύρωσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δεν είναι επαρκής και δημιουργούνται νομοθετικά κενά τα οποία γίνονται αισθητά σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν στις ελλείψεις που έχουν παρατηρήσει στο ΦΕΚ ίδρυσης των σχολείων αυτών (ΦΕΚ 1497/τ. Β'/10-10-2003). Οι ελλείψεις αυτές δυσχεραίνουν τη λειτουργία του σχολείου, αφού τα κενά αφορούν τομείς όπως η μεταφορά μαθητή από μία κατεύθυνση σε άλλη (αναφορά από έναν Διευθυντή). Σημαντικό ακόμη ζήτημα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτελεί η θεωρητική αλλά όχι πρακτική κατοχύρωση των σχολείων αφού δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητές του. Η παρατήρηση αυτή διαπιστώνεται στις εγκυκλίους που αποστέλλονται στα σχολεία.

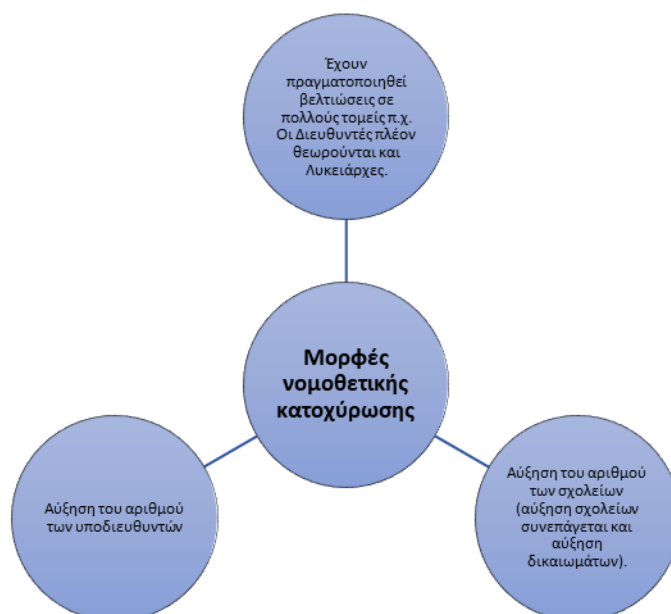
Στα ζητήματα που απορρέουν από τη μη επαρκή νομοθετική κατοχύρωση συγκαταλέγονται η μη τοποθέτηση καθηγητών βάσει τυπικών προσόντων, αλλά τα λειτουργικά κενά καλύπτονται από αναπληρωτές (αναφορά από έναν Διευθυντή-αναγκαία η τριετής δέσμευση στις οργανικές θέσεις στα Καλλιτεχνικά Σχολεία) αλλά και οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής. Η υλικοτεχνική υποδομή, κατά τους Διευθυντές, δεν συνδέεται μόνον με τις κτιριακές εγκαταστάσεις αλλά και με την απαιτούμενη τεχνική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων.

Στο πλαίσιο της νομοθετικής κατοχύρωσης, ένας Διευθυντής διαπίστωσε ότι προκύπτουν δυο άξονες για τη δημιουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Η ύπαρξη δύο αξόνων λειτουργεί συγκρουσιακά, κατά τον ίδιο, αφού δημιουργείται ένα υβριδικό μοντέλο. Παρακάτω απεικονίζονται σχηματικά τα ζητήματα οφείλονται σε μη επαρκή νομοθετική κατοχύρωση:



**Σχήμα 38:** Ζητήματα που απορρέουν από τη μη επαρκή νομοθετική κατοχύρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Ωστόσο, δύο εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι τα σχολεία κατοχυρώνονται νομοθετικά αλλά κι αυτοί παρατηρούν ελλείψεις στο ΦΕΚ ίδρυσης. Οι Διευθυντές που θεωρούν ότι το σχολείο κατοχυρώνεται νομοθετικά αιτιολόγησαν την άποψή τους μέσω των βελτιώσεων που έχουν παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια π.χ. αύξηση του αριθμού των Υποδιευθυντών (από ένας σε δύο), μισθοδοτική θεώρηση των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων και ως Λυκειαρχών αλλά κυρίως αύξηση του αριθμού των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην επικράτεια που συνεπάγεται κι αύξηση των δικαιωμάτων.



**Σχήμα 39:** Μορφές νομοθετικής κατοχύρωσης – μεμονωμένες τοποθετήσεις

Στο πλαίσιο της νομοθεσίας, οι Διευθυντές αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που προκύπτουν από ελλείψεις της ανώτερης διοικητικής αρχής, του Υπουργείου Παιδείας. Ως ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα αναφέρθηκε η απουσία Διεύθυνσης Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων εντός του Υπουργείου. Όπως τονίσθηκε από έναν Διευθυντή, παλαιότερα υπήρχε αυτή η υπηρεσία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τη χρονική στιγμή των συνεντεύξεων, υπήρχε μόνο ένας έμπειρος διοικητικός υπάλληλος, υπεύθυνος όλων των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως παράλληλο ζήτημα αναφέρθηκε η μη επαρκής ενημέρωση και μονιμότητα των αρμόδιων υπαλλήλων. Ειδικότερα, ένας συμμετέχων τόνισε ότι, στη περίπτωση που υπάρχουν υπάλληλοι για να ασχοληθούν με τα καθημερινά ζητήματα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και δεν είναι μόνιμοι.

Ως επιπρόσθετο ζήτημα που τονίσθηκε από την πλειοψηφία των Διευθυντών είναι η έλλειψη συντονισμού, αρμοδιοτήτων και οργάνωσης της Καλλιτεχνικής Επιτροπής στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Σημείωση της ερευνήτριας: Μέχρι το διάστημα της λήψης των συνεντεύξεων των Διευθυντών δεν υπήρχε μόνιμη Καλλιτεχνική Επιτροπή. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε νέα σύνθεση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής). Στις απαντήσεις των Διευθυντών παρατηρείται μια ασάφεια ως προς το ρόλο και τις αρμοδιότητες αυτής που ονομάζουν «Καλλιτεχνική Επιτροπή», αλλά και σχετική άγνοια για το που εντάσσεται η επιτροπή αυτή και ποιον αφορά, πιθανόν λόγω της ανεπαρκούς νομοθετικής οριοθέτησής της και της έλλειψης σχετικής ενημέρωσής τους από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας.

Το ζήτημα το οποίο θεωρείται σημαντικότερο όλων και για το οποίο όλοι οι ερωτώμενοι επιρρίπτουν ευθύνες στο Υπουργείο Παιδείας, είναι η καθυστέρηση πρόσληψης ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου (ζήτημα το οποίο έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία, βλ. παραπάνω). Όπως τόνισαν, όλες οι ελλείψεις που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν την έγκαιρη πρόσληψη των καθηγητών. Ως αποτέλεσμα, η μη έγκαιρη πρόσληψη επηρεάζει την ομαλή λειτουργία και την ομοιογένεια των σχολικών μονάδων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα αποτελούν υποχρεωτικά μαθήματα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία με πολλές ώρες διδασκαλίας. Οι μαθητές των κατευθύνσεων Χορού και Θεάτρου-Κινηματογράφου δεν διδάσκονται τα υποχρεωτικά αυτά μαθήματα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα του σχολικού έτους, αφού οι προσλήψεις των ωρομισθίων πραγματοποιούνται συνήθως στο 2ο τετράμηνο του σχολικού έτους (με λίγες εξαιρέσεις που πραγματοποιήθηκαν στο 1ο τετράμηνο). Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η μη έγκαιρη πρόσληψη επηρεάζει την ομαδικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων. Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη, ότι ένας συμμετέχων τόνισε ότι στη δική του σχολική μονάδα παρατηρούνται ελλείψεις καθηγητών κι άλλων ειδικοτήτων οι οποίες, όπως σημειώνει, οφείλονται σε καθυστερήσεις από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας.

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο υπογραμμίστηκε από τη πλειοψηφία των Διευθυντών είναι η ανάγκη διορισμού δυο Διευθυντών και τεσσάρων Υποδιευθυντών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία (στη περίπτωση σχολείων όπου συνυπάρχει Γυμνάσιο και Λύκειο). Η διατύπωση αυτή πηγάζει από τις διαφορετικές ανάγκες του Γυμνασίου και του Λυκείου αλλά και των τριών καλλιτεχνικών κατευθύνσεων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η διευθέτηση του συγκεκριμένου ζητήματος είναι δύσκολο λόγω της διδασκαλίας μαθημάτων από το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό στα σχολεία αυτά.

Ορισμένοι συμμετέχοντες, ακόμη, σημείωσαν ότι η στήριξη στα συγκεκριμένα σχολεία εξαρτάται πολλές φορές κι από πολιτικά κριτήρια. Ως τελευταίο ζήτημα, οι Διευθυντές ανέφεραν την αίσθηση αδιαφορίας που βιώνουν από το Υπουργείο Παιδείας. Η αίσθηση αδιαφορίας προς τα Καλλιτεχνικά Σχολεία διαφαίνεται μέσα από τις παραλείψεις της νομοθεσίας ή από τις εγκυκλίους που αποστέλλονται στα Καλλιτεχνικά Σχολεία στα οποία δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες των σχολείων αυτών. Παρακάτω αποτυπώνονται σχηματικά τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν:



**Σχήμα 40:** Ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με το Υπουργείο Παιδείας

Τα παραπάνω θέματα εμπίπτουν τόσο στο συγκεκριμένο (στοιχεία από τα υψηλότερα διοικητικά επίπεδα) όσο και στο επίπεδο του σχολείου (ευρυθμία, εκπαιδευτική ηγεσία, βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής) σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens. Επιπλέον, σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας εμπίπτουν στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο και Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Οργανωτική δομή-διάρθρωση και στη Σχολική ηγεσία-Διοίκηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Μιχόπουλος, 1998. Αργυροπούλου, 2015), το νομοθετικό πλαίσιο στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και η στήριξη από τα υψηλότερα διοικητικά επίπεδα κρίνονται απαραίτητα για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Σε μία διάταξη bottom-up, σχολείο-Υπουργείο Παιδείας, παρατηρούνται ελλείψεις οι οποίες εν τέλει επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

### Υπηρεσιακή κατάσταση διδακτικού προσωπικού

Όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών Σχολείων και ειδικότερα, τη διαφοροποίηση μεταξύ των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων-κυρίως για τους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου- και τους υπόλοιπους καθηγητές Γενικής Παιδείας, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι είναι προβληματική και δημιουργεί αρκετά ζητήματα στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. (Μερικά από τα ζητήματα αυτά έχουν αναφερθεί και sporadικά σε άλλα σημεία παραπάνω). Ως πρώτο ζήτημα διατυπώθηκε η έλλειψη ομαδικότητας εντός του Συλλόγου διδασκόντων αλλά και οι συνεχόμενες αναπροσαρμογές του προγράμματος λόγω καθυστέρησης πρόσληψης των ωρομισθίων. Η καθυστέρηση πρόσληψης, όπως εξήγησαν, δεν αφορά μόνο την ύπαρξη «κενών» διδακτικών ωρών αλλά και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και τη διοικητική ένταξη των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι συνεχείς αναπροσαρμογές δημιουργούν δυσарέσκειες στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στοιχείο δυσарέσκειας για τους διδάσκοντες Γενικής Παιδείας, όπως ανέφερε ένας Διευθυντής, αποτελεί η δυσχέρεια εναλλαγών από τα μαθήματα κατεύθυνσης στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (διότι απαιτείται περισσότερος χρόνος μετάβασης των μαθητών από τα Καλλιτεχνικά μαθήματα στα μαθήματα Γενικής Παιδείας). Ένα ακόμη πρόβλημα που προκύπτει είναι οι περιορισμοί που τίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα διότι, ειδικά οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων, δεν προσλαμβάνονται όλοι με πλήρες ωράριο. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε ότι η διαφοροποίηση μεταξύ καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων και δη ωρομισθίων Χορού-Κινηματογράφου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ανισότητα σε επίπεδο απολαβών και κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ανισότητα αυτή επηρεάζει τόσο το τρόπο που οι ίδιοι οι ωρομισθιοί αντιμετωπίζουν το σχολείο όσο και το τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, σημειώνεται ότι οι ωρομισθιοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εργαστούν κι εκτός σχολείου προκειμένου να βιοποριστούν (ένα φαινόμενο που παρατηρείται και για τους ωρομισθίους άλλων κατευθύνσεων/ ειδικοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση γενικά). Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ένας Διευθυντής τόνισε ότι οι ωρομισθιοί λόγω των συνθηκών αυτών αντιμετωπίζουν το σχολείο ως «πάρεργο». Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζονται συνοπτικά τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω διαφοροποίησης:



**Σχήμα 41:** Προβλήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποίηση μεταξύ ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου και υπολοίπων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, το στοιχείο της διαφοροποίησης εκπαιδευτικών αλλά και των συνεπειών της αφορά το επίπεδο του σχολείου και συγκεκριμένα τα στοιχεία της ευρυθμίας, συναίνεσης διδασκόντων. Παράλληλα, εμπίπτει στο επίπεδο των εισροών του σχολείου (εμπειρία διδασκόντων).

Διαπιστώνεται ότι επανέρχεται και πάλι το θέμα της μη έγκαιρης πρόσληψης των ωρομισθίων εκπαιδευτικών Χορού-Κινηματογράφου ενώ δίνεται έμφαση και στο καθεστώς πρόσληψής τους από τους Διευθυντές των Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων. Το ζήτημα αυτό επηρεάζει όχι μόνο το κλίμα εντός της σχολικής μονάδας αλλά και το διοικητικό πλαίσιο και πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Παράλληλα, το ζήτημα αυτό αναδεικνύει στοιχεία κουλτούρας των διδασκόντων (φαινόμενα κατηγοριοποίησης εκπαιδευτικών) που επικρατούν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Τα στοιχεία αυτά επιδρούν αρνητικά σε παράγοντες



αποτελεσματικότητας όπως Οργανωτική δομή-διάρθρωση στο εσωτερικό του σχολείου/ Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα.

#### Κουλτούρα, κλίμα, σχεσιοδυναμική στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας

Οι Διευθυντές αναφέρθηκαν εκτενέστερα στις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων στις σχολικές μονάδες που διοικούν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε ότι στα Καλλιτεχνικά Σχολεία επικρατούν ήπιες-θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και κυρίως μεταξύ των ωρομισθίων καθηγητών Χορού-Κινηματογράφου και των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σημείωσαν ότι υπάρχουν εντάσεις και συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας και Καλλιτεχνικής Παιδείας. Επιπλέον, αναδύονται φαινόμενα υποτίμησης των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικής Παιδείας από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας.

Ορισμένοι ερωτώμενοι τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούνται ως «δεύτερης διαλογής» από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας, μία «παγιωμένη» αντίληψη που προέρχεται από τα Γενικά σχολεία, όπως υπογράμμισαν. Ωστόσο, ορισμένοι αναγνωρίζουν ότι η αιτία πρόκλησης συγκρούσεων δεν οφείλεται στην ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού αλλά στον χαρακτήρα και τη προσωπικότητά του.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πιο ειδικά στοιχεία που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν και σχετίζονται με το κλίμα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ένας συμμετέχων τόνισε ότι η δυσαρέσκεια που επικρατεί στη δική του σχολική μονάδα επικεντρώνεται κυρίως στους μονίμους εκπαιδευτικούς Εικαστικών. Οι διδάσκοντες Γενικής Παιδείας θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της κατεύθυνσης Εικαστικών δεν συμβάλλουν αρκετά στη σχολική μονάδα. Ένας άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι οι ωρομισθιοί εκπαιδευτικοί Χορού-Κινηματογράφου είναι «υπό τη προστασία» του στο σχολείο κι ο ίδιος μεσολαβεί σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύπτει.

Άλλος Διευθυντής ανέφερε ότι ο τρόπος που προσεγγίζεται το σχολείο διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Καλλιτεχνικής Παιδείας. Ο ίδιος θεωρεί ότι η διαφορετική προσέγγιση οφείλεται στο έλλειμμα παιδαγωγικής επάρκειας και γνώσεων για τη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας, από πλευράς των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Ένας ερωτώμενος τόνισε ότι οποιοσδήποτε δυσχέρειες υπάρχουν στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικής και Γενικής Παιδείας, μπορούν να επιλυθούν με τις κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις ώστε να επιτευχθεί μία «διαθεματική και πολυθεματική» συνεργασία.

Ο εκτενής σχολιασμός των Διευθυντών σχετικά με τις σχέσεις και το κλίμα που επικρατεί εντός των σχολικών μονάδων κατέδειξε ότι, αν και γίνεται αναφορά για ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των διδασκόντων (βλ. και παραπάνω), εντούτοις οι Διευθυντές εκλαμβάνουν τις σχέσεις αυτές ως ήπιες, με ορισμένες εντάσεις. Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των ερωτωμένων περιέχουν αντίφαση, αφού η πλειοψηφία των στοιχείων που περιλαμβάνονται στις απαντήσεις τους καταδεικνύει υφέρποντα θέματα, τα οποία επηρεάζουν την ομαλή συνεργασία των διδασκόντων εντός της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί ότι η ύπαρξη συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων δεν είναι ένα πρωτόγνωρο θέμα στη βιβλιογραφία. Υπάρχουν αρκετές μελέτες, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, που καταδεικνύουν τέτοιου είδους εντάσεις.

Ένα υφέρπον θέμα το οποίο αναδεικνύεται από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων είναι οι αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με την καλλιτεχνική παιδεία και το πώς γίνεται αντιληπτή στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι, σε γενικό πλαίσιο, επικρατεί υποτίμηση της καλλιτεχνικής παιδείας και ο ρόλος της δεν είναι ακόμη ισότιμος με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, έστω κι αν γίνονται ορισμένες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση εντός των Καλλιτεχνικών Σχολείων (π.χ. αναφορά στην 1η Συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ανήκουν στο επίπεδο του σχολείου (συναίνεση, συνεργασία διδασκόντων). Στο μοντέλο αυτό γίνεται αναφορά και στην εμπειρία των διδασκόντων η οποία τοποθετείται στο πεδίο των εισροών. Ωστόσο, καθότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών Σχολείων αναδεικνύουν έμμεσα και υφέρποντα στοιχεία που αφορούν αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με την Καλλιτεχνική εκπαίδευση, μπορούν να ενταχθούν και στο ευρύτερο πεδίο του συγκεκριμένου. Σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που εξετάζονται μέσω των σχέσεων εντός των Καλλιτεχνικών Σχολείων, αυτοί είναι: Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα/ (Έμμεσα) Ανταπόκριση της κοινωνίας/ Οργανωτική δομή-διάρθρωση στο εσωτερικό του σχολείου.

#### Το ζήτημα απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι είναι σημαντική η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες αυτές. Σχετικά με την αιτιολόγηση της σημαντικότητας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσω αυτής θα επιτευχθεί η μονιμοποίηση εκπαιδευτικών και της κάλυψης «κενών» θέσεων στα Καλλιτεχνικά Σχολεία ενώ θα εξαλειφθεί η αβεβαιότητα πρόσληψης που βιώνουν οι συγκεκριμένοι καθηγητές κάθε χρόνο. Επίσης, τόνισαν ότι μέσω του κωδικού ΠΕ θα απαλειφθούν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας

(βλ. και παραπάνω) ενώ θα αναιρεθεί η «αδικία» εις βάρος των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου με αυξημένα τυπικά προσόντα (Η «αδικία» αφορά κυρίως το πεδίο των απολαβών). Παράλληλα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, λόγω της απόδοσης κωδικού ΠΕ οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα ενταχθούν ομαλά εντός των σχολικών μονάδων και άρα, οι σχολικές μονάδες θα λειτουργούν ομαλά. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι λόγοι που είναι σημαντική η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου, όπως αποτυπώθηκαν από τις απαντήσεις των Διευθυντών:



**Σχήμα 42:** Αιτιολόγηση σημαντικότητας απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν και τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι δεν έχει αποδοθεί κωδικός ΠΕ μέχρι στιγμής. Ως πρώτος λόγος παρουσιάστηκε η ύπαρξη συμφερόντων που λειτουργούν ανασταλτικά (π.χ. προσωπικές απόψεις εκάστοτε Υπουργών, διαφορετικές τοποθετήσεις που εξαρτώνται από μικροπολιτικές προσεγγίσεις). Αναφέρθηκε ακόμη η διάσταση μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και Υπουργείου Πολιτισμού σχετικά με την ανεύρεση τρόπου διαβάθμισης των συγκεκριμένων Καλλιτεχνικών σχολών. Ουσιαστικά, η εμπλοκή πολλών φορέων δυσχεραίνει την παρούσα κατάσταση. Επίσης, ένας Διευθυντής

ανέφερε ότι δεν υπάρχει μέριμνα κι ενασχόληση για τις ειδικότητες αυτές από την ελληνική εκπαίδευση ενώ ένας άλλος συμμετέχων σημείωσε ότι έχει παρατηρήσει αδιαφορία από τα ανώτερα ιεραρχικά τμήματα της εκπαίδευσης στην παρούσα κυβέρνηση (αναφέρεται στη κυβέρνηση που υπήρχε κατά τη περίοδο των συνεντεύξεων). Ο ίδιος συμμετέχων τονίζει ότι η αδιαφορία αυτή διαπιστώνεται από την καθυστέρηση υλοποίησης απόδοσης κωδικού ΠΕ στη κατεύθυνση Κινηματογράφου μετά την θετική γνωμάτευση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του ΙΕΠ αλλά και από τον μη υπολογισμό της άποψης της εν λόγω Επιτροπής για θέματα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και μη ομαλή λειτουργία της (βλ. και παραπάνω).

Στο ίδιο πλαίσιο, τονίσθηκε η μη απόδοση πρέπουσας προσοχής στην αξία της Τέχνης αλλά και στην προσφορά των Καλλιτεχνικών Σχολείων από την ελληνική πολιτεία γενικά. Ένας ερωτώμενος υπογράμμισε ότι η απόδοση ΠΕ μπορεί να συνιστά οικονομική επιβάρυνση της ελληνικής πολιτείας, την οποία δεν επιθυμεί να αναλάβει (π.χ. μονιμότητα εκπαιδευτικών). Παράλληλα, έγινε αναφορά από συμμετέχοντα σε γραφειοκρατικά κωλύματα που λειτουργούν ανασταλτικά στην απόδοση κωδικού ΠΕ. Όπως ανέφερε ο συμμετέχων, η γραφειοκρατία λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγων, όπως του αποκαλύφθηκε από υπάλληλο του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης, ανέφερε ότι η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων σχετίζεται με τη μη απόδοση κωδικού ΠΕ και ισχύει το ίδιο και για τους εμπειροτέχνες μουσικούς (που προσλαμβάνονται στα Μουσικά Σχολεία). Ο ίδιος ακόμη τόνισε ότι ένας λόγος μη απόδοσης ΠΕ είναι η αμφιβολία για τη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των Ανωτέρων σχολών Χορού και Κινηματογράφου (αναφέρθηκε και στην ύπαρξη Πανεπιστημιακού τμήματος Κινηματογράφου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο). Επίσης, ένας ερωτώμενος τόνισε ότι η σταδιακή αύξηση Καλλιτεχνικών Σχολείων χωρίς πρότερη ρύθμιση ζητημάτων από μόνιμη Καλλιτεχνική Επιτροπή και τη νομική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μία σύγκλιση στις απαντήσεις των Διευθυντών σχετικά με την ευθύνη των ανώτερων ιεραρχικών τμημάτων εκπαίδευσης τόσο για τις νομοθετικές ελλείψεις (βλ. παραπάνω) όσο και τη μη διευθέτηση θεμάτων που αφορούν την Καλλιτεχνική Παιδεία (π.χ. απόδοση ή μη κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου). Ουσιαστικά, παρατηρείται κι εδώ η ανάγκη διευθέτησης θεμάτων σε μία top-down πορεία που χαρακτηρίζει τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Η ανάγκη διευθέτησης θεμάτων από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα αποτυπώνεται κι από την αιτιολόγηση μη δυνατότητας απόδοσης κωδικού ΠΕ, έτσι όπως αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα. Ως πρώτο ανασταλτικό παράγοντα υπογράμμισε τα κωλύματα που

προκύπτουν από την παρούσα νομοθεσία. Επιπλέον, τόνισε την ανάγκη δημιουργίας «κρατικών σχολών» για τις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου. Οι ανασταλτικοί αυτοί παράγοντες παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα:



**Σχήμα 43:** Αιτιολόγηση μη απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή

Ορισμένοι ερωτώμενοι πρότειναν εναλλακτικές λύσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην απόδοση κωδικού ΠΕ, αναγνωρίζοντας όμως τυχόν δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν. Οι προτάσεις αυτές περιλαμβάνουν: **α.** τη μοριοδότηση των διπλωμάτων των υπάρχουσών ανωτέρων ιδιωτικών σχολών και την πιστοποίησή τους μέσω του ΕΟΠΠΕΠ με την υιοθέτηση συγκεκριμένων κριτηρίων και **β.** τη φοίτηση των αποφοίτων των ανωτέρων ιδιωτικών σχολών στην ΑΣΠΑΙΤΕ για την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας.

Ορισμένοι ερωτώμενοι στο πλαίσιο της ερώτησης σχετικά με την απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου εξέφρασαν απόψεις ή ερωτήματα για το θέμα αυτό.

Ζητούμενο αποτελεί, επίσης, και η διαδικασία πρόσληψης των ωρομισθίων, οι συνθήκες πρόσληψής τους αλλά και η πορεία αύξησης του επιτρεπόμενου διδακτικού ορίου εβδομαδιαίως (από 8 σε 20 ώρες) ανά καθηγητή. Σχετικά με τις συνθήκες πρόσληψης, αναφέρθηκε ότι οι συγκεκριμένες ειδικότητες προσλαμβάνονται ως εμπειροτέχνες-ΔΕ, μολονότι πολλοί καθηγητές διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα. Ανακολουθία πρόσληψης δημιουργείται και στην περίπτωση των καθηγητών Κινηματογράφου, αφού ήδη λειτουργεί Πανεπιστημιακό Τμήματος Κινηματογράφου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, αλλά συνεχίζεται και για τους καθηγητές αυτούς η μη απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα (με δεδομένο ότι η μη απόδοση οφείλεται σε απουσία Πανεπιστημιακής σχολής για τις ειδικότητες Χορού-Κινηματογράφου). Επιπλέον, τονίστηκε ότι η έλλειψη σαφήνειας και πληρότητας στην διατύπωση των κριτηρίων πρόσληψης και του τρόπου υπολογισμού των μορίων πρόσληψης για τους ωρομισθίους, όπως γίνεται για τους αναπληρωτές και μονίμους. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες διερωτώνται πώς το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει διαφορετικές προσεγγίσεις για κάθε καλλιτεχνική ειδικότητα. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Κατεύθυνσης του Θεάτρου υπάρχουν δυο κωδικοί ειδικότητας, ένας για αποφοίτους πανεπιστημίου τετραετούς φοίτησης (ΠΕ 91.01, Θεατρικών Σπουδών) και ένας για αποφοίτους ιδιωτικών σχολών υποκριτικής (ΠΕ 91.02, Δραματικής Τέχνης). Αφού, λοιπόν, υπάρχει προηγούμενο διοικητικής επίλυσης γιατί το Υπουργείο δεν το υιοθετεί και στην περίπτωση των ωρομισθίων Χορού και Κινηματογράφου;

Η ερώτηση σχετικά με την απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου πηγάζει από το διαφορετικό νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο των Καλλιτεχνικών Σχολείων και σύμφωνα με τους Διευθυντές αποτελεί το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία, αφού εμμέσως οδηγεί στην μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών Καλλιτεχνικών ειδικοτήτων-κυρίως των κατευθύνσεων Χορού και Κινηματογράφου.

Το στοιχείο της απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες αυτές αφορά και το μακροεπίπεδο της σχολικής μονάδας [εξωτερικό συγκείμενο, στοιχεία που προέρχονται από τα υψηλότερα διοικητικά επίπεδα] και το εσωτερικό επίπεδο του σχολείου (βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής, ευρυθμία) αλλά και το επίπεδο εισροών (εμπειρία διδασκόντων-αυτή τη στιγμή χωρίς ΠΕ), σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000).

Η έλλειψη κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες αυτές σχετίζεται έμμεσα με την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και τις σχέσεις διδασκόντων που διαμορφώνονται εντός των σχολείων. Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που συνδέονται με το στοιχείο αυτό είναι το νομοθετικό πλαίσιο και τα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η εσωτερική κουλτούρα και το κλίμα, η σύνδεση της κοινότητας με το σχολείο και η γενικότερη εικόνα του σχολείου στο

κοινωνικό πλαίσιο και, τέλος, η εσωτερική οργανωτική δομή και διάρθρωση του Καλλιτεχνικού Σχολείου.

### Θέματα μαθητικού δυναμικού

Σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού των Καλλιτεχνικών Σχολείων, το σύνολο των συμμετεχόντων ανέφερε ότι στα σχολεία φοιτά ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τάση αυτή οφείλεται στη λανθασμένη, κατά τους συμμετέχοντες, κατεύθυνση που λαμβάνουν οι γονείς κι οι μαθητές, κυρίως από τα ΚΕΔΑΣΥ. Όπως τόνισαν, αυτή η τάση δυσχεραίνει τη λειτουργία των σχολείων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στα σχολεία αυτά φοιτούν μαθητές με ζητήματα ψυχικής υγείας αλλά και με θέματα φύλου και αυτοεικόνας και θύματα bullying. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών, στις οποίες συνυπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες με ζητήματα ψυχικής υγείας. Ορισμένοι ερωτώμενοι τόνισαν ότι πολλές φορές οι γονείς των μαθητών αποκρύπτουν, αρχικά, ζητήματα των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ένα φαινόμενο το οποίο ισχύει γενικά στην εκπαίδευση). Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο συμμετέχοντες αιτιολόγησαν τη σύνθεση αυτή του μαθητικού δυναμικού τονίζοντας ότι στα Καλλιτεχνικά Σχολεία υπάρχει περισσότερη κατανόηση σε μαθητές με «ιδιαιτερότητες» σε σχέση με τα Γενικά σχολεία. Ένας ερωτώμενος ακόμη έδωσε έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στα Καλλιτεχνικά Σχολεία προκειμένου να στηρίξει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των μαθητών που αναφέρθηκε, είναι η αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών-κυρίως-για την κατεύθυνση Χορού. Ένας Διευθυντής αιτιολόγησε τη διαφορά αυτή αναφέροντας ότι υπάρχει προκατάληψη των γονέων στην ελληνική κοινωνία για ενασχόληση των αγοριών με τον Χορό. Ωστόσο, οι μαθητές της κατεύθυνσης αυτής είναι περισσότερο πειθαρχημένοι ενώ υπάρχουν πιο πολλοί άριστοι μαθητές σε σχέση με άλλες κατευθύνσεις, όπως σημείωσε ένας ερωτώμενος. Όσον αφορά τη κατεύθυνση Εικαστικών, ένας Διευθυντής χαρακτήρισε τους μαθητές ως «ιδιόρρυθμους» αλλά «με ιδιαίτερη αγάπη για την Τέχνη». Επιπρόσθετα, ένας Διευθυντής ανέφερε ότι πολλοί μαθητές επιλέγουν το σχολείο λόγω και της δωρεάν σίτισης που προσφέρεται.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά απεικονίζονται συνοπτικά στο ακόλουθο σχήμα:

## Χαρακτηριστικά μαθητών Καλλιτεχνικών Σχολείων

Μεγάλο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (λόγω και λανθασμένης κατεύθυνσης γονέων-μαθητών από ΚΕΔΑΣΥ)	Μαθητές με ζητήματα ψυχικής υγείας, θέματα φύλου, θέματα αυτό-εικόνας, θύματα bullying κ.α.	Αριθμητική υπεροχή κοριτσιών έναντι αγοριών -ειδικά στη κατεύθυνση Χορού	Μαθητές κατεύθυνσης Χορού: περισσότερο πειθαρχημένοι και άριστοι	Μαθητές κατεύθυνσης εικαστικών: "ιδιόρρυθμοι", ιδιαίτερη αγάπη για την Τέχνη	Επιλογή σχολείου από μαθητές λόγω και δωρεάν σίτισης
---	---	--	--	--	--

**Σχήμα 44:** Χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Μέσα στις απαντήσεις των Διευθυντών παρατηρούμε ορισμένα στοιχεία, τα οποία αποτελούν πιθανές αντιλήψεις του συνόλου της ελληνικής κοινωνίας. Ειδικότερα, διαπιστώνεται η ώθηση ενασχόλησης με τη Τέχνη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή/ και ζητήματα ψυχικής υγείας. Ο λόγος είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η συμπερίληψη που προσφέρεται μέσω της Τέχνης. Ωστόσο, διαπιστώνεται από την πλειοψηφία των Διευθυντών ότι η ενασχόληση με την Τέχνη μαθητών με τα χαρακτηριστικά αυτά, δεν αποτελεί πανάκεια. Επομένως, η Τέχνη λειτουργεί ως μέσον αντιμετώπισης άλλων θεμάτων κι όχι αυτοσκοπός. Όμως, πιστεύουν ότι η παραίτηση των ΚΕΔΑΣΥ και η ώθηση των συγκεκριμένων τύπων μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία αποκαλύπτει έλλειψη επιμόρφωσης των φορέων αυτών σχετικά με τη φύση των Καλλιτεχνικών Σχολείων, άρα και παρανόηση της σκοποθεσίας τους (βλ. και παρακάτω). Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι η ύπαρξη πολλών μαθητών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα σχολεία αυτά προκαλεί δυσχέρεια στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η δυσχέρεια πιθανόν προκύπτει λόγω των διοικητικών αναγκών που δημιουργούνται (π.χ. ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης) αλλά και των ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής (ανάγκη ύπαρξης περισσότερων αιθουσών για μαθήματα Γενικής Παιδείας).



Επιπλέον, αποκαλύπτεται μία συνήθης προκατάληψη της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με την ενασχόληση των αγοριών με το Χορό. Σχετικά με την πρόθεση επαγγελματικής ενασχόλησης μαθητών με τη Τέχνη, οι Διευθυντές ανέφεραν ότι υπάρχουν μαθητές που έχουν δηλώσει επιθυμία ενασχόλησης και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις αποφοίτων που ασχολήθηκαν επαγγελματικά με τη Τέχνη. Αξίζει εντούτοις να αναφερθεί ότι ένας συμμετέχων τόνισε ότι οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να ακολουθήσουν την καλλιτεχνική κατεύθυνση επαγγελματικά και πιθανόν αυτός είναι λόγος μη εκπεφρασμένης επιθυμίας.

Αναφορικά με το μαθησιακό επίπεδο των Καλλιτεχνικών Σχολείων, αυτό κυμαίνεται από μέτριο προς καλό και ομοιάζει με το μαθησιακό επίπεδο των σχολείων Γενικής Παιδείας.

Ουσιαστικά παρατηρείται ότι το Καλλιτεχνικό Σχολείο φαινομενικά επιτυγχάνει τη σκοποθεσία του, όπως έχει οριστεί στο σχετικό ΦΕΚ ίδρυσης (βλ. και παραπάνω) αφού υπάρχουν μαθητές που ασχολούνται επαγγελματικά με τη Τέχνη αλλά και μαθητές που ασχολούνται με διαφορετικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens (2000), που αποτελεί οδηγό στην παρούσα έρευνα, η αναφορά των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών εμπίπτει τόσο στο στοιχείο (γενικά επίπεδο τάξης) όσο και συγκεκριμένο (σύνθεση μαθητικού δυναμικού). Επίσης, το μαθησιακό επίπεδο αλλά και οι επαγγελματικές επιλογές-επιλογές σπουδών των μαθητών εμπίπτουν στις Εκροές. Επιπροσθέτως, οι μαθησιακές επιδόσεις ως εκροές συνιστούν σημαντικό δείκτη για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Fitz-Gibbon & Kochan, 2003. Reynolds, 2000. Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Εντούτοις το αντικείμενο της παρούσας έρευνας δεν είναι η αναλυτική εξέταση των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών, ούτε η εις βάθος ανάλυση των μαθησιακών τους επιδόσεων. Αντίστοιχα, στο μοντέλο των Harland et al. (2000), οι μαθητές εντάσσονται σε ιδιαίτερη κατηγορία και επηρεάζουν καταλυτικά τις διαδικασίες εντός της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας και κυρίως εκείνους της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά των μαθητών εμπίπτουν στην Οργανωτική δομή-διάρθρωση/ Ανταπόκριση της κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο. Το μαθησιακό επίπεδο εμπίπτει στις Επιδόσεις των μαθητών (αλλά στο πλαίσιο κατά πόσο το επίπεδο επηρεάζει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους συμμετέχοντες).

### Γονείς

Όσον αφορά τους γονείς των μαθητών, οι Διευθυντές προσπάθησαν να εστιάσουν σε κατηγορίες γονέων που έχουν συναντήσει στα σχολεία που διοικούν. Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των γονέων από τους Διευθυντές, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ

των συμμετεχόντων. Αρχικά τονίσθηκε ότι παλαιότερα υπήρχαν γονείς οι οποίοι ασχολούνταν με τις Τέχνες και η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων παλαιότερα μπορεί να επηρεαζόταν τόσο από την επαγγελματική τους ενασχόληση με την Τέχνη, όσο και από τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Σήμερα, ανέφεραν πολλοί συμμετέχοντες, οι γονείς δεν έχουν σχέση με τη Τέχνη. Επίσης, σήμερα υπάρχουν πολλοί γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με παλαιότερα. Αυτή η αλλαγή αιτιολογείται με βάση τη χωροταξική κατανομή (προσθήκη διαφορετικών περιοχών-δήμων προέλευσης των γονέων και των μαθητών).

Ως άλλη κατηγορία αναφέρθηκαν γονείς που σχετίζονται με την Τέχνη λόγω κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου και καταγωγής (π.χ. αλλοδαποί). Επιπλέον, από Διευθυντές σχολείων της επαρχίας τονίσθηκε ότι οι γονείς στα σχολεία τους έχουν δημιουργήσει μία ιδιαίτερη σχέση αλληλεγγύης και προσφοράς με τις σχολικές μονάδες. Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζονται οι κατηγορίες γονέων, όπως διαμορφώθηκαν, από τις απαντήσεις των Διευθυντών:



**Σχήμα 45:** Κατηγορίες γονέων σύμφωνα με τους Διευθυντές

Όσον αφορά τους λόγους επιλογής των Καλλιτεχνικών Σχολείων από τους γονείς, οι Διευθυντές δήλωσαν ως πρώτο λόγο τις δωρεάν παροχές (σίτιση και μετακίνηση των μαθητών). Ένας ακόμη λόγος είναι η έλλειψη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (bullying) και η καλή φήμη των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Στο ίδιο πλαίσιο, ορισμένοι γονείς επιλέγουν τα συγκεκριμένα σχολεία προκειμένου να αποφύγουν τα «κακόφημα σχολεία της γειτονιάς».

Επιπλέον, αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι γονείς επιλέγουν τα σχολεία αυτά διότι υπάρχει επιείκεια-κυρίως προς τους αδύναμους μαθητές- στα Καλλιτεχνικά Σχολεία.

Ένας ακόμη λόγος επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων από τους γονείς, είναι η αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για το ταλέντο των παιδιών τους. Όπως ανέφεραν ορισμένοι Διευθυντές, αρκετοί γονείς θεωρούν-πολλές φορές λανθασμένα ή για λάθος λόγους- ότι τα παιδιά τους έχουν ταλέντο σε μία κατεύθυνση οπότε χρειάζεται να επιλέξουν ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο. Ωστόσο, ένας συμμετέχων τόνισε ότι οι γονείς επιλέγουν τα σχολεία αυτά και λόγω ανάγκης ενασχόλησης των παιδιών με τις Τέχνες. Ήδη κάποια παιδιά, είχαν ασχοληθεί με τις τέχνες κι εκτός σχολείου. Ως εκ τούτου, πολλοί γονείς ωθούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο Καλλιτεχνικό Σχολείο και το αντίστροφο.

Σημαντικός λόγος επιλογής, όπως τονίσθηκε από έναν Διευθυντή, είναι κι η μικρή αριθμητική κατανομή των μαθητών ανά τμήμα (κυρίως για τα σχολεία επαρχίας) αλλά και η κουλτούρα-κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των ίδιων των γονέων (βλ. και παραπάνω).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση δύο ερωτώμενων ότι σε δεύτερο στάδιο, οι γονείς παρατηρούν τα παιδιά να είναι χαρούμενα και να βελτιώνονται. Ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι στηρίζουν το σχολείο χωρίς να κατανοούν τη στοχοθεσία του (βλ. και παρακάτω για κοινοποίηση στοχοθεσίας στη κοινότητα). Συνεπώς, παρατηρούμε ότι η αιτιολόγηση της επιλογής μπορεί να προκύψει από το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και της λειτουργίας της σχολικής κοινότητας.

Αξίζει να αναφερθεί κι η δήλωση ενός συμμετέχοντα σχετικά με τους γονείς της κατεύθυνσης θεάτρου. Όπως τόνισε, δεν γνωρίζουν το λόγο επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων. Σημαντικά ακόμη στοιχεία που χρειάζεται να τονισθούν είναι α/ η αναφορά από Διευθυντές σχολείων της επαρχίας για τη στήριξη, την αλληλεγγύη και την προσφορά προς το σχολείο που χαρακτηρίζει τους γονείς των σχολείων αυτών (βλ. και παραπάνω) β/ η αναφορά από έναν ερωτώμενο της άποψης ότι οι γονείς έχουν θετική εικόνα για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία (κάτι που κατά τον ίδιο αιτιολογείται από τις πολλές αιτήσεις μαθητών κάθε χρόνο) γ/ η άποψη ενός Διευθυντή για το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς των μαθητών για το σχολείο (αστικό σχολείο) ενδιαφέρονται και για τη πορεία των παιδιών τους αλλά δεν έχουν πάντοτε τον τρόπο ή το χρόνο να είναι ενεργοί.

Παρακάτω απεικονίζονται συνολικά οι λόγοι γονεϊκής επιλογής των Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των Διευθυντών:



**Σχήμα 46:** Λόγοι γονεϊκής επιλογής Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τους Διευθυντές (ετεροαντίληψη)

Παρατηρούμε ότι οι λόγοι γονεϊκής επιλογής, όπως διατυπώθηκαν από τους Διευθυντές (ετεροαντίληψη), ποικίλλουν και δεν σχετίζονται πλήρως με τη στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων (βλ. και παρακάτω). Επίσης, όπως διαφαίνεται, οι σχέσεις των γονέων με τη σχολική μονάδα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία της επαρχίας είναι περισσότερο στενές σε σχέση με σχολεία σε πιο αστικά μέρη. Η αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και του σχολείου.

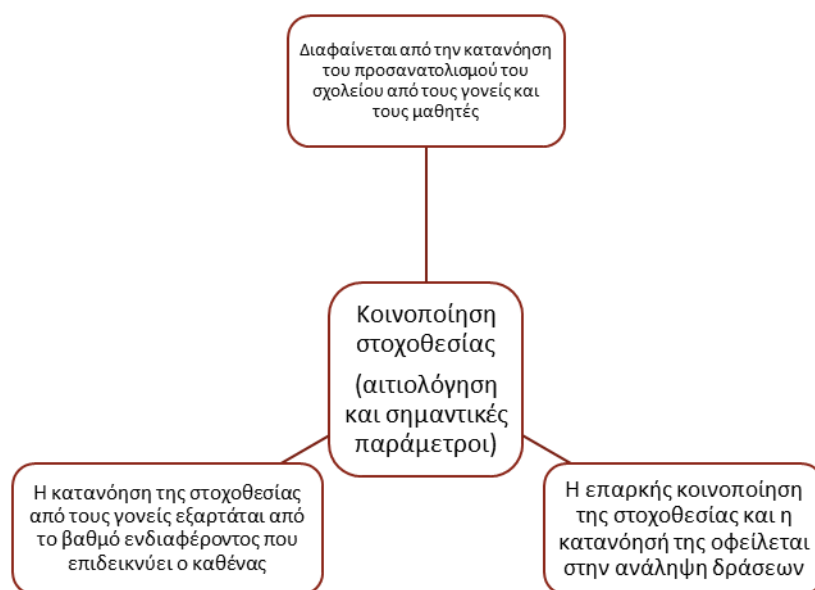
Διαπιστώνεται, μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ότι οι γονείς έχουν μία μάλλον θετική εικόνα για τα σχολεία αυτά. Η άποψη αυτή ενισχύεται κι από το γεγονός ότι είναι σχολεία γονεϊκής επιλογής, ως εκ τούτου η βιωσιμότητα κι η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται κι από την επιλογή τους από τους γονείς του σχολείου (Νικολοπούλου, 2020).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, η γονεϊκή υποστήριξη εμπίπτει στο επίπεδο των εισροών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, μέσω των λόγων επιλογής, διαφαίνονται έμμεσα και ορισμένες αντιλήψεις που αφορούν το συγκείμενο γενικά.

Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν οριστεί, η ετεροαντίληψη σχετικά με τους γονείς και τους λόγους επιλογής των Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπως διαμορφώνονται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, σχετίζονται με τον άξονα «Ανταπόκριση κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο».

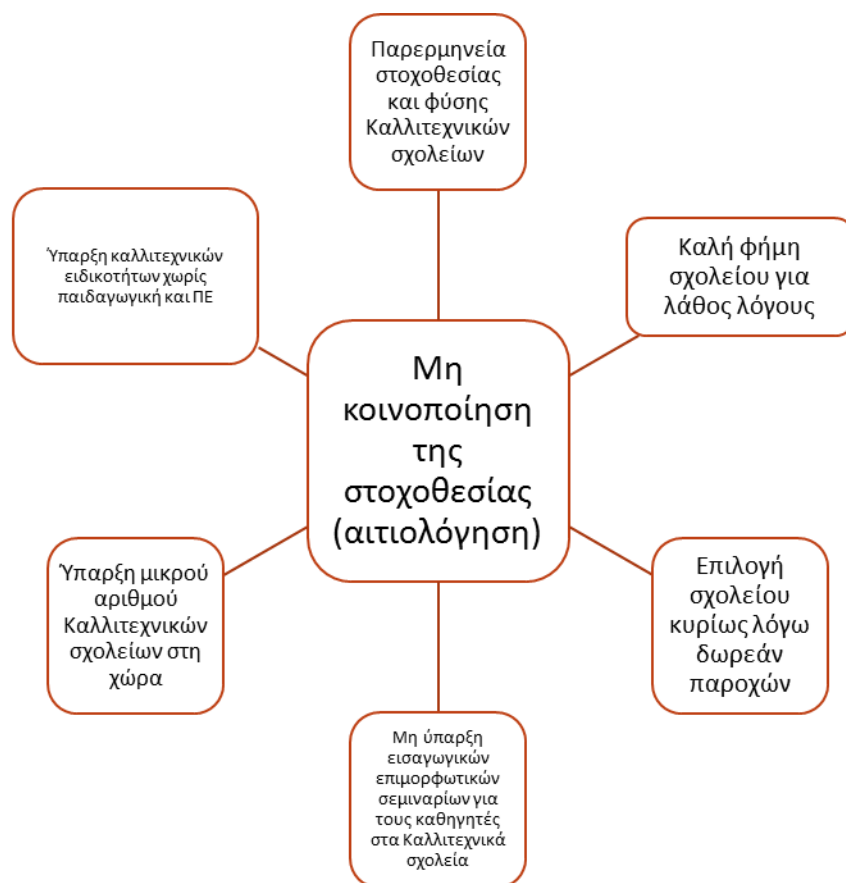
#### Κοινοποίηση σκοπού και στόχων των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην κοινότητα

Σχετικά με την κοινοποίηση της στοχοθεσίας των υπό εξέταση σχολείων, οι απόψεις των Διευθυντών διίστανται. Ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων έχει κοινοποιηθεί επαρκώς στην κοινότητα, ενώ άλλοι όχι. Οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι η στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων έχει κοινοποιηθεί επαρκώς αιτιολόγησαν την άποψή τους και τόνισαν παραμέτρους που σχετίζονται με τη διαδικασία αυτή. Ένας ερωτώμενος (από σχολείο της επαρχίας) υπογράμμισε ότι παρατηρεί κατανόηση της στοχοθεσίας στην τοπική κοινωνία (γονείς-μαθητές) έστω κι αν το σχολείο είναι σχετικά καινούριο. Ένας άλλος συμμετέχων που υποστηρίζει την επαρκή κοινοποίηση της στοχοθεσίας, τόνισε ότι η κατανόησή της οφείλεται στην ανάληψη δράσεων εκ μέρους του σχολείου. Όπως σημείωσε, ο στόχος του σχολείου είναι η καλλιέργεια μέσω της Τέχνης κι όχι αναγκαστικά η επαγγελματική ενασχόληση μ' αυτήν (βλ. και παραπάνω). Ένας ακόμη ερωτώμενος, σημείωσε ότι η κοινοποίηση στοχοθεσίας εξαρτάται από την ύπαρξη ενδιαφέροντος για το σχολείο εκ μέρους των γονέων και από το βαθμό ενδιαφέροντος. Όπως ανέφερε, στη δική του σχολική μονάδα, η πλειοψηφία των γονέων επιδεικνύουν ενδιαφέρον χωρίς να είναι, όμως, εφικτό για όλους. Παρακάτω απεικονίζονται όσα αναφέρθηκαν από τους Διευθυντές για την κοινοποίηση της στοχοθεσίας:



**Σχήμα 47:** Κοινοποίηση σκοπού και στόχων: αιτιολόγηση και σημαντικές παράμετροι

Οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι δεν έχει κοινοποιηθεί επαρκώς η στοχοθεσία του Καλλιτεχνικού Σχολείου στην κοινότητα ανέφεραν τους λόγους που δικαιολογούν τη θέση αυτή: παρερμηνευση της στοχοθεσίας και της φύσης των Καλλιτεχνικών Σχολείων, καλή φήμη μεν (π.χ. υψηλό καλλιτεχνικό επίπεδο) αλλά η φήμη έχει διαδοθεί για λάθος λόγους (δωρεάν παροχές, επιείκεια), μικρός αριθμός Καλλιτεχνικών Σχολείων στη χώρα, ύπαρξη Καλλιτεχνικών ειδικοτήτων χωρίς παιδαγωγική (επάρκεια) και κωδικό ΠΕ (οι ειδικότητες αυτές μεταφέρουν μία διαφορετική παιδαγωγική εμπειρία εντός του σχολείου ενώ δεν έχουν «καθημερινή τριβή» με το σχολείο). Όπως προαναφέρθηκε, οι γονείς επιλέγουν το σχολείο για τις δωρεάν παροχές κι όχι για τη διαφορετική φύση του. Το σημείο λανθασμένης επιλογής του σχολείου λόγω δωρεάν παροχών, είναι κάτι που υπογραμμίστηκε από αρκετούς ερωτώμενους. Στο ακόλουθο σχήμα απεικονίζονται οι λόγοι μη κοινοποίησης στοχοθεσίας στην σχολική κοινότητα, όπως συγκεντρώθηκαν με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών:



**Σχήμα 48:** Μη κοινοποίηση στοχοθεσίας: αιτιολόγηση

Σχετικά με την πιθανότητα κοινοποίησης ή μη της στοχοθεσίας, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επικεντρώνονται ως επί το πλείστον στην επαρκή ή ανεπαρκή κοινοποίηση της στοχοθεσίας στους γονείς και δευτερευόντως στους μαθητές. Μέσα από τις απαντήσεις διακρίνεται, επίσης, η πεποίθηση των Διευθυντών ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σκοποθεσία του σχολείου είναι κατά πολύ διαφορετικός από το πώς την αντιλαμβάνονται οι φοιτώντες μαθητές.

Σε σχέση με τα θέματα σκοποθεσίας και κοινοποίησής της στην κοινότητα, δεν γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Εξάιρεση αποτελούν οι μεμονωμένες αναφορές αναφορά σε απαιτούμενες εισαγωγικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δέσμευσης (πίστη, πειθαρχία, υπομονή) και προσόντα. Κατά τον Scheerens, η κοινοποίηση της στοχοθεσίας αποτελεί στοιχείο συγκεκριμένου γενικά αλλά και στοιχείων των εισροών του σχολείου. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η κοινοποίηση στοχοθεσίας εμπίπτει στην Ανταπόκριση της κοινωνίας- Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο. Η μη κοινοποίηση της

στοχοθεσίας στους μετέχοντες της σχολικής κοινότητας μπορεί να αποτελέσει αρνητικό στοιχείο στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού.

### Δικτύωση Καλλιτεχνικών Σχολείων

Όσον αφορά τη δικτύωση και τη συνεργασία μεταξύ των Καλλιτεχνικών Σχολείων, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφέρουν. Γενικά, προκύπτει ότι δεν υπάρχει ισχυρό δίκτυο αλλά πρόσφατα ξεκίνησαν προσπάθειες για την ενίσχυσή του. Όσοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν υπάρχει συνεργασία, αιτιολογούν την άποψη αυτή με βάση τον ελάχιστο χρόνο λειτουργίας ορισμένων σχολείων και την πανδημία COVID-19.

Αναφέρθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες ότι το 2021 πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνάντηση των Διευθυντών των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ωστόσο, αν και πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη συνάντηση, εν τούτοις δεν αποτελεί απόδειξη συνεργασίας. Τονίστηκε η αίσθηση ύπαρξης «ελαφρού» ανταγωνισμού μεταξύ των μητροπολιτικών σχολείων και εκείνων της επαρχίας. Ορισμένοι υπογράμμισαν την μονόδρομη επικοινωνία, η οποία στόχο έχει την ανεύρεση απαντήσεων σε τρέχοντα εκπαιδευτικά–διαδικαστικά θέματα. Το έλλειμμα συνεργασίας αποδόθηκε από ορισμένους στην αδυναμία των μικρότερων σε μέγεθος Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων της επαρχίας αλλά και στην εξεύρεση χρόνου και δυνατοτήτων μετακίνησης, διότι αναλάμβαναν άλλες δράσεις για τους μαθητές (π.χ. Erasmus, διαγωνισμούς). Σχετικά με την έλλειψη δικτύωσης, άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι η πρόσφατη πανδημία αλλά και το γεγονός ότι αρκετά σχολεία [της επαρχίας] είναι νεοσύστατα.

Όμως, υπάρχουν κι άλλοι συμμετέχοντες που υποστηρίζουν ότι υπάρχει συνεργασία και δικτύωση, συνήθως μεταξύ συγκεκριμένων σχολείων και ότι η διαδικτυακή συνάντηση Διευθυντών (βλ. και παραπάνω) θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα περαιτέρω ανάπτυξης συνεργασίας. Κυρίως για την επαρχία η δικτύωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι σημαντική διότι μέσω αυτής προσφέρονται ερεθίσματα σε μαθητές της επαρχίας οι οποίοι δεν έχουν τις ίδιες προσλαμβάνουσες με μαθητές μεγάλων αστικών κέντρων.

Μέσα από τη συνολική αποτίμηση των απαντήσεων των Διευθυντών σχετικά με τη δικτύωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων και τη συνεργασία τους, παρατηρείται ότι η ανάληψη συλλογικών δράσεων ξεκινά κυρίως από σχολεία της επαρχίας. Αντίθετα τα σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων και κυρίως της πρωτεύουσας, δεν οργανώνουν τέτοιου είδους δράσεις. Εξαίρεση αποτελούν δύο σχολεία της Αττικής τα οποία συνεργάστηκαν στα πλαίσια ενός προγράμματος. Παράλληλα, τα σχολεία της πρωτεύουσας τείνουν να συνεργάζονται με γειτονικά σχολεία (π.χ. αναφορά από Διευθυντή για συνεργασία με το οικείο Μουσικό



σχολείο και τα Γενικά σχολεία). Άρα, η εξωστρέφεια των Καλλιτεχνικών Σχολείων μεγάλων αστικών κέντρων παρουσιάζεται περιορισμένη σε σχέση με ορισμένα σχολεία της επαρχίας. Παρ' όλ' αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν διάθεση συνεργασίας. Φάνηκε όμως ότι η ποικιλία των αντιλήψεων σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας εξαρτάται από την προσωπική εκτίμηση του κάθε συμμετέχοντα.

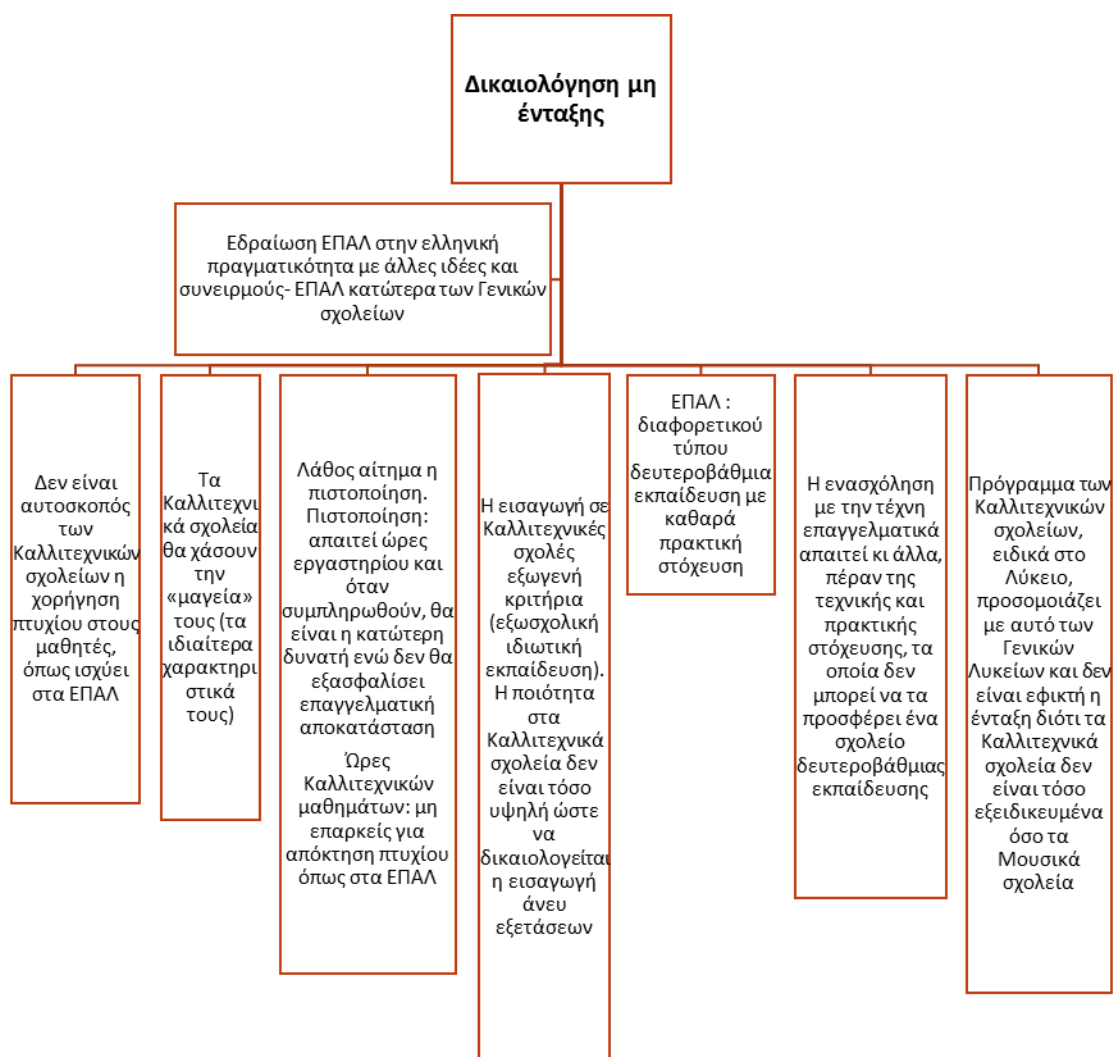
Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, η δικτύωση των σχολείων αποτελεί στοιχείο εξωστρέφειας των σχολείων προς τη κοινωνία και το κοινωνικό πλαίσιο κι έτσι τοποθετείται γενικά στο συγκείμενο. Η αποτελεσματικότητα κι η βιωσιμότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αυξάνεται μέσα από τις δράσεις εξωστρέφειας. Σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουμε ορίσει η εξωστρέφεια εμπίπτει στον άξονα «Ανταπόκριση της κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο».

#### Αυτόνομη λειτουργία Καλλιτεχνικών Σχολείων ή ένταξή τους σε άλλο τύπο σχολείου

Σχετικά με την αυτόνομη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων, οι Διευθυντές θεωρούν ότι η αυτόνομη λειτουργία είναι αποτελεσματικότερη έναντι της ένταξης σ' άλλο τύπο σχολείου, όπως τα ΕΠΑΛ. Σημειώνεται ότι η ερώτηση για τα ΕΠΑΛ τέθηκε διότι η επαγγελματική πιστοποίηση μαθητών με την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εφικτή μόνο μέσω των Επαγγελματικών Λυκείων. Επιπλέον, η πιστοποίηση των μαθητών Καλλιτεχνικών Σχολείων έχει αποτελέσει θέμα συζήτησης και αίτημα των γονέων. Οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες δικαιολογούν τη μη ένταξη στα ΕΠΑΛ (άρα, και τη μη χορήγηση πιστοποίησης) είναι α/ τα ΕΠΑΛ έχουν εδραιωθεί στην ελληνική πραγματικότητα «μ' άλλες ιδέες και συνειρμούς», με καθαρά πρακτική στόχευση, β/ τα ΕΠΑΛ αν και είναι καλά σχολεία, εντούτοις θεωρούνται κατώτερα των Γενικών σχολείων, γ/ το Καλλιτεχνικό σχολείο θα «μειώσει τη δύναμή του» στην περίπτωση ένταξης, δ/ οι απαιτήσεις που υπαγορεύονται για την απόκτηση πιστοποίησης, πχ ώρες εργαστηρίου, ε/ η πιστοποίηση δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική αποκατάσταση, στ/ η ενασχόληση επαγγελματικά με την Τέχνη απαιτεί κι άλλα στοιχεία, πέραν της τεχνικής και πρακτικής στόχευσης τα οποία δεν μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ζ/ η χορήγηση πτυχίου δεν αποτελεί αυτοσκοπό των Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπως αντίθετα συμβαίνει στα ΕΠΑΛ, η/ τα αναλυτικά προγράμματα των Καλλιτεχνικών προσομοιάζουν με εκείνα των Γενικών σχολείων.

Παράλληλα, σημειώθηκε ότι βασικό αίτημα των γονέων είναι η «διευκόλυνση» των μαθητών για συνέχιση των Καλλιτεχνικών σπουδών καθότι ότι η ποιότητα στα Καλλιτεχνικά Σχολεία δεν είναι τόσο υψηλή, ώστε να δικαιολογεί την εισαγωγή των μαθητών σε Καλλιτεχνικές

σχολές άνευ εξετάσεων. Ωστόσο, μια τέτοια άποψη υποδηλώνει ίσως αναποτελεσματικότητα και έλλειψη ποιότητας, αλλά όλοι οι συμμετέχοντες δεν συμμερίζονται την τοποθέτηση αυτή. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι η εισαγωγή στις τριτοβάθμιες σχολές με καλλιτεχνικό περιεχόμενο επηρεάζεται και από άλλα εξωγενή κριτήρια που σχετίζονται με εξωσχολική ιδιωτική εκπαίδευση, χωρίς να επεξηγείται η διασύνδεση αυτή. Οι λόγοι που συζητήθηκαν πιο πάνω απεικονίζονται στο Σχήμα 49:



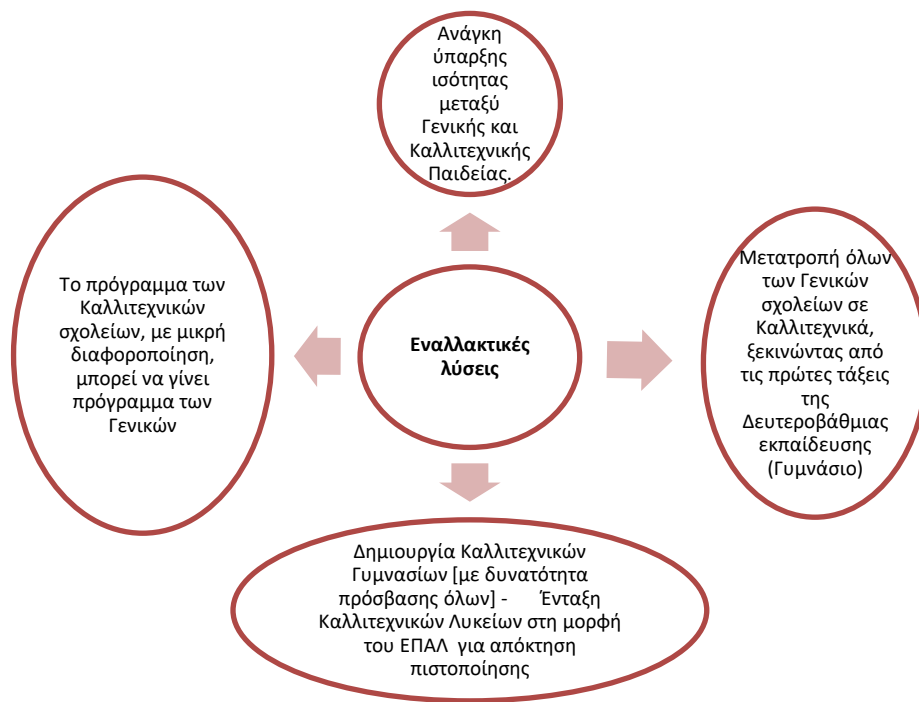
**Σχήμα 49:** Δικαιολόγηση μη ένταξης Καλλιτεχνικών Σχολείων σ' άλλο τύπο σχολείου

Μέσω των απαντήσεων των Διευθυντών, διατυπώνεται η ιδέα της πρακτικής στόχευσης των ΕΠΑΛ σε αντίθεση με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία που πιθανόν έχουν περισσότερο θεωρητική στόχευση. Επιπλέον, διαπιστώνεται η υποβόσκουσα αντίληψη ότι τα Καλλιτεχνικά αλλά και τα Γενικά σχολεία είναι ανώτερα των ΕΠΑΛ. Γίνεται ακόμη λόγος για «ιδιαιτερότητες και χαρακτήρα» του Καλλιτεχνικού σχολείου από ορισμένους συμμετέχοντες. Γίνεται αντιληπτό ότι δεν αναφέρονται σε διοικητικές ή νομοθετικές διαφοροποιήσεις, αλλά στη στοχοθεσία

και στον τύπο του σχολείου. Άρα, θεωρούν σημαντική τη διατήρηση της αρχικής σκοποθεσίας του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Όσον αφορά την αυτόνομη λειτουργία του σχολείου, θεωρούν ότι η διατήρηση του συγκεκριμένου τύπου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Με άλλα λόγια οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες θεωρούν το Καλλιτεχνικό Σχολείο αποτελεσματικό στην υπάρχουσα μορφή, παρά τις οποιοσδήποτε δυσχέρειες στην λειτουργία του έχουν αναφερθεί παραπάνω (βλ. και παρακάτω).

Δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν υπέρ της ένταξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου αντίστοιχο των ΕΠΑΛ και θεωρούν ότι είναι ένα μέτρο που θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών και ίσως περιορίσει τη σχολική διαρροή που παρατηρείται κυρίως στη Β' και Γ' Λυκείου, που θεωρείται στοιχείο αναποτελεσματικότητας. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι Γενικά Λύκεια με προδιαγραφές ΕΠΑΛ (π.χ. συνδιδασκαλίες, εργαστηριακές αίθουσες διδασκαλίας για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα) και ότι η ένταξη θα αποτελέσει αρωγό στην εξασφάλιση περισσότερων επαγγελματικών διεξόδων για τους μαθητές. Σε αντίθεση με την πλειονότητα των συναδέλφων τους οι συγκεκριμένοι Διευθυντές συναινούν με το αίτημα ανάγκης πιστοποίησης των μαθητών και αναγνωρίζουν ότι η παρούσα κατάσταση και λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων χρήζει αλλαγής. Ωστόσο, αναγνωρίζονται δυσκολίες για την υλοποίησης ένταξης: α/η ανυπαρξία Καλλιτεχνικών Σχολείων σε κάθε νομό εμποδίζει την ένταξη για λόγους δικαίου, ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών κάθε νόμου, β/ η ένταξη είναι πιο δύσκολη για τις κατευθύνσεις Θεάτρου-Κινηματογράφου και Χορού ενώ είναι πιο εύκολη για τα Εικαστικά, γ/η προσέγγιση της Τέχνης στην Ευρώπη είναι περισσότερο πρακτική σε σχέση με την Ελλάδα που έχει περισσότερο θεωρητική διάσταση. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι ορισμένοι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η στόχευση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, και στα Καλλιτεχνικά μαθήματα, είναι περισσότερο θεωρητική και λιγότερο πρακτική.

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες που δεν υποστηρίζουν την ένταξη των Καλλιτεχνικών Σχολείων σ' άλλο τύπο σχολείου [όπως τα ΕΠΑΛ], διατύπωσαν εναλλακτικές λύσεις τονίζοντας την ανάγκη εισαγωγής της τέχνης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά. Παρακάτω απεικονίζονται οι προτάσεις-εναλλακτικές λύσεις:



**Σχήμα 50:** Εναλλακτικές λύσεις για την πορεία των Καλλιτεχνικών Σχολείων στο μέλλον

Σύμφωνα με το μοντέλο του Scheerens, η τυχόν μετατροπή του Καλλιτεχνικού Σχολείου σε άλλο τύπο σχολείου [όπως τα ΕΠΑΛ] εντάσσεται στην αποτελεσματικότητα των παραγόντων του συγκεκριμένου (τύπος σχολείου) αλλά και σε επίπεδο σχολείου αφορά την κατηγορία «βαθμός προσαρμοσμένης στην επιτυχία πολιτικής, ποιότητα Αναλυτικού Προγράμματος ως προς το περιεχόμενο-επίσημη δομή».

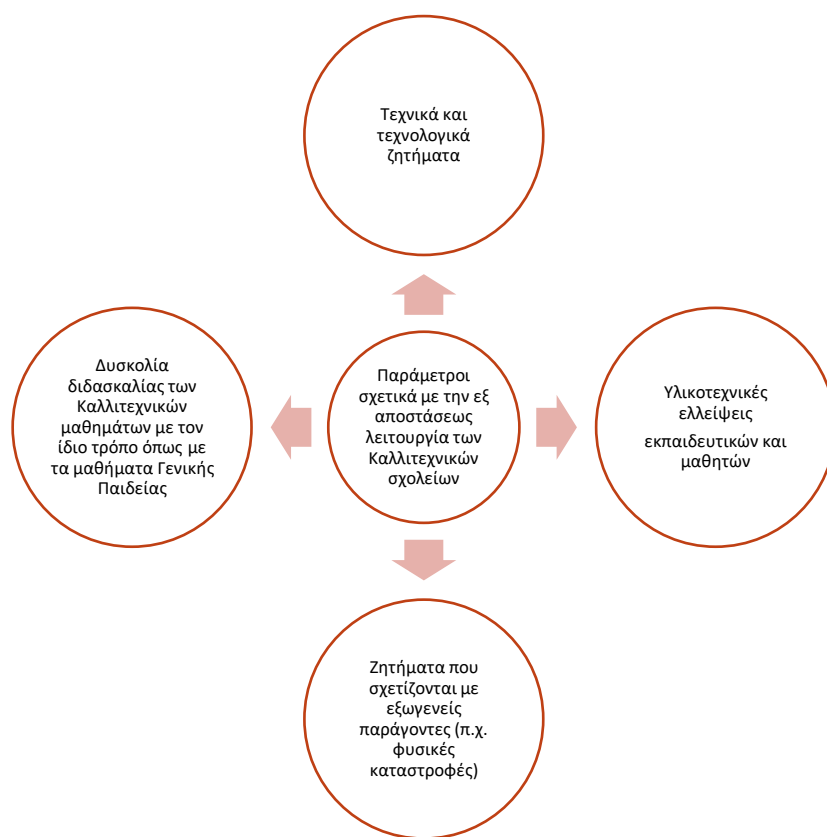
Σχετικά με τους καθορισμένους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η ένταξη ή μη αφορά αμιγώς το Διοικητικό πλαίσιο και την Εκπαιδευτική Πολιτική, αλλά συγχρόνως σχετίζεται και με την «Ανταπόκριση κοινωνίας-Σχολείο στο κοινωνικό πλαίσιο».

#### Λειτουργία Καλλιτεχνικών Σχολείων σε περιόδους κρίσεων

Η ερώτηση για τη λειτουργία του Καλλιτεχνικού Σχολείου σε περίοδο κρίσης αφορά το κατά πόσον η σχολική μονάδα είναι σε θέση να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να επιβιώσει σε περίοδο εκτεταμένων κρίσεων. Επιπλέον, θεωρήσαμε ότι οι Διευθυντές του δείγματος θα απαντούσαν με ευχέρεια σε μια τέτοια ερώτηση, αφού ήταν επίκαιρη εξαιτίας της τότε πανδημίας του COVID-19. Τονίστηκε από το σύνολο των Διευθυντών ότι τα σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας υπολειπούν, ενώ η απουσία δια ζώσης διδασκαλίας ήταν αισθητή κυρίως για τα Καλλιτεχνικά μαθήματα, πάρα τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών

Καλλιτεχνικών μαθημάτων για ανεύρεση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας (περισσότερη έμφαση σε θεωρία-ιστορία και περιορισμός πρακτικής-βιωματικής διδασκαλίας). Διότι, τα Καλλιτεχνικά μαθήματα είναι εργαστηριακά και η διδασκαλία μαθημάτων κίνησης-χορού ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Ωστόσο, οι ίδιοι θεωρούν ότι σε γενικές γραμμές τα Καλλιτεχνικά Σχολεία αντιμετώπισαν τις ίδιες δυσκολίες όπως και τα Γενικά σχολεία. Τονίστηκε, επίσης, το γεγονός ότι δεν υπήρξε η απαιτούμενη πρόβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας για τα εργαστηριακά μαθήματα τόσο στα Καλλιτεχνικά, όσο και στα ΕΠΑΛ.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν και παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού ως του πλέον πρόσφατου παραδείγματος διαχείρισης κρίσεων. Το παρακάτω Σχήμα 51 απεικονίζει τους παράγοντες αυτούς, οι οποίοι παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με απόψεις που κατατέθηκαν από Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας γενικά τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό (Argyropoulou, Syka & Papaioannou, 2021). Οι Διευθυντές υπογράμμισαν κι εδώ την μη πρόβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας για τις ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων, αφού η αποστολή της εγκυκλίου για κλειστές κάμερες των μαθητών καθιστούσε αδύνατη τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών. Πέραν των γενικότερων σχολίων των συμμετεχόντων Διευθυντών σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεκπαίδευσης, αναφέρθηκαν ελάχιστες θετικές διαστάσεις για τους μαθητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπως η διδασκαλία περισσότερης θεωρίας στα μαθήματα κίνησης-χορού, αλλά και η ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων από μαθητές. Συνάγεται, λοιπόν, ως συμπέρασμα ότι για τα συγκεκριμένα σχολεία η αποτελεσματικότητα μειώνεται σε εκτεταμένες κρίσεις που απαιτούν τη χρήση της εξ αποστάσεως τεχνολογίας στη διδασκαλία.



**Σχήμα 51:** Παράμετροι που επηρεάζουν την ομαλή εξ αποστάσεως λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Μέσω των απαντήσεων των Διευθυντών, διαφαίνεται η δυνατότητα περιορισμένης και υπό όρους λειτουργίας σε περίοδο κρίσεων, αλλά αναδύεται η ανάγκη πρόβλεψης εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες και οι διαφορετικές ανάγκες των συγκεκριμένων σχολείων. Η πρόβλεψη αυτή πηγάζει από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (top-down). Όσον αφορά τη διαχείριση από τους ίδιους τους Διευθυντές, παρατηρούμε ότι κατέβαλαν προσπάθειες διατήρησης της συνοχής και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η στάση αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό σχολικής ηγεσίας. Στο μοντέλο του Scheerens, η διαχείριση των κρίσεων εμπίπτει τόσο στο επίπεδο του σχολείου (σχολική ηγεσία) όσο και στο επίπεδο του συγκεκριμένου. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η διαχείριση κρίσεων κι η μετέπειτα αλλά κι η κατά τη διάρκεια λειτουργία του σχολείου εμπίπτει στην Οργανωτική δομή-διάρθρωση στο εσωτερικό του σχολείου στο πλαίσιο διαχείρισης κρίσεων, στη σχολική ηγεσία-διοίκηση αλλά και στο Διοικητικό-Νομοθετικό πλαίσιο-Εκπαιδευτική πολιτική.

### Η ηγεσία στο Καλλιτεχνικό Σχολείο- Ο Διευθυντής ως σχολικός ηγέτης

Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και το μοντέλο του αποτελεσματικού σχολείου που υιοθετήσαμε στην παρούσα έρευνα, η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν σημαντικό άξονα σχολικής αποτελεσματικότητας. Για το λόγο αυτό, στο πρωτόκολλο συνέντευξης των Διευθυντών συμπεριλάβαμε ερωτήσεις που αφορούσαν την ηγεσία. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

Σχετικά με το φαινόμενο της ηγεσίας στο Καλλιτεχνικό Σχολείο αλλά και το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη, παρουσιάστηκε ποικιλία απόψεων από τους συμμετέχοντες Διευθυντές, παρά τη διαπίστωση ότι οι περισσότεροι υπογράμμισαν τη σημασία του ηγετικού ρόλου του Διευθυντή στα Καλλιτεχνικά Σχολεία που χαρακτηρίζονται από αρκετές ιδιαιτερότητες. Τονίστηκε ότι ενώ ο ρόλος του Διευθυντή σ' ένα σχολείο Γενικής Παιδείας είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός, στο Καλλιτεχνικό Σχολείο υπάρχει ανάγκη δημιουργίας οράματος και είναι απαραίτητο ο Διευθυντής να αποτελεί πηγή έμπνευσης για μαθητές-εκπαιδευτικούς, να αναλαμβάνει δράσεις για νέες προοπτικές και δημιουργία και κοινοποίηση οράματος στους συναδέλφους του με στόχο την αποφυγή της αντιμετώπισης του σχολείου μόνον «υπηρεσιακά». Έμφαση δόθηκε και στην ανάγκη εξωστρέφειας του Καλλιτεχνικού Σχολείου γιατί –όπως δηλώθηκε από τους συμμετέχοντες- συμβάλλει στην θετική θέαση και αποδοχή της Τέχνης από την κοινότητα (βλέπε Σχήμα 52).



**Σχήμα 52:** Λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ηγεσία του Διευθυντή Καλλιτεχνικού Σχολείου

Ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο στιλ ηγεσίας που εφαρμόζουν. Οι ερωτώμενοι συγκλίνουν στο δημοκρατικό στιλ. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσπάθεια συνεργασίας κι επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Δηλώθηκε ότι το δημοκρατικό-συνεργατικό στιλ είναι ίσως το μόνο που μπορεί να υιοθετηθεί στα συγκεκριμένα σχολεία, λόγω της ύπαρξης εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μαθημάτων οι οποίοι έχουν διαφορετική αντίληψη του σχολείου και της Τέχνης εντός αυτού. Ως αιτιολόγηση αναφέρθηκε η αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων να διαχωρίσουν τη θέση και το ρόλο του καλλιτέχνη από εκείνον του διδάσκοντα την Τέχνη. Με άλλα λόγια, υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής της τέχνης.

#### Ανασταλτικοί παράγοντες στην άσκηση ηγεσίας στο δημόσιο Καλλιτεχνικό Σχολείο

Σχετικά με τις δυσκολίες-ανασταλτικούς παράγοντες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας Διευθυντής Καλλιτεχνικού Σχολείου, ο οποίος επιθυμεί να λειτουργήσει ηγετικά. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι παράγοντες που μειώνουν τον ηγετικό χρόνο (βλέπε Σχήμα 53) είναι η γραφειοκρατία, οι πολλαπλές αρμοδιότητες, οι δυσκολίες στην επικοινωνία με το Δήμο και την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για το σχολείο, αλλά και ο χρόνος που εκ του νόμου υποχρεούνται να διδάξουν στην τάξη. Όλα αυτά οδήγησαν ορισμένους συμμετέχοντες να υποστηρίξουν την αδυναμία εφαρμογής ηγεσίας στο δημόσιο σχολείο. Οι δηλώσεις αυτές συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Γεράκη, 2013).





**Σχήμα 53:** Ανασταλτικοί παράγοντες στην άσκηση ηγεσίας στο δημόσιο Καλλιτεχνικό Σχολείο

Ωστόσο, μέσα στις απαντήσεις των Διευθυντών παρατηρούμε εκτενείς αναφορές σε στοιχεία της ηγεσίας, όπως το όραμα, η έμπνευση, η επικοινωνία, η συνεργασία. Παράλληλα, σε απαντήσεις ορισμένων συμμετεχόντων, υπονοούνται κι έννοιες όπως η ενσυναίσθηση και η παρουσία με την έννοια της συμπαράστασης για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων. Επιπλέον, αναφέρεται από έναν Διευθυντή η *ανάγκη δημιουργίας κινήτρων στους συναδέλφους*. Παρ' όλα αυτά, δεν γίνεται αναφορά σε στοιχεία ηθικής ηγεσίας όπως ευθύνη, συνέπεια, γενική ηθικότητα, αυθεντικότητα (Αργυροπούλου, 2017). Ειδικά, για το επίπεδο της παρουσίας, οι ερωτώμενοι δεν αναφέρονται σε θέματα θετικής κριτικής ή επιβεβαίωσης των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, δεν γίνεται καμία νύξη για τους 3 τύπους ηθικής παρουσίας (ικανωτική, κριτική, επιβεβαιωτική), όπως αυτοί ορίζονται από τον Στάρραττ (2017). Επιπλέον, η επικοινωνία κι η συνεργασία τονίζονται στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων, άρα ως τακτική διοίκησης, και όχι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής εν γένει. Επίσης, δεν έγινε καμία αναφορά σε θέματα καινοτομίας, συνέπειας ή δημιουργικότητας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η ηγεσία γίνεται αντιληπτή από τους Διευθυντές ως μία μάλλον «μονόδρομη» διαδικασία που πηγάζει από τους ίδιους και στοχεύει προς τους εκπαιδευτικούς. Εν τούτοις, σημαντικό σημείο της ηγεσίας είναι κι η αναγνώριση εκ μέρους του ηγέτη της ανάγκης έμπνευσης του ίδιου από τους συναδέλφους του και της

προσπάθειας ανάδειξής τους (Αργυροπούλου, 2017, 2018). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η έννοια της ηγεσίας γίνεται αντιληπτή σε ένα πλαίσιο «πιο ήπιας διοίκησης» με στόχο την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και ενός οράματος- στόχου. Αυτή η διαπίστωση δικαιολογείται κι από τη δήλωση σχετικά με την αδυναμία εφαρμογής «σωστής ηγεσίας» στα σχολεία.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν ότι λειτουργούν ηγετικά ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν το «δημοκρατικό στιλ ηγεσίας». Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτωμένων, ο τρόπος με τον οποίο οι Διευθυντές χρησιμοποιούν τον όρο αυτό (δημοκρατικό) παραπέμπει- κατά το μάλλον ή ήττον- σε χαρακτηριστικά που συναντώνται στη λεγόμενη «Μετασχηματιστική» ηγεσία (Transformational Leadership/ Αργυροπούλου, 2017).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ακόμη παρουσιάζει η συγκλίνουσα άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την διευκόλυνση ηγετικής λειτουργίας στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Όλοι οι ερωτώμενοι τόνισαν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρονται για ανάδειξη του Διευθυντή ως ηγέτη και ενδυνάμωση της έννοιας της ηγεσίας. Η άποψη αυτή υποδηλώνει αρχικά το διαχωρισμό του διευθυντικού ρόλου στα Καλλιτεχνικά και στα υπόλοιπα σχολεία (Όπως σημειώθηκε κι από έναν συμμετέχοντα, ο ρόλος του Διευθυντή στα Γενικά σχολεία είναι περισσότερο «διεκπεραιωτικός»). Επομένως, οι συμμετέχοντες έχουν σχηματίσει την άποψη ότι ο ρόλος του Διευθυντή σε κάθε άλλο σχολείο σχετίζεται περισσότερο με τη διοίκηση, άρα λειτουργεί κυρίως ως Manager, ενώ είναι πιο δύσκολο να λειτουργήσει ως ηγέτης (leader).

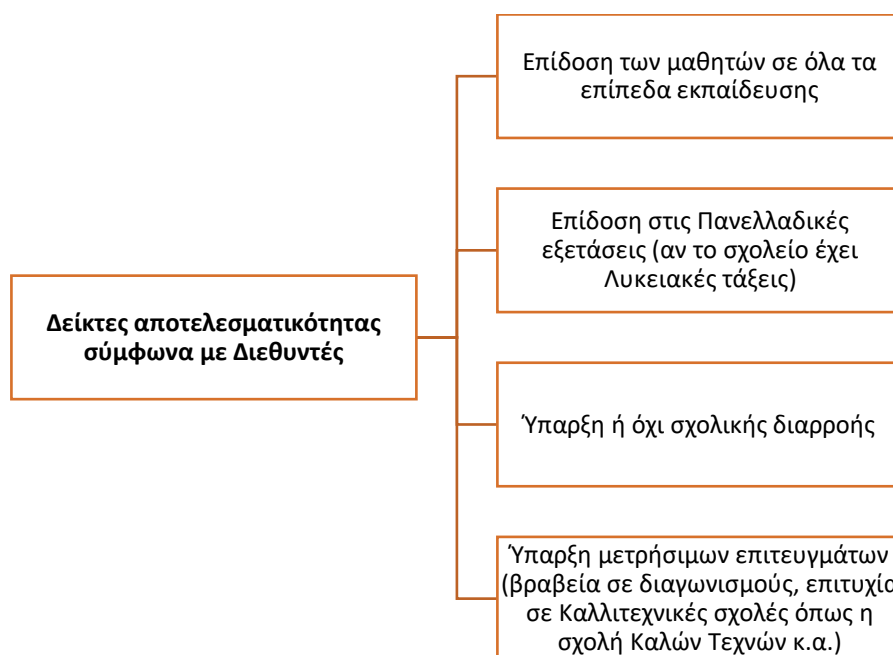
Σχετικά με τη σύνδεση της ηγετικής λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να ενστερνίζονται περισσότερο ηγετικά χαρακτηριστικά χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνονται πλήρως τη θεώρηση και την εφαρμογή της έννοιας της ηγεσίας. Η τάση ενός Διευθυντή για ηγετική λειτουργία στην σχολική μονάδα αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου σύμφωνα με έρευνες (π.χ. Day et al., 2020) αφού δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και μία θετική κουλτούρα εντός του σχολείου. Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, η λειτουργία του Διευθυντή ως ηγέτη κι ο τρόπος επίτευξής της εμπίπτουν στους εξής παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουμε θέσει: Σχολική ηγεσία-Διοίκηση/ Εσωτερική κουλτούρα και κλίμα.

Η ηγετική λειτουργία του Διευθυντή στο μοντέλο του Scheerens εμπίπτει στο επίπεδο του σχολείου (Εκπαιδευτική ηγεσία).

### Αποτελεσματικότητα και Βιωσιμότητα Καλλιτεχνικών Σχολείων

Όσον αφορά την αποτίμηση αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων, οι Διευθυντές κρίνουν ότι τα σχολεία είναι αποτελεσματικά και βιώσιμα και συγχρόνως εκφράζουν την επιθυμία για ίδρυση περισσότερων Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ωστόσο, ορισμένοι αναγνωρίζουν ότι το μοντέλο με βάση το οποίο έχουν δημιουργηθεί τα συγκεκριμένα σχολεία είναι προβληματικό καθότι τα σχολεία αυτά απαιτούν δαπάνες (π.χ. σίτιση-μετακίνηση μαθητών, περισσότεροι εκπαιδευτικοί). Επιπλέον, η πλειοψηφία των Διευθυντών χαρακτηρίζει ως αποτελεσματικές τις σχολικές μονάδες που διοικούν. Εξαιρέση αποτελεί ένας συμμετέχων του οποίου η απάντηση είναι ασαφής, δηλαδή δεν χαρακτηρίζει τη σχολική του μονάδα αλλά ούτε το σύνολο των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Δικαιολόγησε τη στάση του δηλώνοντας ότι επικρατεί πολυδιάσπαση και έλλειψη οργάνωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Επίσης, τόνισε ότι αποφεύγει να απαντήσει για την αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας λόγω των λίγων χρόνων λειτουργίας της.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν ως αποτελεσματικές τις σχολικές τους μονάδες βασισμένοι σε συγκεκριμένους δείκτες-κριτήρια αποτελεσματικότητας. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των Διευθυντών, οι δείκτες αφορούν την επίδοση των μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις (αν το σχολείο διαθέτει Λυκειακές τάξεις) αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης και μαθήματα, την ύπαρξη ή όχι σχολικής διαρροής και τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών (π.χ. βραβεία, επιτυχία εισαγωγής σε Σχολές προτίμησης, όπως η ΑΣΚΤ). Οι δείκτες αποτελεσματικότητας συνοψίζονται στο παρακάτω σχήμα:



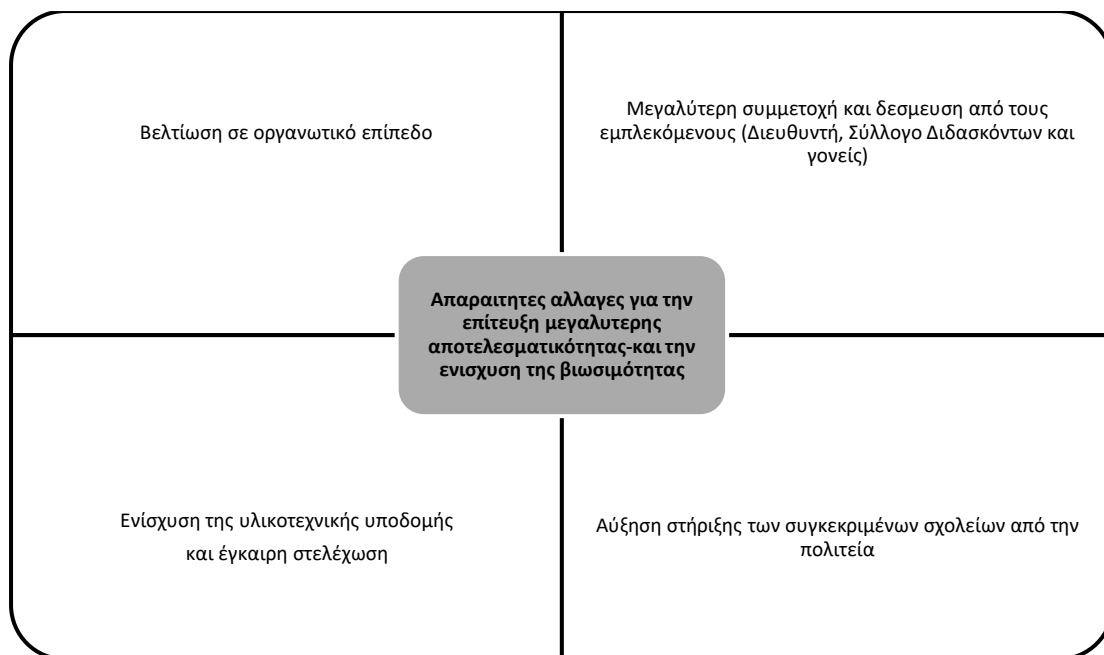
Σχήμα 54: Δείκτες αποτελεσματικότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Διευθυντές αναφέρθηκαν σε λόγους που αιτιολογούν την αποτελεσματικότητα και εν τέλει τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τα σχολεία αυτά είναι ο πρώτος λόγος. Ένας ακόμη λόγος είναι η εισαγωγή των μαθητών στα σχολεία αυτά μόνο μέσω εξετάσεων (εισαγωγικών ή κατατακτηρίων) και έπειτα από επιθυμία των μαθητών, αλλά και της οικογένειάς τους. Οι λόγοι συνοψίζονται στο παρακάτω σχήμα:



**Σχήμα 55:** Αιτιολόγηση αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τους Διευθυντές

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στα σημεία τα οποία χρήζουν αλλαγής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας. Κάθε συμμετέχων ανέφερε στοιχεία που αφορούν ως επί το πλείστον το δικό του σχολείο, αλλά ορισμένοι υπογράμμισαν και σημεία που αφορούν το σύνολο των Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπως την ανάγκη βελτίωσης σε οργανωτικό επίπεδο, την ανάγκη μεγαλύτερης συμμετοχής και δέσμευσης των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σύλλογος Διδασκόντων, γονείς, Διευθυντής), την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και, τέλος, την ανάγκη αύξησης της στήριξης των Καλλιτεχνικών Σχολείων από την πολιτεία. Όπως υπογραμμίστηκε, η βιωσιμότητα των σχολείων έγκειται πρωτίστως στη στήριξή τους από το ίδιο το κράτος. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ένας ερωτώμενος υπονόησε ότι η βιωσιμότητα των σχολείων μπορεί να ενισχυθεί και μέσω της ένταξης των Καλλιτεχνικών μαθημάτων και στα σχολεία Γενικής Παιδείας. Τα σημεία αλλαγής συνοψίζονται στο παρακάτω σχήμα:



*Σχήμα 56: Αλλαγές για ενίσχυση αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας Καλλιτεχνικών Σχολείων*

Όσον αφορά την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων, παρατηρείται ότι οι Διευθυντές επικεντρώνονται περισσότερο σε μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ. επίδοση μαθητών, ποσοστό σχολικής διαρροής, κλπ.). Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας βάσει μετρήσιμων στοιχείων συνιστά επίδραση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management- NPM) αφού η έμφαση δίνεται στις εκροές (Πασιάς, 2018-Σημειώσεις μαθήματος). Ωστόσο, η σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα και με το μοντέλο του Scheerens που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κρίνεται με διάφορους δείκτες. Σημεία σύγκλισης με το μοντέλο του Scheerens αποτελούν οι επιδόσεις των μαθητών που απαρτίζουν το πεδίο των εκροών, αλλά εν μέρει ανήκουν και στο επίπεδο της τάξης (υπό το πρίσμα της αξιολόγησης, των προσδοκιών και του ελέγχου της προόδου των μαθητών). Επιπλέον, η ύπαρξη μετρήσιμων επιτευγμάτων εκ μέρους των μαθητών εμπίπτει τόσο στο επίπεδο σχολείου (δυνατότητες αξιολόγησης) και στο επίπεδο της τάξης. Ο δείκτης της ύπαρξης σχολικής διαρροής εμπίπτει στο επίπεδο του σχολείου στο πλαίσιο διατήρησης της ευρυθμίας της σχολικής μονάδας.

Τα επιπλέον στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αιτιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας (ανθρώπινο δυναμικό στελέχωσης και τρόπος εισαγωγής μαθητών) έτσι όπως διατυπώθηκαν από τους Διευθυντές [δηλαδή, αόριστα και αποσπασματικά, χωρίς τεκμηρίωση] δεν θεωρούμε ότι αποτελούν δείκτες αποτελεσματικότητας, αλλά υποκειμενική εκτίμηση της παρούσας αποτελεσματικότητας. Παρ' όλ' αυτά, το ανθρώπινο δυναμικό εμπίπτει στις εισροές του μοντέλου του Scheerens (εμπειρία διδασκόντων) και ο

τρόπος εισαγωγής θα μπορούσε να ενταχθεί τόσο στους παράγοντες του συγκείμενου (σύνθεση μαθητικού δυναμικού-τύπος σχολείου), όσο και στο επίπεδο της τάξης. Παρατηρείται ακόμη ότι ένα σημείο διαφοροποίησης των Καλλιτεχνικών Σχολείων από τα υπόλοιπα σχολεία, αυτό της γονεϊκής επιλογής είναι στοιχείο που δικαιολογεί εν μέρει την αποτελεσματικότητα των σχολείων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Διευθυντές συγκλίνουν σε ορισμένα στοιχεία-δείκτες αποτελεσματικότητας με το μοντέλο του Scheerens. Τα στοιχεία σύγκλισης αφορούν, ως επί το πλείστον, τις εκροές και εν μέρει τις εισροές, το επίπεδο τάξης και λιγότερο το συγκείμενο και το επίπεδο του σχολείου. Δεν γίνεται λόγος για διαδικασίες που αφορούν το εσωτερικό του σχολείου [οργανωσιακή αποτελεσματικότητα], όπως η σχολική ηγεσία ή η συνεργασία διδασκόντων. Οι ίδιοι αποφεύγουν την αναφορά ως παράγοντα αποτελεσματικότητας τη δική τους ηγετική λειτουργία, τη διαμόρφωση κουλτούρας ή τη συμβολή της γονεϊκής στήριξης.

Σχετικά με τα σημεία που χρήζουν αλλαγής, διαπιστώνεται η έντονη ανάγκη ενίσχυσης από τα ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης. Αυτή η ανάγκη, που έχει εκφραστεί σε αρκετά σημεία από το σύνολο των Διευθυντών, δικαιολογείται κι από το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο είναι συγκεντρωτικό (top-down). Η στήριξη αυτή αφορά τόσο διοικητικά-νομοθετικά θέματα όσο και ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αυτών. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη θεωρία του Fullan (2001, 2002, 2006) σχετικά με την αλλαγή εντός ενός οργανισμού, παρατηρούμε ότι τα σημεία που χρήζουν αλλαγής εμπίπτουν στο επίπεδο της εφαρμογής (implementation). Ουσιαστικά, η πλειοψηφία των Διευθυντών έχει ήδη αναγνωρίσει την ανάγκη για αλλαγή (initiation: mobilization or adoption) και προτείνει σημεία αλλαγής που αφορούν είτε εξωτερικούς παράγοντες-παράγοντες συγκείμενου είτε οργανωσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι, σύμφωνα με τον Fullan, η αναγνώριση ανάγκης αλλαγής σε έναν οργανισμό αποτελεί το στοιχείο ηγεσίας [ηγέτης: «σκεπτόμενος/ στοχαστής του συστήματος εν δράσει»- «system thinker in action»/ Fullan, 2006) όσο και στοιχείο ενίσχυσης της βιωσιμότητας του οργανισμού.

Συνοψίζοντας, μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων, προκύπτουν στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και εν τέλει τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων:

Διαφορετική εσωτερική διάρθρωση των σχολείων: Η διαφορετική εσωτερική διάρθρωση-οργάνωση εκφράζεται με την συνύπαρξη 2 κύκλων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 2 κατηγοριών μαθημάτων και δυο κατηγοριών καθηγητών (Καλλιτεχνικής-Γενικής Παιδείας).

Μη σταθερός Σύλλογος Διδασκόντων: Η έλλειψη σταθερότητας οφείλεται τόσο στην καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου όσο και στη μεγάλη κινητικότητα των υπολοίπων διδασκόντων.

#### Η ύπαρξη εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων

Στοιχεία που αφορούν την εσωτερική διάρθρωση-οργάνωση: Ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με τη σύνθεση και διατήρηση του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και την επιλογή ή μη συντονιστή Καλλιτεχνικής ειδικότητας. Τα σημεία αυτά συνιστούν επιπλέον πηγές πρόκλησης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κι άρα μη επίτευξης θετικού σχολικού κλίματος.

#### Ζητήματα σε σχέση με τα ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης και το

Υπουργείο Παιδείας: Τα ζητήματα είναι κυρίως νομοθετικά (π.χ. μη πλήρης νομοθετική κατοχύρωση από διάφορα ΦΕΚ) ή/ και διοικητικά τα οποία επιδρούν αρνητικά στην οργάνωση των σχολείων αυτών, αφού δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητές τους.

Η απόδοση ή μη κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου επηρεάζει έμμεσα την αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών καθώς αποτελεί βαθύτερη αιτία διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας ενώ συνιστά κι αιτία πρόκλησης άλλων ζητημάτων που προαναφέρθηκαν και σχετίζονται με τη διαφορετική εσωτερική διάρθρωση-οργάνωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Ένα στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι η κατά περιπτώσεις σχολική διαρροή που παρατηρείται στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου.

Η δυσχέρεια στη λειτουργία των σχολείων αυτών σε περίοδο κρίσης (αποτίμηση λειτουργίας κατά τη πανδημία COVID) επηρέασε εν μέρει την αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών. Ωστόσο, παρατηρείται ότι τα σχολεία επηρεάστηκαν σε μικρότερο βαθμό. Όπως τονίσθηκε, η δυσχέρεια αφορούσε εν μέρει τη διδασκαλία των Καλλιτεχνικών μαθημάτων αλλά και στο σημείο αυτό, τονίσθηκαν ως επί το πλείστον τα ζητήματα που σχετίζονται από την έλλειψη στήριξης εκ μέρους των ανώτερων επιπέδων εκπαίδευσης.

Τέλος, σύμφωνα με τους Διευθυντές, οι επιδόσεις και τα μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών σε συνδυασμό με το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων αλλά και το τρόπο εισαγωγής μαθητών στο σχολείο (συσχέτιση με γονεϊκή επιλογή) αποτελούν στοιχεία που επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των σχολείων αυτών.

### 9.3. Δείγμα III- Γονείς

#### 9.3.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητική υπόθεση, επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Το τέταρτο ερευνητικό εργαλείο αφορά συλλογή δεδομένων από γονείς μαθητών που ήδη φοιτούσαν σε Καλλιτεχνικά Σχολεία. Οι γονείς κλήθηκαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στα Καλλιτεχνικά Σχολεία.

Η ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε για το εργαλείο αυτό ήταν η εξής: εάν οι γονείς επικροτούν την επιλογή των παιδιών τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, τότε το Καλλιτεχνικό Σχολείο είναι αποτελεσματικό, άρα και βιώσιμο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο ολοκληρωμένο μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας του Scheerens (2000), η γονεϊκή υποστήριξη ανήκει στην κατηγορία των Εισροών και αποτελεί πυλώνα αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επιπλέον, οι παράγοντες κοινωνικό-οικονομικής υπόστασης (SES factors<sup>28</sup>) ανήκουν μεν στις Εκροές του αποτελεσματικού σχολείου, συνδέονται, όμως, άμεσα και με τις Εισροές του. Με άλλα λόγια, η κοινωνικό-οικονομική θέση και υπόσταση της οικογένειας λειτουργεί ως αίτιο, αλλά και ως αποτέλεσμα της μαθησιακής επίδοσης και, κατά πολλούς ερευνητές, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (βλέπε αναλυτικές τοποθετήσεις ερευνητών στο Αργυροπούλου, 2015, σελ. 196-198). Συνάμα, στην περίπτωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων των φοιτώντων μαθητών ίσως αποτελεί ένδειξη της αποδοχής της τέχνης και της μελέτης της στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο καθώς και της διάχυσής της ως πολιτιστικού αγαθού (Lintzerakou, 2024).

Κύριος σκοπός του παρόντος εργαλείου ήταν η διερεύνηση των αιτιών που οδηγούν τους γονείς να επικροτούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Δευτερεύων στόχος ήταν η διαπίστωση του κατά πόσον οι γονείς αποδέχονται την επιλογή των παιδιών τους για φοίτηση στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, άρα επιδρούν θετικά στις ακαδημαϊκές επιλογές των παιδιών τους και πιθανόν στο μετέπειτα επάγγελμά τους.

Το σκεπτικό πίσω από τη διαμόρφωση του σκοπού και μετέπειτα των ερευνητικών ερωτημάτων είναι να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες παράμετροι αποδοχής του Καλλιτεχνικού Σχολείου από τους γονείς, κυρίως εκείνες που σχετίζονται με ευαίσθητα

---

<sup>28</sup> *Socioeconomic status is the position of an individual or group on the socioeconomic scale, which is determined by a combination of social and economic factors such as income, amount and kind of education, type and prestige of occupation, place of residence, and—in some societies or parts of society—ethnic origin or religious background. Examinations of socioeconomic status often reveal inequities in access to resources, as well as issues related to privilege, power, and control (Adapted from the APA Dictionary of Psychology, <https://www.apa.org/topics/socioeconomic-status>).*



θέματα, όπως το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός των μαθητών, και είναι λιγότερο προφανείς από απλές αιτιολογήσεις που αφορούν το ταλέντο σε κάποιον τομέα τέχνης. Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος εργαλείου διαμορφώθηκαν ως εξής:

*A. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για την φοίτηση των παιδιών τους σε Καλλιτεχνικό Σχολείο;*

*B. Πώς επιδρούν τα στερεότυπα στις αντιλήψεις των γονέων για τις σπουδές των παιδιών τους;*

*Γ. Με ποιον τρόπο το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου επηρεάζουν τις επιλογές του στις σπουδές και το επάγγελμα;*

Στους γονείς δεν υποβλήθηκαν εξειδικευμένες ερωτήσεις οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (σχετικές με την οργάνωση, τη λειτουργία, την κουλτούρα και το κλίμα στο εσωτερικό των Καλλιτεχνικών Σχολείων). Και τούτο, διότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει την εμπλοκή τους στο εσωτερικό του σχολείου [βλέπε παραπάνω Θεωρητικό μέρος], άρα δεν μπορούν να έχουν σαφή και ολοκληρωμένη γνώση για τα τεκταινόμενα εντός της σχολικής μονάδας.

### **9.3.2. Εργαλείο, συλλογή δείγματος, ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας**

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα εργαλείο ποσοτικής διερεύνησης (βλέπε Παράρτημα 4<sup>ο</sup>, σελ. 385), το οποίο περιείχε κλειστές ερωτήσεις (δυο ή περισσότερων απαντήσεων), ερωτήσεις ελεύθερης συμπλήρωσης, αλλά και ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής σε τετράβαθμη κλίμακα Likert. Το εργαλείο περιείχε επίσης συγκεκριμένες δημογραφικές ερωτήσεις: φύλο, ηλικία, περιοχή διαμονής, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, ενασχόληση των ιδίων των γονέων με κάποια μορφή τέχνης.

Η διανομή του εργαλείου έγινε ηλεκτρονικά μέσω google forms.

Για την προσέγγιση των γονέων των φοιτώντων μαθητών και τη διανομή του εργαλείου ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: α/ αναζητήθηκαν από την ερευνήτρια οι πιθανές ιστοσελίδες ή ομάδες συζήτησης των γονέων στα κοινωνικά μέσα, μέσα από τους ιστότοπους των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των Καλλιτεχνικών Σχολείων, β/ σε όσες περιπτώσεις δεν υπήρχαν ιστότοποι, η ερευνήτρια επικοινωνούσε τηλεφωνικά με τον/την Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του/της ζητούσε να προωθήσει το ερωτηματολόγιο στα μέλη του. Σε δυο περιπτώσεις, που ήταν αδύνατη η προσέγγιση των γονέων με τους παραπάνω τρόπους, η ερευνήτρια ζήτησε την αρωγή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μολονότι η ερευνήτρια προσέγγισε όλους τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων των εννέα

(9) Καλλιτεχνικών Σχολείων που λειτουργούσαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, και ζήτησε την υποστήριξή τους στην έρευνα, μόνον έξι (6) Σύλλογοι έδειξαν ενδιαφέρον συμμετοχής στην έρευνα. Συνολικά, ελήφθησαν εκατόν πενήντα ένα (151) ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα, προερχόμενα και από αστικές περιοχές και από την επαρχία. Η λήψη των δεδομένων έγινε κατά την περίοδο Μαρτίου έως και Μαΐου 2022.

Τόσο η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου όσο και ο τρόπος διανομής του απέκλειαν πλήρως τη δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων. Ωστόσο, είναι γνωστοί οι περιορισμοί της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που διανέμονται ηλεκτρονικά μέσω google forms (Convery & Cox, 2012. Warell & Jacobsen, 2014. Eynon, Schroeder & Fry, 2009. Ostman & Turtiainen, 2016. Orton-Johnson, 2010) και οι οποίοι καθιστούν ευάλωτα τα δεδομένα που λαμβάνονται διαδικτυακά.

### **9.3.3. Αποτελέσματα**

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πακέτο IBM SPSS 26 (26η έκδοση). Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε διωνυμικές (1 ή 2) έως πενταδικές (1 έως 5), συνεπώς η ποσοτική ανάλυση έλαβε χώρα περιγραφικά (με ραβδογράμματα και κυκλικά διαγράμματα) και επαγωγικά (με μη παραμετρικά τεστ - αξιολογήθηκαν ως ερμηνεύσιμα μόνο τα αποτελέσματα που εμφάνισαν επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο από 5% [sig. < 0.05]). Τα μη παραμετρικά τεστ που εφαρμόστηκαν είναι το Kruskal-Wallis Test και το Wilcoxon Signed Ranks Test.

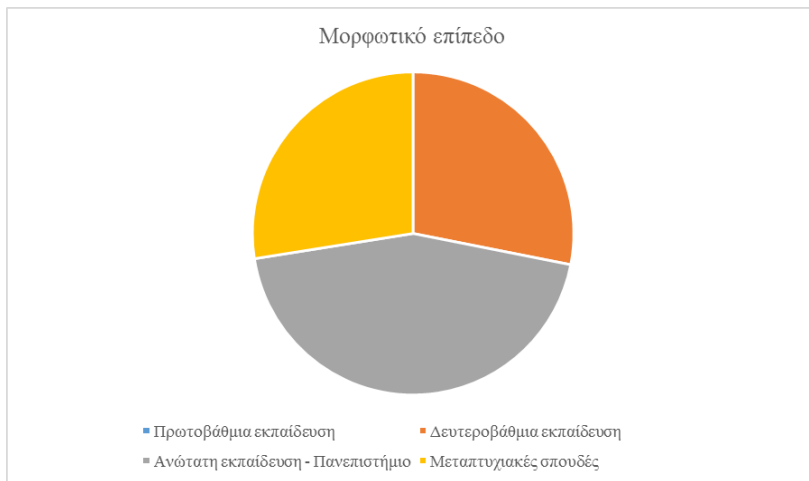
#### **9.3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία**

Όσον αφορά το φύλο, κυριαρχούν οι γυναίκες (137 γυναίκες =90.73% και 14 άντρες). Οι ηλικίες των γονέων κυμαίνονται από τα 25 έως τα 64 έτη. Η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα είναι εκείνη των 45-54 ετών (πάντοτε με την επιφύλαξη ότι συμμετέχοντες έχουν δηλώσει την πραγματική τους ηλικία).

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων περιλαμβάνει πτυχιούχους ΑΕΙ σε ποσοστό λίγο λιγότερο από το 50%, κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών περίπου στο 1/3 των συμμετεχόντων και αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άλλο 1/3). Οι περιοχές στις οποίες διαμένουν είναι κατά βάση αστικές (134 απαντήσεις, 85,3%). Οι μισοί από τους γονείς δηλώνουν ότι ασχολούνται με τις τέχνες στον ελεύθερο τους χρόνο ως χόμπι ή επαγγελματικά (76 απαντήσεις), ενώ οι άλλοι μισοί δηλώνουν ότι δεν τους απασχολούν (75 απαντήσεις). Ένα μικρό ποσοστό ατόμων (4 γονείς) αναφέρει ότι ασχολείται ελάχιστα.



**Σχήμα 57:** Ηλικία γονέων



**Σχήμα 58:** Μορφωτικό Επίπεδο γονέων



**Σχήμα 59:** Περιοχή διαμονής γονέων

Επιπλέον, τα επαγγέλματα των γονέων διαφέρουν κατά πολύ μεταξύ τους, καθώς υπάρχουν ποικίλες απαντήσεις και κατηγορίες. Δεν δόθηκαν σκοπίμως οδηγίες στους γονείς για τη δήλωση του επαγγέλματός τους, για να μην αισθανθούν ότι ταυτοποιούνται. Από τα δηλωθέντα επαγγέλματα, λίγα σχετίζονται με τις τέχνες (εικαστικός, ζωγράφος, φωτογράφος, χορογράφος). Η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες έγινε από την ερευνήτρια μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων και παρουσιάζεται στον Πίνακα 19 .

α/α	Κατηγορία	N
1	Ιδιωτικός υπάλληλος	43
2	Εκπαιδευτικός	20
3	Ελεύθερος Επαγγελματίας	19
4	Οικιακά	15
5	Δημόσιος υπάλληλος	13
6	Καλλιτέχνης	12
7	Οικονομολόγος	10
8	Άλλο	9
9	Ιατρός	6
10	Ένστολος	4

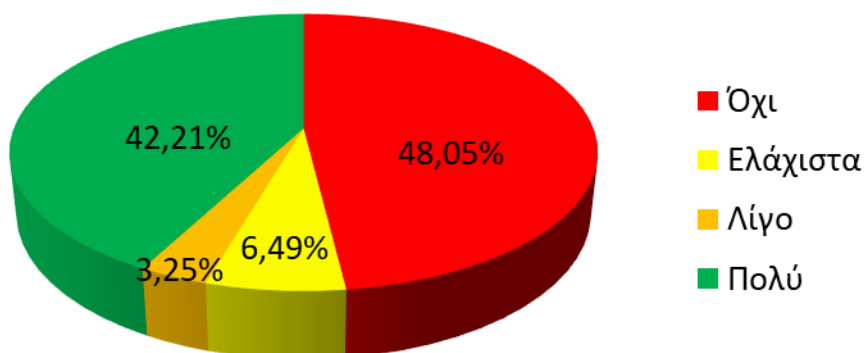
*Πίνακας 19: Κατηγορίες επαγγελμάτων γονέων*

### **9.3.3.2.Ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων ανά ερευνητικό ερώτημα**

*1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για την φοίτηση των παιδιών τους σε Καλλιτεχνικό Σχολείο;*

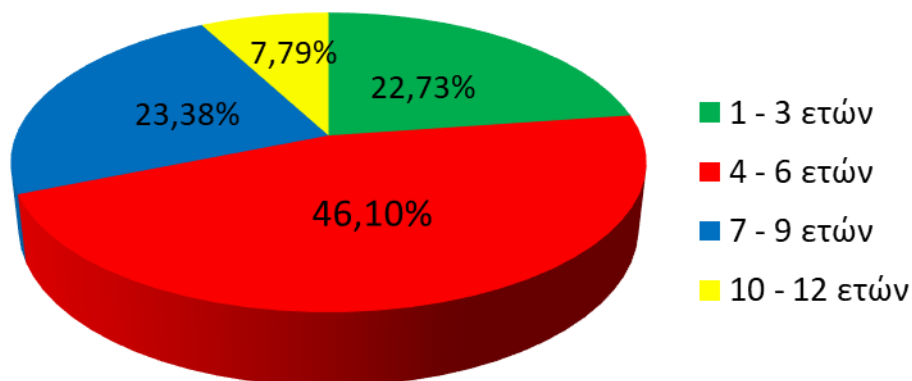
Αν και η ενασχόληση των γονέων με την τέχνη δεν αποδείχθηκε ιδιαίτερα αυξημένη («Όχι» ή «Ελάχιστα» απάντησε το 54,6% των ερωτηθέντων), μόνο το 9,1% θεωρεί ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι περιττές για την επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού τους, αφού αυτό φοιτά σε καλλιτεχνικό σχολείο η συντριπτική πλειονότητα (87,7%) των γονέων παρότρυνε το παιδί τους να ασχοληθεί με τις τέχνες, και μάλιστα από πολύ μικρή ηλικία (το 92,2% μέχρι την ηλικία των 9 ετών).

### Ασχολείστε με τις τέχνες;



Σχήμα 60: Ενασχόληση γονέων με την Τέχνη

### Πότε ξεκίνησε το παιδί σας να δείχνει ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά;



Σχήμα 61: Ενδιαφέρον παιδιών για καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Η ηλικιακή ομάδα των γονέων δεν φάνηκε να επηρεάζει τις παραπάνω αντιλήψεις, εκτός από την ηλικία ενασχόλησης του παιδιού με τις τέχνες. Πιο συγκεκριμένα, με χρήση του Kruskal-Wallis Test φαίνεται ότι η ηλικιακή ομάδα 25-34 επηρέασε περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη την ηλικία ενασχόλησης του παιδιού τους με τις τέχνες (mean rank = 124,50, έναντι 82,39 της αμέσως επόμενης ηλικιακής ομάδας).

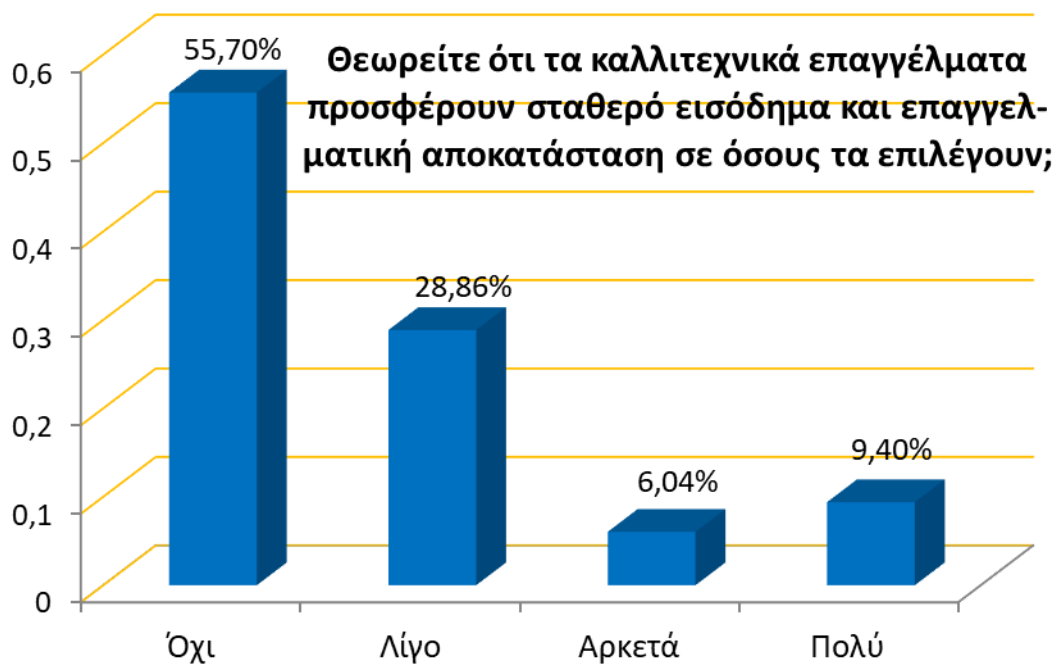
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους, καθώς και η περιοχή διαμονής τους δεν αποδείχθηκαν να έχουν κάποια σχέση με τις παραπάνω αντιλήψεις (όλα τα επίπεδα σημαντικότητας μεγαλύτερα από 0,05).

*2ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επιδρούν τα στερεότυπα στις αντιλήψεις των γονέων για τις σπουδές των παιδιών τους;*

Το επάγγελμα του ερωτωμένου γονέα δεν φαίνεται να επηρεάζει καμία από τις απαντήσεις του (όλες οι sig του Kruskal-Wallis Test είναι μεγαλύτερες από 0,05). Δεδομένης, όμως του μικρού αριθμού των ανδρών που συμμετείχαν (10%), εξάγεται το συμπέρασμα ότι το επάγγελμα της μητέρας δεν επηρεάζει την επιλογή ή/και κλίση του παιδιού στην καλλιτεχνική κατεύθυνση.

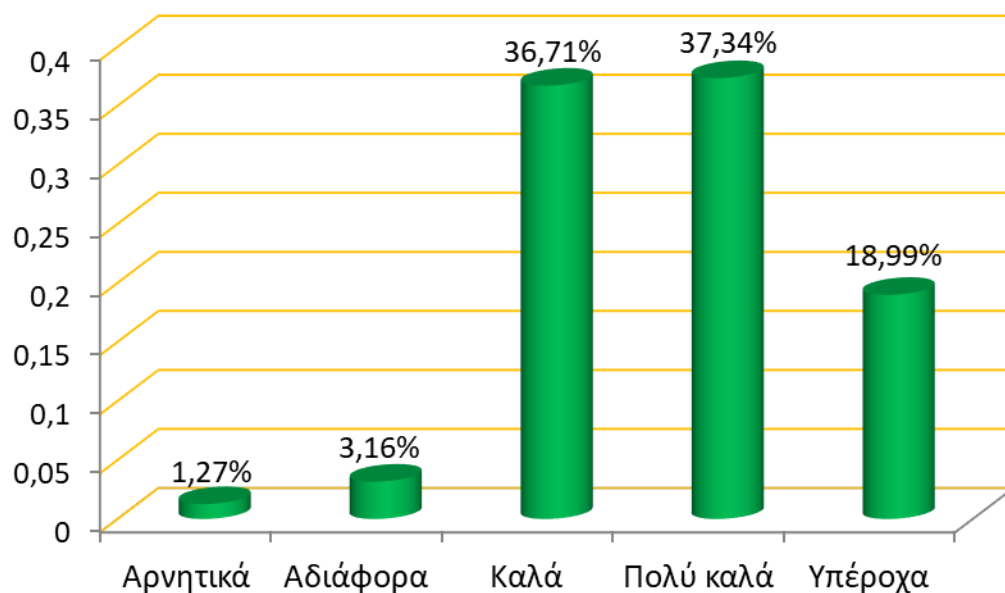
Η ηλικία των γονέων, εκτός από την επιρροή στην ενασχόληση του παιδιού με τις τέχνες (1ο ερευνητικό ερώτημα) φαίνεται να επηρεάζει ακόμα μόνο τη στάση τους απέναντι στην καταλληλότητα της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικιακή ομάδα 35-44 και στη συνέχεια η ηλικιακή ομάδα 45-54 πιστεύουν περισσότερο από όλες τις άλλες στην ποιότητα της προετοιμασίας ενός μαθητή για τις πανελλαδικές εξετάσεις (sig.=0,012 και mean rank 79,68 και 67,39 αντίστοιχα, με την αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα να έχει mean rank = 47,36) μέσα στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Παράλληλα, το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει μόνο την αντίληψη των γονιών για το αν τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα προσφέρουν σταθερό εισόδημα και επαγγελματική αποκατάσταση σε όσους τα επιλέγουν. Παρατηρείται μεγαλύτερη δυσπιστία όσο το μορφωτικό επίπεδο ανεβαίνει: Με sig.=0,01, τα Mean ranks διαμορφώνονται ως εξής: 86,63 (απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας), 79,07 (πτυχιούχοι πανεπιστημίου) και 59,84 (κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών).

Ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι, ενώ οι συντριπτικά περισσότεροι ερωτώμενοι (84,56%) δεν θεωρούν ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα προσφέρουν σταθερό εισόδημα και επαγγελματική αποκατάσταση και οι ίδιοι δεν ασχολούνται με την τέχνη, εν τούτοις στηρίζουν σχεδόν απόλυτα την επιλογή του παιδιού τους: Το 97,4% εξ αυτών έχουν εμπιστοσύνη σ' αυτήν την επιλογή και σε ποσοστό 95,5% αισθάνονται «καλά», «πολύ καλά» ή «υπέροχα» που το παιδί τους φοιτά σε Καλλιτεχνικό Σχολείο.



**Σχήμα 62:** Απόψεις γονέων σχετικά με την άσκηση καλλιτεχνικού επαγγέλματος

**Πώς αισθάνεστε που το παιδί σας φοιτά σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο;**



**Σχήμα 63:** Στάσεις γονέων σχετικά με τη φοίτηση του παιδιού τους σε Καλλιτεχνικό Σχολείο

Επίσης, το 87,7% των συμμετεχόντων παρότρυνε το παιδί του να ασχοληθεί με τον κόσμο της τέχνης, το 83,8% αντέδρασε θετικά στην ανακοίνωση του παιδιού του ότι θέλει να φοιτήσει

σε Καλλιτεχνικό Σχολείο. Μόνον το 3,2% θα προτιμούσε το παιδί του να είχε επιλέξει κάποιον άλλο προσανατολισμό, της θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης, και το 4,5% θα επιθυμούσε στο μέλλον να αλλάξει γνώμη το παιδί του και να ακολουθήσει έναν άλλο κλάδο που να μην σχετίζεται με την τέχνη. Συμπερασματικά, μολονότι οι γονείς είναι επηρεασμένοι από τα ισχύοντα στερεότυπα περί της δυσκολίας επαγγελματικής αποκατάστασης των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων, στηρίζουν απόλυτα την επιλογή των παιδιών τους και εμπιστεύονται την κρίση τους.

*3ο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιον τρόπο το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου επηρεάζουν τις επιλογές του στις σπουδές και το επάγγελμα;*

Στις ερωτήσεις εάν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες στην ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα μαθητών και εάν τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα σχετίζονται με το φύλο, οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό: Το Wilcoxon Signed Ranks Test, με επίπεδο σημαντικότητας 0,001, έδειξε ότι στην πρώτη ερώτηση η ανταπόκριση ήταν θετικότερη (mean rank = 53,26, έναντι 44,00, και  $Z = -8,699$ ). Σε επίπεδο ποσοστών, το 88,2% των ερωτώμενων δεν θεωρούν ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα σχετίζονται με το φύλο, ενώ μόλις το 4,6% πιστεύει ότι σχετίζονται «πολύ» ή «αρκετά». Παρ' όλ' αυτά, μόνο το 17,6% δεν θεωρεί ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες στην ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα. Το υπόλοιπο 82,4% πιστεύει ότι το Καλλιτεχνικό Σχολείο είναι ο καταλληλότερος χώρος έκφρασης και δημιουργίας για τα άτομα αυτής της κοινότητας, και μάλιστα το 59,6% των γονέων το πιστεύει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Κι αυτό φαίνεται να υιοθετείται κυρίως από γονείς με πανεπιστημιακή ή μεταπτυχιακή μόρφωση, αφού το τεστ Kruskal-Wallis αποκάλυψε ότι με επίπεδο σημαντικότητας 0,05 τα mean ranks των δύο αυτών κατηγοριών είναι 70,81 και 69,68 αντίστοιχα, ενώ για τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 53,53.

### **9.3.3.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα**

Με δεδομένο ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν γυναίκες-μητέρες αντιλαμβάνεται κανείς ότι δεν δηλώνονται ισορροπημένα στο δείγμα οι απόψεις των ανδρών-πατέρων των μαθητών. Επίσης, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προέρχεται από αστικές περιοχές είναι ενδεικτικό δυο πραγμάτων: α/ δεν αποτυπώνεται στο δείγμα η άποψη των κατοικώντων σε μη αστικές περιοχές, β/ αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι σχεδόν όλα τα Καλλιτεχνικά Σχολεία βρίσκονται σε αστικές περιοχές, μεγαλύτερες [μητροπολιτικοί δήμοι] ή μικρότερες [μικρές επαρχιακές πόλεις]. Το τελευταίο φαίνεται να εμποδίζει γενικότερα τη



διερεύνηση σχετικά με την απήχηση της τέχνης στα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και να διαφοροποιεί το είδος της τέχνης που είναι προσφιλέστερο σε κάθε περιοχή.

Από τις απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των απαντώντων έχει σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, μολονότι το μορφωτικό επίπεδο δεν φάνηκε να έχει υψηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, παρά μόνον στην ερώτηση που σχετίζεται με την επιλογή ενός καλλιτεχνικού επαγγέλματος στο μέλλον.

Η ηλικία των συμμετεχόντων, όμως, επιδρά στις αντιλήψεις τους σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους και υποδηλώνει [χωρίς να αναφέρεται ρητά] τις επιλογές επαγγέλματος των παιδιών: οι υψηλότερες ηλικιακές ομάδες του δείγματος 35-44 και 45-54 δηλώνουν ότι τα παιδιά τους προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, δείχνουν ικανοποίηση από την προετοιμασία αυτή μέσα στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Με δεδομένη δε την απάντησή τους ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα δεν προσφέρουν βιώσιμες επαγγελματικές προοπτικές αντιλαμβάνεται κανείς ότι είναι πιθανόν να υπονοείται ότι η προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις αφορά κλάδους διαφορετικούς από τους σχετιζόμενους με την τέχνη. Οι απόψεις των γονέων περί επαγγελματικής αποκατάστασης αφενός μεν δηλώνουν την εμπλοκή τους στην επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους (βλέπε επίσης, Pappas & Koupenou, 2011) αφετέρου αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος και το κοινωνικό γόητρο των επαγγελμάτων και, έτσι, έμμεσα ενισχύουν την υπόσταση [σημαντικότητα] των γενικών μαθημάτων έναντι των καλλιτεχνικών μέσα στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Επομένως, το Καλλιτεχνικό Σχολείο διατηρεί υψηλό τον χαρακτήρα του ως σχολείου γενικής παιδείας.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις, ωστόσο, φαίνεται να μην εναρμονίζονται απόλυτα με τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την καλλιτεχνική ενασχόληση των παιδιών τους. Οι γονείς απαντούν ότι ενίσχυσαν την ενασχόληση των παιδιών με την τέχνη από μικρή ηλικία, αν και δεν αποσαφηνίζεται μέσα από ένα ποσοτικό εργαλείο, με ποιον τρόπο έγινε η ενίσχυση αυτή. Είναι πιθανόν πολλές από τις απαντήσεις να είναι τυχαίες ή επιφανειακές. Η ερευνήτρια οδηγείται στη διαπίστωση αυτή με δεδομένο ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος [22,73%] δηλώνει ότι το παιδί τους άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά σε ηλικία 1-3 ετών. Οι απαντήσεις στην ερώτηση «πότε άρχισε να δείχνει το παιδί σας ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά» θα ήταν πληρέστερες και σαφέστερες μέσα από μία ποιοτική προσέγγιση.

Ενώ η επαγγελματική αποκατάσταση στον χώρο των τεχνών δεν φαίνεται να συνιστά σημαντικό στοιχείο επιλογής του Καλλιτεχνικού Σχολείου από τους γονείς, μέσα από τις

επόμενες ερωτήσεις αναδεικνύονται άλλοι λόγοι προτίμησης των συγκεκριμένων σχολείων. Οι λόγοι αυτοί αφορούν **α.** την επιθυμία των γονέων τα παιδιά τους να λάβουν ανθρωπιστική-καλλιτεχνική παιδεία πέραν της τυπικής γενικής παιδείας, και **β.** την ψυχική ηρεμία και την ευημερία των μαθητών μέσα στο σχολείο. Το μεν πρώτο ανιχνεύεται και στις απαντήσεις που δηλώνουν σε πολύ μικρό ποσοστό ότι δεν επιθυμούν την ενασχόληση των παιδιών τους με τις τέχνες (το 3,2% θα προτιμούσε το παιδί του να είχε επιλέξει κάποιον άλλο προσανατολισμό, της θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης, και το 4,5% θα επιθυμούσε στο μέλλον να αλλάξει γνώμη το παιδί του και να ακολουθήσει έναν άλλο κλάδο που να μην σχετίζεται με την τέχνη), αλλά και μέσα από τις δηλώσεις των γονέων σε πολύ υψηλό ποσοστό ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη φοίτηση των παιδιών τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο (36,71 + 37,34= 74,05%). Όσον αφορά το δεύτερο λόγο, πέραν της ικανοποίησης του 74,05%, οι τοποθετήσεις αυτές ανιχνεύονται κατά κύριο λόγο στις απαντήσεις των γονέων για την καταλληλότητα των συγκεκριμένων σχολικών περιβαλλόντων για παιδιά με ιδιαιτερότητες [πχ ιδιαίτερο σεξουαλικό προσανατολισμό, ειδικές μαθησιακές ανάγκες] που είναι ευάλωτα σε εκφοβισμό στα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα<sup>29</sup>. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι οι απαντήσεις αυτές προέρχονται από γονείς με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο που είναι πιθανό να συνειδητοποιούν περισσότερο τους κινδύνους εκφοβισμού που βιώνουν τα παιδιά αυτά.

Επιπλέον, οι απαντήσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία και με τις απαντήσεις που δόθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς του Δείγματος Ι και από τους Διευθυντές του Δείγματος ΙΙ. Οι μεν καθηγητές δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο και αυτούς τους ιδίους. Οι δε Διευθυντές τόνισαν την επιλογή του σχολείου από μαθητές με ιδιαιτερότητες [πχ μαθησιακές δυσκολίες, ζητήματα συμπεριφοράς, άλλα θέματα, κλπ.] ακριβώς διότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρουν ένα ήπιο περιβάλλον με αποδοχή της διαφορετικότητας και κουλτούρα συμπερίληψης, η ενασχόληση των παιδιών αυτών με την τέχνη δίνει διέξοδο στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και, τέλος, διότι πολύ συχνά τα ΚΕΔΑΣΥ υποδεικνύουν στους μαθητές αυτούς τη φοίτηση στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Παράλληλα, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων επεσήμαναν ότι οι προτιμήσεις των γονέων για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία συνδέονται και με άλλους λόγους –οι οποίοι δεν διερευνήθηκαν με το παρόν εργαλείο– όπως

---

<sup>29</sup> Μολονότι δεν ερωτήθηκε σκοπίμως στους γονείς εάν υπάρχει παιδί που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά αυτά και για το λόγο αυτό έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά και με δεδομένη την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων, στατιστικών στοιχείων και μελετών σχετικά με το θέμα αυτό, η ερώτηση αυτή μέσα στο εργαλείο συμπεριελήφθη με βάση την διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας σε Καλλιτεχνικό Σχολείο.

το διευρυμένο ωράριο διδασκαλίας, η παροχή δωρεάν γευμάτων στους μαθητές και η μεταφορά των μαθητών με σχολικά λεωφορεία στα σπίτια τους.

Εν συνόψει, οι τοποθετήσεις των γονέων των φοιτώντων μαθητών απέναντι στα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι θετικές. Επομένως, αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η στάση αυτή των γονέων σχετίζεται με την ικανοποίηση τους από συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας και συνδέεται εμμέσως με την αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών αλλά και τη διατήρηση και βιωσιμότητά τους στο χρόνο.

#### **9.3.3.4. Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές**

Είναι σαφές ότι οι απόψεις που συγκεντρώθηκαν με το παρόν εργαλείο ανήκουν μόνον στους γονείς των φοιτώντων μαθητών και **δεν** αντικατοπτρίζουν απόψεις και τοποθετήσεις των γονέων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Αυτό συνιστά περιορισμό της παρούσας έρευνας. Επίσης, και άλλοι περιορισμοί έχουν αναφερθεί και πιο πάνω, όπως τα θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των απαντήσεων που ελήφθησαν μέσω google forms, η ανάγκη για ποιοτική προσέγγιση και περαιτέρω αποσαφήνιση ορισμένων απαντήσεων, ο εμπλουτισμός των ερωτήσεων με αφόρμηση τις τοποθετήσεις των Διευθυντών και η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των ανδρών-πατέρων και των συμμετεχόντων από την επαρχία. Ορισμένοι από τους περιορισμούς είναι δύσκολο να αρθούν για λόγους υπεράνω της έρευνας, όπως λχ η προσέλευση περισσότερων συμμετεχόντων, αφού εξ ορισμού η συμμετοχή είναι προαιρετική ή οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν κατά τη συλλογή δεδομένων μέσω google forms, κ.ο.κ. Ένας άλλος περιορισμός που απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό είναι η συλλογή πολύ ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών είτε μέσω ποσοτικής είτε μέσω ποιοτικής προσέγγισης. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαιτέρως σημαντικά για τον χαρακτηρισμό της πραγματικής επίδοσης των μαθητών και αποτελούν σημαντικό μοχλό αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των εν λόγω σχολείων.

Η ερευνητική προσέγγιση των γονέων για την επιλογή του Καλλιτεχνικού Σχολείου και την αποτελεσματικότητά του είναι πρωτότυπη και γίνεται για πρώτη φορά. Αυτό σημαίνει ότι η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος είναι αναγκαία για τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του πεδίου της έρευνας. Οι προτάσεις που προκύπτουν από τους παραπάνω περιορισμούς και προβληματισμούς είναι:

ι. απαιτείται ποιοτική προσέγγιση και εμβάθυνση με προσεκτική διερεύνηση ευαίσθητων δεδομένων των μαθητών και βαθύτερων αιτίων εν γένει που οδηγούν γονείς και μαθητές στην επιλογή των Καλλιτεχνικών Σχολείων,

ii. προτείνεται η συλλογή ποιοτικών δεδομένων βασισμένων στα πορίσματα της ποσοτικής προσέγγισης σχετικά με τους βαθύτερους παράγοντες αποτελεσματικότητας με δυο εργαλεία και δυο ομάδες έρευνας, την ομάδα στόχου που στη νέα έρευνα θα είναι οι γονείς των μαθητών των τυπικών σχολείων [γενικών και επαγγελματικών] και την ομάδα ελέγχου που θα αποτελείται από γονείς μαθητών των Καλλιτεχνικών Σχολείων, για να διαπιστωθεί η συμφωνία ή διαφωνία απόψεων σχετικά με την τέχνη, τη διάχυσή της στην κοινωνία και την εκτίμηση που απολαμβάνει από το κοινωνικό σύνολο, και το κατά πόσον η επιλογή των Καλλιτεχνικών Σχολείων βασίζεται στην πραγματική σκοποθεσία τους [δηλαδή, την ενασχόληση με την τέχνη] ή εξυπηρετεί άλλους βαθύτερους και δύσκολα δηλουμένους σκοπούς,

iii. Προτείνεται, επίσης, μια συνολική στατιστική απεικόνιση των περιπτώσεων των μαθητών των Καλλιτεχνικών Σχολείων με οποιουδήποτε είδους ιδιαιτερότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συγκέντρωση αριθμητικών στοιχείων από τα αρχεία των Καλλιτεχνικών Σχολείων που θα χορηγήσουν οι Διευθυντές χωρίς καμία ανάμειξη του ερευνητή και χωρίς καμία αναφορά σε στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν σε ταυτοποίηση προσώπων. Η στατιστική αυτή απεικόνιση στοχεύει στην υποστήριξη ή την απόρριψη της τοποθέτησης ότι τα σχολεία αυτά προτιμώνται από συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, των οποίων οι επιδιώξεις [δεν] σχετίζονται με την καλλιέργεια της τέχνης και τη θεραπεία των διδασκομένων τεχνών, και σε δεύτερο επίπεδο θα βελτιώσει την κοινοποίηση της σκοποθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων στο κοινωνικό σύνολο, θα λειτουργήσει ως δεδηλωμένος πόλος αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων και, εν τέλει, θα οδηγήσει στη λήψη καίριων πολιτικών αποφάσεων σχετικά με την οργάνωση και την αποτελεσματική λειτουργία τους.

## Κεφάλαιο 10: Συγκέντρωση των κυριότερων αποτελεσμάτων των επιμέρους εργαλείων και συνολικός σχολιασμός -Σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής

### 10.1. Σύνοψη κυριότερων αποτελεσμάτων, συγκρίσεις και σχολιασμός

Η συλλογή των αποτελεσμάτων και από τα τρία δείγματα [και τα τέσσερα ερευνητικά εργαλεία] οδήγησε στην κατασκευή του Πίνακα 20 για τη διευκόλυνση της συζήτησης των γενικών ευρημάτων και την απάντηση των αρχικά ορισθέντων ερευνητικών ευρημάτων και υποθέσεων της παρούσας διατριβής.

Στον Πίνακα 20 παρατηρούμε ότι οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων και οι Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων θίγουν παρόμοια ζητήματα. Όμως, οι απαντήσεις τους στο ίδιο ζήτημα συχνά διαφοροποιούνται. Αυτό είναι ως έναν βαθμό λογικό, αφού αντιλαμβάνονται τα ζητήματα από τη δική τους οπτική και με διαφορετικό υπόβαθρο γνώσεων, εμπάθουσας και εμπλοκής στα οργανωσιακά στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η αντίληψή τους στα ζητήματα, αν και συχνά άμεση, φαίνεται να «εμποδίζεται» από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως η γνωστική λειτουργία της εμπειρίας και οι προηγούμενες παρόμοιες εμπειρίες, η κατανόηση που οδηγεί σε ανταπόκριση, το πολιτικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φιλοσοφικό και λοιπό περιβάλλον, στοιχεία του οποίου χρησιμοποιεί το άτομο για να διαμορφώσει αξίες και πεποιθήσεις (βλέπε σχετικά McFarland & Cacace, 1999. Pyllysyn, 1999. Gentaz & Rosseti, 1999. Efron 1969, κ.α.). Συνάμα, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν στην παρούσα συζήτηση και το θέμα των διαμορφούμενων προκαταλήψεων από το κατά πόσον οι τοποθετήσεις των ερευνητικών υποκειμένων αφορούν τους ίδιους τους εαυτούς τους ή τους άλλους και από το κατά πόσον οι απόψεις που εκφράζουν αποτελούν προϊόν προσωπικής αντίληψης για τον ίδιο τους εαυτό και τους άλλους ή προϊόν σύνθεσης ακουσμάτων για το πώς μπορεί κάποιος άλλος να σκέπτεται ή να εκτιμά τα γεγονότα (βλέπε σχετικά Pronin, Gilovitch & Ross, 2004).

Με βάση τα παραπάνω: **α/** οι μεν Διευθυντές φαίνεται να έχουν σαφέστερη, πληρέστερη και συνεχώς ανανεούμενη αντίληψη των ζητημάτων που αφορούν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία που διοικούν, **β/** οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα θέματα λειτουργίας και οργανωσιακής δομής του σχολείου μέσα από το κατά πόσον αυτά συμβάλλουν ή όχι στις προσωπικές τους επιδιώξεις, κίνητρα και οφέλη, **γ/** οι γονείς αξιολογούν ορισμένες και μόνον οργανωσιακές παραμέτρους σύμφωνα με τα δικά τους πιστεύω και στερεότυπα σχετικά με το τι θεωρούν επωφελές για τα παιδιά τους, **δ/** η κεντρική εξουσία για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σχηματίζει απόψεις και εμμέσως –μέσα

από την παραγωγή ή όχι σχετικής νομοθεσίας και ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου- διαχέει αντιλήψεις για τα σχολεία αυτά με βάση δικά της πιο πλατιά και πιο απρόσωπα κριτήρια και φαίνεται απύσχα στο επίπεδο της βάσης, δηλαδή των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα.

Επομένως, η θέση της ερευνήτριας είναι η όσον το δυνατόν

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΟΝΕΣ	ΔΕΙΓΜΑ I: ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ Κ.Π.-ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ)	ΔΕΙΓΜΑ II: ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	ΔΕΙΓΜΑ III: ΓΟΝΕΙΣ
<b>ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ-ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</b>	<p>Διαφοροποίηση ικανοποίησης από νομοθετικό πλαίσιο</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων για ικανοποίηση από τον τρόπο επιλογής αλλά συμφωνία για προβληματικό τρόπο μοριοδότησης</p> <p>Συμφωνία για σημαντικότητα απόδοσης κωδικού ΠΕ (και αιτιολόγηση)</p> <p>Μη ικανοποίηση από βιοπορισμό και εργασία για διαφορετικούς λόγους</p> <p>Τάση για μη ένταξη Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ</p>	<p>A /Συμφωνία για σκοπό ύπαρξης Καλλιτεχνικών Σχολείων B/ Μερική διαφοροποίηση για σκοποθεσία-στοχοθεσία Καλλιτεχνικών Σχολείων</p> <p>Η καθυστέρηση πρόσληψης των ωρομισθίων καθηγητών Κ.Π. (Χορού και Κινηματογράφου) επηρεάζει τη διοίκηση του σχολείου</p> <p>Συμφωνία για διαφοροποίηση τρόπου διοίκησης Καλλιτεχνικών σχολείων έναντι άλλων σχολείων</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων για αναγκαιότητα ύπαρξης συντονιστή Καλλιτεχνικών μαθημάτων</p> <p>Μη επαρκής νομοθετική κατοχύρωση Καλλιτεχνικών Σχολείων, σύμφωνα με τη πλειοψηφία</p> <p>Αναφορά ζητημάτων ως απόρροια μη επαρκούς νομοθετικής κατοχύρωσης (Όλοι οι συμμετέχοντες επιρρίπτουν ευθύνες στο ΥΠΑΙΘ)</p> <p>Ομοφωνία για σημαντικότητα απόδοσης κωδικού ΠΕ στις ειδικότερες Χορού και Κινηματογράφου</p> <p>Τάση για μη ένταξη Καλλιτεχνικών Σχολείων σε τύπο σχολείου όπως τα ΕΠΑΛ</p> <p>(Αυτόνομα-&gt; πιο αποτελεσματικά)</p>	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ
<b>ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ-ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΡΙΣΕΙΣ</b>	<p>Τάση για αναφορά προτεραιότητας στην Γενική Παιδεία έναντι της Καλλιτεχνικής Παιδείας στη διαμόρφωση ωρολογίου προγράμματος</p> <p>Η κατανομή ωρών δεν λειτουργεί προς όφελος των ωρομισθίων (δεν διευκρινίζεται το είδος ωρομισθίων από τους καθηγητές Καλλιτεχνικής Παιδείας)</p> <p>Αναφορά ζητημάτων από ωρομισθίους σχετικά με την εργασία τους εντός της σχ. μονάδας</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ ωρομισθίων και υπόλοιπων καθηγητών Καλλιτεχνικής Παιδείας σχετικά με τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε κρίσεις (τηλεκπαίδευση)</p>	<p>Συμφωνία για διαφοροποίηση εσωτερικής δομής και διάρθρωσης Καλλιτεχνικών Σχολείων σε σχέση με τα Γενικά σχολεία</p> <p>Συμφωνία για ομοιότητες Καλλιτεχνικών Σχολείων-Γενικών σχολείων σε επίπεδο λειτουργίας και εφαρμογής εκπαιδευτικού δικαίου</p> <p>Διαφοροποίηση κριτηρίων για οργάνωση προγράμματος (Δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ανάγκες των Καλλιτεχνικών μαθημάτων)</p> <p>Ζητήματα που επηρεάζουν την οργάνωση προγράμματος</p> <p>Υπολειτουργία Καλλιτεχνικών Σχολείων κατά την περίοδο κρίσης/Αισθητή η απουσία δια ζώσης διδασκαλίας για Καλλιτεχνικά μαθήματα</p> <p>Όμως, δυνατή η λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων σε πιθανή περίοδο κρίσεις αλλά με αρκετές δυσκολίες</p>	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ
<b>ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ</b>	<p>Λόγω της (ιδιαίτερης) οργάνωσης του σχολείου, επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών</p> <p>Σχέσεις με Διευθυντική ομάδα:</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων από ωρομισθίους. Γενικά, καλές σχέσεις με πιθανά υποβόσκοντα ζητήματα</p>	<p>Ανομοιογένεια Συλλόγου Διδασκόντων (φαινόμενα αντιπαλότητας-συγκρούσεις εκπαιδευτικών)</p> <p>Καθυστέρηση πρόσληψης ωρομισθίων και τάση μετέπειτα αναπροσαρμογής του προγράμματος: αιτία αντιπαλότητας-έλλειψης θετικού κλίματος</p> <p>Η ύπαρξη ή η εκλογή Συντονιστή Καλλιτεχνικών μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει αιτία σύγκρουσης</p> <p>Διαφοροποίηση καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου: αιτία κατηγοριοποίησης και ανισότητας</p> <p>A) Συμφωνία για ύπαρξη ήπιων-θετικών σχέσεων (οξύμωρο-αντιφατικό), κυρίως ωρομισθίων με άλλους εκπαιδευτικούς</p> <p>B) Διαφοροποίηση απόψεων για λόγους πρόκλησης εντάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών</p>	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ
<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ-ΔΙΟΙΚΗΣΗ</b>	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ	<p>Διαφοροποίηση προσωπικών αντιλήψεων σχετικά με τη στοχοθεσία των Καλλιτεχνικών Σχολείων</p> <p>Η διαφοροποίηση οργάνωσης οδηγεί σε διαφοροποίηση διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού/ Δυσκολία διαχείρισης κι</p>	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ

		<p>επίτευξης ομοιογένειας Συλλόγου Διδασκόντων (αναφορά από μερικούς)</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων για υιοθετούμενα μοντέλα-στιλ διοίκησης. Όμως, σχετική συμφωνία για σημαντικότητα Συλλόγου Διδασκόντων</p> <p>Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά για την ύπαρξη Συντονιστή Καλλιτεχνικών μαθημάτων-Διευκόλυνση Διευθυντικού έργου</p> <p>Συμφωνία για σημαντικότητα ρόλου Διευθυντή ως ηγέτη, ειδικά στα Καλλιτεχνικά Σχολεία</p> <p>Διαφοροποίηση υιοθετούμενων στιλ ηγεσίας (Έμφαση στην επικοινωνία). Όμως, σύγκλιση απόψεων για διευκόλυνση διευθυντικής ηγετικής λειτουργίας στα Καλλιτεχνικά Σχολεία.</p>	
<p><b>ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b></p>	<p>Καλές σχέσεις με γονείς</p> <p><i>Ωρομίσθιοι:</i> Κατηγορίες γονέων-Γονεϊκή επιλογή-Μη σαφής κοινοποίηση στοχοθεσίας</p> <p><i>Καθηγητές Κ.Π.:</i> -Ικανοποίηση από τρόπο αντιμετώπισης από γονείς -Σχετική ικανοποίηση από τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν τις επιδόσεις των μαθητών</p>	<p>Ύληση ενασχόλησης με την Τέχνη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πρώθηση άποψης από ΚΕΔΑΣΥ)</p> <p>Παρανόηση στοχοθεσίας Καλλιτεχνικών Σχολείων από γονείς (και-πιθανόν- κοινωνίας) [<i>Ενασχόληση μαθητών με την Τέχνη ως δίοδος αντιμετώπισης άλλων θεμάτων κι όχι ως σκοπός</i>]</p> <p>Κατηγοριοποίηση γονέων και γονεϊκή επιλογή. Οι λόγοι επιλογής του σχολείου από γονείς και μαθητές δεν σχετίζονται με τη στοχοθεσία του</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων για κοινοποίηση στοχοθεσίας στην κοινότητα</p> <p>Μη ύπαρξη ιδιαίτερα ενεργής δικτύωσης Καλλιτεχνικών Σχολείων</p> <p>Διαφοροποίηση απόψεων για συνεργασία Διευθυντών. Όμως, συμφωνία για σημαντικότητα ανάπτυξης δικτύου συνεργασίας σχολείων (και Διευθυντών ;)</p> <p>[<i>Ανάδειξη προκατάληψης ελληνικής κοινωνίας για ενασχόληση αγοριών με τον χορό-μεμονωμένη αναφορά</i>]</p>	<p><b>ΕΜΜΕΣΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b></p> <p>Ικανοποίηση των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στα Καλλιτεχνικά Σχολεία</p> <p>Λόγοι γονεϊκής επιλογής που διερευνήθηκαν και αναφέρθηκαν:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Επιθυμία να λάβουν τα παιδιά τους ανθρωπιστική-καλλιτεχνική παιδεία πέραν της τυπικής γενικής παιδείας</li> <li>2. Ψυχική ηρεμία κι ευημερία μαθητών μέσα στα σχολεία αυτά</li> </ol> <p>Αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος και το κοινωνικό γόητρο των επαγγελματιών (Διαφαίνεται ότι οι γονείς έχουν επηρεαστεί από στερεότυπα περί δυσκολίας επαγγελματικής αποκατάστασης των καλλιτεχνικών επαγγελματιών)</p> <p>Αν και αποτελεί αντίφαση, ενίσχυση της καλλιτεχνικής ενασχόλησης των παιδιών τους από μικρή ηλικία</p>
<p><b>ΑΠΟΦΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟΝ ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b></p>	<p>-Δεν διαφαίνεται ότι οι επιδόσεις κι η αντιμετώπιση των μαθητών αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματικότητα.</p> <p>-Ανομοιογένεια επιπέδου μαθητών</p>	<p>Ιδιαίτερη αναφορά στα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού. Συμφωνία για την ύπαρξη αρκετών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ζητήματα ψυχικής υγείας</p> <p>Συμφωνία για αποδοχή διαφορετικότητας και ύπαρξη συμπεριληψής στο Καλλιτεχνικό σχολείο</p> <p>Τάση για έμφαση στη δυσκολία διοικητικής λειτουργίας σχολικής μονάδας λόγω της ύπαρξης μεγάλου αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>Ομοφωνία για χαρακτηρισμό μαθησιακού επιπέδου εκάστου Καλλιτεχνικού Σχολείου: Μέτριο προς καλό και ομοιάζει με το επίπεδο άλλων σχολείων</p> <p>Οι (προαναφερθέντες καλές) επιδόσεις επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Τάση χαρακτηρισμού εκάστου Καλλιτεχνικού Σχολείου ως αποτελεσματικού βάσει μετρήσιμων δεικτών</p>	<p><b>ΕΜΜΕΣΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b></p> <p>Έμμεση ενίσχυση της σημαντικότητας των γενικών μαθημάτων έναντι των καλλιτεχνικών μαθημάτων</p> <p>Καταλληλότητα Καλλιτεχνικών Σχολείων για παιδιά με ιδιαιτερότητες (υποστήριξη κυρίως από γονείς σχετικά υψηλού μορφωτικού επιπέδου)</p>

Πίνακας 20: Συλλογή ευρημάτων από όλα τα δείγματα της έρευνας

μεγαλύτερη αποστασιοποίηση από τη συναισθηματική φόρτιση που μπορεί να δημιουργούν τα αποτελέσματα των εργαλείων και η προσπάθεια θέασης των γεγονότων από τη θέση του *disinterested researcher*, μολονότι ως εργαζόμενη σε περιβάλλοντα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *interested researcher*. Σκοπός της ερευνήτριας είναι η επίτευξη όσον το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας στην εξαγωγή συμπερασμάτων και η αποφυγή διατύπωσης διαστρεβλωμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων.

## **10.2. Σύνδεση συμπερασμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής**

Η οργάνωση των ερευνητικών αξόνων προέκυψε από τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν κατά πρώτον την αποτελεσματικότητα και κατά δεύτερον τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και απεικονίζονται συνοπτικά στον Πίνακα 20. Οι παράγοντες αυτοί επιλέχθηκαν μετά από σύγκριση και συνδυασμό του μοντέλου του αποτελεσματικού σχολείου του Scheerens (2000) -που δίνει έμφαση στα ζητήματα σχολικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας- και της τυπολογίας των παραγόντων για την αποτελεσματική καλλιτεχνική εκπαίδευση Harland et al. (2000) και προσαρμόστηκαν ανάλογα στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα από την ερευνήτρια. Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν ορισμένοι –κατά κύριο λόγο- ποιοτικοί παράγοντες που θεωρήθηκαν πρωταρχικοί και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα και οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### **A. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, το κυρίαρχο συμπέρασμα συνοψίζεται στο εξής:**

Το έλλειμμα στοχευμένης και τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και η συνακόλουθη έλλειψη συγκροτημένου νομοθετικού και διοικητικού πλαισίου (με κενά, ασάφειες, πολλαπλές ερμηνείες) είναι ο κύριος παράγοντας μη αποτελεσματικής λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και το νομοθετικό-διοικητικό πλαίσιο ανήκουν στους εξωτερικούς ή εξωγενείς παράγοντες επίδρασης στην οργανωσιακή –εσωτερική- αποτελεσματικότητα του Καλλιτεχνικού Σχολείου.

Ειδικότερα:

#### **I. Εξωτερικοί παράγοντες**

Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται οι νομοθετικές-διοικητικές ρυθμίσεις, οι γονείς και γενικότερα η ανταπόκριση της κοινωνίας κι ο συνδικαλισμός.

1/Νομοθετικές ρυθμίσεις: Ένα σημείο το οποίο φαίνεται να επηρεάζει αρκετά την οργάνωση, τη λειτουργία και εν τέλει την αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι η



νομοθεσία και η διαχείριση των σχολείων από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό δικαιολογείται από τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (top-down). Η ελλιπής νομοθετική κατοχύρωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων αναφέρθηκε ευρέως από το Δείγμα II (Διευθυντές). Τα επίπεδα ελλιπούς νομοθετικής κατοχύρωσης διαφαίνονται στα παρακάτω στοιχεία του κανονιστικού πλαισίου:

*A/ ΦΕΚ ίδρυσης και λοιποί νόμοι-Υπουργικές αποφάσεις-Πρόγραμμα Σπουδών:*

Τα κανονιστικά αυτά κείμενα περιέχουν κενά με αποτέλεσμα συχνά οι Διευθυντές να καταφεύγουν οι ίδιοι στη λήψη αποφάσεων με βάση δικές τους –κατά το δοκούν- ερμηνείες.

α) Προκύπτουν αντιφάσεις σχετικά με την ύπαρξη των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παρεπόμενη υλοποίηση της στοχοθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Αν και τα εν λόγω σχολεία χαρακτηρίζονται ως Καλλιτεχνικά, εντούτοις τα Καλλιτεχνικά μαθήματα φαίνεται να υποβιβάζονται και εντός της νομοθεσίας, με χαρακτηριστική τόσο τη μη προσμέτρηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο Απολυτήριο όσο και τη μη διενέργεια προαγωγικών εξετάσεων στο τέλος κάθε σχολικού έτους.

β) Η ανυπαρξία ενός σαφώς οριοθετημένου ωρολογίου προγράμματος καλλιτεχνικών μαθημάτων εγείρει ερωτήματα σχετικά με την πραγματική ταυτότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων και την απόδοση σ' αυτά του επιθέτου Καλλιτεχνικά. Συγχρόνως δε οδηγεί σε σύγκρουση μεταξύ γενικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων και υποβιβασμό των δεύτερων.

γ) *Εγκύκλιοι:* Οι διευκρινίσεις-διασαφηνίσεις του κανονιστικού πλαισίου που αναμένεται να δίδονται μέσω των εγκυκλίων παρουσιάζουν, επίσης, κενά αφού δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τις λειτουργικές ιδιαιτερότητες των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εγκύκλιοι που εστάλησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID, αναφέρονταν σε γενικά σχολεία και όχι σε μη συμβατικά σχολεία, όπως τα Καλλιτεχνικά. Αναδείχθηκε, λοιπόν, η αδυναμία της κεντρικής διοίκησης να υποστηρίξει και να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με τα καλλιτεχνικά τους πρότυπα κατά τη διάρκεια εξωγενών κρίσεων.

*B/ Διαδικασία επιλογής ωρομισθίων καθηγητών εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων:*

α) Αρκετές ελλείψεις διαφαίνονται στη διαδικασία πρόσληψης των ωρομισθίων καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου, όπως έλλειψη σαφήνειας στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των υποψηφίων. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται ότι δεν ακολουθείται η τυπική και σαφώς οριοθετημένη διαδικασία μοριοδότησης, όπως σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης (π.χ. προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών). Παράλληλα, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης και

μοριοδότησης αλλά και την ίδια την προκήρυξη για την επιλογή. Ίσως η έλλειψη σαφήνειας των κριτηρίων αξιολόγησης των προσόντων των καθηγητών να αποτελεί αιτία σύγχυσης και των μελών της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του ΙΕΠ για τη διαμόρφωση των τελικών τους κρίσεων σχετικά με το ποιος προσλαμβάνεται κάθε φορά.

β) *Ειδικώς για τους διδάσκοντες καλλιτεχνικών αντικειμένων* σε όλες τις κατευθύνσεις του Καλλιτεχνικού Σχολείου παρατηρείται ένας συμφυρμός μορίων διδακτικής εμπειρίας και καλλιτεχνικής και επαγγελματικής στο αντικείμενο εμπειρίας. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται μια σύγχυση σχετικά με το ποιο είναι το ζητούμενο στο δημόσιο δευτεροβάθμιο Καλλιτεχνικό Σχολείο, η διδασκαλία και η παιδαγωγική ή η παραγωγή καλλιτεχνών ή η ισόρροπη παρουσία και των δυο. Η αντικειμενική απάντηση στο τριπλό αυτό ερώτημα εικάζεται ότι θα μειώσει και τα προβλήματα μοριοδότησης του προηγούμενου εδαφίου. Ωστόσο, πρέπει να θυμίσουμε και πάλι εδώ ότι τα θέματα επιλογής και οριοθέτησης είναι εφήμερα, αφού ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η μόνιμη και δια παντός λύση όλων των αβλεψιών του νομοθετικού-διοικητικού πλαισίου με τρόπο ισότιμο και δίκαιο.

γ) *Χρόνος πρόσληψης καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων και κινητικότητα καθηγητών γενικών μαθημάτων*: Παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα διδακτικού προσωπικού και καθυστέρηση πρόσληψης αρκετών ειδικοτήτων τόσο Γενικής Παιδείας, όσο και καλλιτεχνικών μαθημάτων με έμφαση στις ειδικότητες Χορού και Κινηματογράφου. Το αποτέλεσμα είναι η δυσκολία συγκρότησης και διατήρησης ενός σταθερού Συλλόγου Διδασκόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Παράλληλα, το διαφορετικό καθεστώς πρόσληψης των ωρομίσθιων προξενεί επιπλέον ζητήματα που αφορούν το σχολικό κλίμα αλλά και τη μάθηση. Επιπρόσθετα, η υπηρεσιακή κατάσταση αλλά και η πρόσληψη των καθηγητών αυτών φαίνεται να εξαρτάται από την απουσία οριοθετημένου κλάδου ειδικότητας (κωδικού ΠΕ).

Γ/ Διαχρονική στάση ανώτερου ιεραρχικά οργάνου (ΥΠΑΙΘ), Έλλειψη ενδιαφέροντος: Μέσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα Δείγματα Ι και ΙΙ, καταγράφηκε η απογοήτευσή τους από τη στάση του ΥΠΑΙΘ προς τα εν λόγω σχολεία. Το ΥΠΑΙΘ δεν διαθέτει επιμορφωμένο ανθρώπινο δυναμικό ώστε να είναι σε θέση να απαντήσει κατάλληλα σε ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με λειτουργικές διαδικασίες με αποτέλεσμα να παραμένουν αναπάντητα. Ως εκ τούτου, η έλλειψη επιμορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού σε διοικητικό επίπεδο επηρεάζει έμμεσα την καθημερινή λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Ζ/ Ο ρόλος του συνδικαλισμού: Κατά ορισμένους συμμετέχοντες η έλλειψη ή ο μικρός αριθμός ομάδων κοινωνικής πίεσης αποτελεί μια από τις αιτίες των προβλημάτων που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό ο συνδικαλισμός μπορεί να

αποτελέσει μοχλό πίεσης προς ΥΠΑΙΘ. Συνεπώς, ο συνδικαλισμός πιθανό να μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την αποτελεσματικότητα του σχολείου, υπό την έννοια ότι η ύπαρξή του μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση διεκδίκησης δικαιωμάτων για τους καθηγητές και κυρίως τους ωρομίσθιους καλλιτεχνικών μαθημάτων.

3/ Οι Γονείς: Η γονεϊκή επιλογή-πιθανόν- να λειτουργεί θετικά, αφού η ικανοποίηση των γονέων από τη φοίτηση των μαθητών κινείται σε θετικά επίπεδα. Ωστόσο, συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, ως επί το πλείστον, δεν ξεφεύγουν από στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας-ειδικά σ' ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή πορεία και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών. Για το λόγο αυτό ενισχύεται και η υπόσταση των μαθημάτων Γενικής Παιδείας. Επιπλέον, η ενίσχυση της καλλιτεχνικής ενασχόληση, η οποία αναδεικνύεται [σύμφωνα με τους συμμετέχοντες γονείς] ως αυξημένη ήδη από την παιδική ηλικία, αναφέρεται μόνον για τη δικαιολόγηση επιλογής του σχολείου. Το στοιχείο αυτό σε συνάρτηση με τη μη ενασχόληση των ίδιων των γονέων με την Τέχνη, έχει ως αποτέλεσμα την απουσία κατανόησης της πραγματικής διαδικασίας καλλιτεχνικής ενασχόλησης ενός μαθητή<sup>30</sup>. Άρα, το μειωμένο καλλιτεχνικό υπόβαθρο των γονέων ενδέχεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την καλλιτεχνική εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά, ενδιαφέρον σημειώνουν οι αντιλήψεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων και των Διευθυντών σχετικά με τους γονείς. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες από τα Δείγματα I και II δήλωσαν ότι η στοχοθεσία του Καλλιτεχνικού σχολείου δεν είναι σαφώς κοινοποιημένη στους γονείς. Ως εκ τούτου, οι γονείς επιλέγουν τα σχολεία αυτά για διαφορετικούς λόγους από αυτούς που έχουν ιδρυθεί. Ωστόσο, από την έρευνα στο Δείγμα III εξάγεται ότι οι γονείς έχουν κατανοήσει το σκοπό ίδρυσης των σχολείων, αλλά η επιλογή τους σχετίζεται και με άλλες αιτίες (κυρίως συσχέτιση με τη ψυχική ηρεμία κι ευημερία των μαθητών εντός των Καλλιτεχνικών Σχολείων).

Συμπερασματικά, οι γονείς ως εξωτερικός παράγοντας επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των συγκεκριμένων σχολείων, έστω κι αν τείνουν στην ενίσχυση της υπόστασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας εντός των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

## **II. Εσωτερικοί παράγοντες**

Στους εσωτερικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας κυρίαρχο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής και το μαθητικό δυναμικό.

---

<sup>30</sup> Πιθανόν οι γονείς θεωρούν ότι συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εντός του σχολείου κατά τη διάρκεια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή η φοίτηση σε απογευματινά μαθήματα να αποτελούν καλλιτεχνική κλίση και ενασχόληση.

1/Εκπαιδευτικοί: Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εξετάζονται υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων και των Διευθυντών. Δεν εξετάζονται άμεσα οι αντιλήψεις των καθηγητών Γενικής Παιδείας. Μέσω των απαντήσεων, παρατηρείται ότι δεν γίνονται αναφορές στην ποιότητα ή στη διαδικασία διδασκαλίας (εκπαιδευτική διαδικασία) αλλά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στο γενικότερο ισχύον κλίμα-κουλτούρα, που όμως απορρέουν από τα προβλήματα του κανονιστικού πλαισίου.

α) Η υπηρεσιακή κατάσταση των καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου συντελεί στην περαιτέρω δημιουργία αντιφάσεων εντός της σχολικής μονάδας για δύο λόγους: i) απαιτείται η δέσμευση των καθηγητών στο σχολείο (παραμονή για συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, συμμετοχή σε εξετάσεις κλπ.) χωρίς να τους παραχωρούνται ίδια και ίσα δικαιώματα με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, ii) οι κλάδοι Χορού και Κινηματογράφου αποτελούν, πιθανόν, τις μοναδικές ειδικότητες χωρίς οριοθετημένους κλάδους και κωδικό ειδικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Η υπηρεσιακή κατάσταση ακόμα, επηρεάζει και το βιοπορισμό των συγκεκριμένων προσώπων.

β) Σχέσεις εκπαιδευτικών-κουλτούρα σχολείου: Διαφαίνεται από τις απαντήσεις των καθηγητών Καλλιτεχνικής παιδείας (Δείγμα Ι) ότι επικρατεί μάλλον διχαστικό κλίμα, κυρίως μεταξύ καθηγητών Γενικής και καθηγητών Καλλιτεχνικής Παιδείας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε τάσεις «υποβιβασμού» της διδασκαλίας των Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Όσον αφορά τους ωρομισθίους καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου, η τάση υποβιβασμού και κατηγοριοποίησης είναι πιο έκδηλη, κάτι που στηρίχθηκε κι από τους Διευθυντές. Η έλλειψη ίσης αντιμετώπισης στον τρόπο πρόσληψης αποτελεί στοιχείο διαμόρφωσης ενός προβληματικού σχολικού κλίματος και της παγίωσης μιας προβληματικής κουλτούρας αντιμετώπισης της τέχνης και όσων την θεραπεύουν ή/και την διδάσκουν.

Αντίφαση αποτελούν και οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τις σχέσεις που επικρατούν στο σχολείο. Αν και επιβεβαίωσαν την ύπαρξη φαινομένων αντιπαλότητας και εντάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (είτε για την κατανομή του ωρολογίου προγράμματος, είτε για τις συνεχείς αναπροσαρμογές του προγράμματος ή για τις αντιλήψεις σχετικά με την σπουδαιότητα των μαθημάτων), εντούτοις οι περισσότεροι χαρακτήρισαν τις σχέσεις ως ήπιες.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι σχέσεις επηρεάζονται τόσο από το συγκείμενο της εκπαίδευσης όσο και από την αυτό- και ετεροαντίληψη των εκπαιδευτικών για την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Οι συνολικά ισχύουσες σχέσεις –όπως αποτυπώνονται στην

παρούσα διερεύνηση- φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην γενική αποτελεσματικότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

γ) Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η ανάδειξη της τάσης προτίμησης για πρακτική-βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Συνδυάζοντας τα παραπάνω, οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων -πιθανόν- να θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται περισσότερο από την καλλιτεχνική τους αρτιότητα και λιγότερο από την παιδαγωγική-διδασκτική τους αρτιότητα. Συνεπώς, ενδέχεται να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με διαφορετικά κριτήρια σε σχέση με τους καθηγητές άλλων μαθημάτων (Γενικής παιδείας). Παράλληλα, η διαφορετική αντίληψη σε συνδυασμό με την δομική υποβίβαση των καλλιτεχνικών μαθημάτων (και δη των κατευθύνσεων Χορού και Κινηματογράφου) μπορεί να αφορά κι άλλους τομείς της «καθηγητικής» ταυτότητας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων του Δείγματος II. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η διαφορετική αντίληψη έγκειται, στην πραγματικότητα, σε πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με προηγούμενες σπουδές στην κάθε ειδικότητα και πιθανόν με μεταφορά αντιλήψεων από διαφορετικούς χώρους εκπαίδευσης-κατάρτισης.

2/ Μαθητικό δυναμικό-κουλτούρα σχολείου: Οι μαθητές του Καλλιτεχνικού σχολείου παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε σχέση με μαθητές άλλων σχολείων. Παράλληλα, γίνεται αναφορά για θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών-μαθητών. Το μαθησιακό επίπεδο χαρακτηρίζεται μέτριο προς καλό από το σύνολο των Διευθυντών. Ως εκ τούτου, βάσει των αποτελεσμάτων από τα τρία δείγματα, *διαφαίνεται ότι ούτε η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ούτε οι μαθητικές επιδόσεις επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα του Καλλιτεχνικού σχολείου.*

3) Διευθυντής: Ο Διευθυντής (και γενικά η διευθυντική ομάδα) αποτελεί κομβικό παράγοντα της εσωτερικής αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, αφού αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των παραγόντων εξωτερικού συγκειμένου (εκπαιδευτική πολιτική, νομοθετικές και διοικητικές ρυθμίσεις) και της υλοποίησής τους στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.

α) *Σχέσεις με εκπαιδευτικούς:* Οι ίδιοι οι Διευθυντές δεν αναφέρθηκαν στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, οι δε εκπαιδευτικοί δεν αποτυπώνουν ευθέως ιδιαίτερα ζητήματα. Ωστόσο, σε ερώτηση στο Δείγμα I, η ικανοποίηση των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων από την Διευθυντική ομάδα αποτυπώνεται ως μέτρια. Επιπλέον, οι ωρομίσθιοι καθηγητές δεν εκφράζουν άμεσα προβλήματα στη σχέση τους με τον Διευθυντή<sup>31</sup>. Για παράδειγμα, η υποβόσκουσα δυσαρέσκεια πιθανόν οφείλεται στην τάση εύνοιας των Διευθυντών,

---

<sup>31</sup> Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση αν η στάση αυτή οφείλεται σε διστακτικότητα αποκάλυψης στοιχείων ή στο γεγονός ότι οι καθηγητές δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και άρα, δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τις πραγματικές αιτίες ορισμένων καταστάσεων-συνθηκών.

σύμφωνα με τους καθηγητές, προς τους (μόνιμους) εκπαιδευτικούς Γενικής παιδείας σ' ό,τι αφορά στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος [δηλώνουν ότι δίνεται προτεραιότητα στο πρόγραμμα των γενικών μαθημάτων].

β) *Θέματα ηγεσίας-διοίκησης*: Οι Διευθυντές αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ηγετικής στάσης εκ μέρους τους εντός των σχολείων αυτών. Τονίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες του Δείγματος II ότι «τα σχολεία αυτά προσφέρονται για την ηγετική λειτουργία του Διευθυντή». Εντούτοις τόσο από τις απαντήσεις τους όσο και, έμμεσα, από τις απαντήσεις του Δείγματος I, γίνεται αντιληπτό ότι οι Διευθυντές: *i. έχουν ελλιπή γνώση σ' ό,τι αφορά την έννοια της ηγεσίας (σε θεωρητικό επίπεδο) και κυρίως την εφαρμογή της σε επίπεδο σχολικής μονάδας ii. μεταφέρουν αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τον τρόπο διοίκησης και διαχείρισης από βιώματά τους σε σχολεία Γενικής παιδείας iii. αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη διαχείριση δύο ετερογενών ομάδων πίεσης εντός της σχολικής μονάδας. Γενικά, παρατηρείται ότι οι Διευθυντές βρίσκονται σε κατάσταση διάσπασης λόγω των περισσότερων διοικητικών αρμοδιοτήτων και της ανάγκης συντονισμού διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, αναδεικνύεται έμμεσα η ελλιπής κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των καλλιτεχνικών μαθημάτων εκ μέρους των Διευθυντών. Το στοιχείο αυτό γίνεται εμφανές κι από το γεγονός ότι δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες αυτές κατά τη διαδικασία δημιουργίας προγράμματος. Επιπρόσθετα, αξίζει να τονισθεί η αναφορά τόσο από τους ωρομισθίους όσο και από τους Διευθυντές στην ανάγκη εξωστρέφειας των σχολείων και στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Αν και ορισμένοι Διευθυντές ανέφεραν δράσεις εξωστρέφειας, εντούτοις δεν αναδύεται ένα ισχυρό δίκτυο μεταξύ των σχολείων. Το στοιχείο έλλειψης εξωστρέφειας υπογραμμίζει την έλλειψη ηγετικών δράσεων εκ μέρους των Διευθυντών αλλά ταυτόχρονα συνδέεται και με θέματα εκτός σχολικής μονάδας.*

γ) *Οι ευθύνες της θέσης του Διευθυντή Καλλιτεχνικού Σχολείου είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Η θέση του χαρακτηρίζεται από πολλαπλές αρμοδιότητες (1 Διευθυντής και 2 Υποδιευθυντές για δύο κύκλους Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) Αν και αναφέρθηκαν τρόποι αποσυμφόρησης των αρμοδιοτήτων και κυρίως, σ' ό,τι αφορά τα καλλιτεχνικά αντικείμενα (π.χ. ύπαρξη συντονιστή ανά καλλιτεχνική ειδικότητα), εντούτοις ορισμένοι Διευθυντές φάνηκαν διστακτικοί στην υιοθέτηση των τρόπων αυτών. Ωστόσο, οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούν ότι η ύπαρξη συντονιστή είναι επιβοηθητική. Το στοιχείο αυτό δείχνει τη διαφορετικότητα αντίληψης των καταστάσεων εντός του σχολείου.*

δ) Ταυτόχρονα αναδύονται δομικά ζητήματα τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινή λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων και είναι αποτέλεσμα της έλλειψης διοικητικού

προσωπικού. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν επηρεάζεται μόνον από τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία αλλά από το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαρκές διευθυντικό προσωπικό και επαρκής διοικητική υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

**Β. Όσον αφορά τη Βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων:** Σχετικά με τη βιωσιμότητα, οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται.

α) Όπως προέκυψε από την ποσοτική έρευνα στο Δείγμα Ι, οι καθηγητές Καλλιτεχνικών μαθημάτων θεωρούν εφικτή τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων έστω κι αν δεν υπάρχει μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών.

β) Παράλληλα, η πλειονότητα θεωρεί ότι η βιωσιμότητα των εν λόγω σχολείων έγκειται στην εκτίμησή τους από την κοινωνία. Υπό την έποψη αυτή οι γονείς αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα του εξωτερικού περιβάλλοντος που προδιαγράφει τη βιωσιμότητα των σχολείων αυτών. Ωστόσο, οι προτιμήσεις των γονέων μπορεί να είναι διαφόρων αιτιολογιών και να μην συμπεριλαμβάνουν την πραγματική σκοποθεσία της δημιουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με το ΦΕΚ ίδρυσής τους.

γ) Οι μετακινήσεις [διαρροή] των μαθητών προς τα γενικά σχολεία αποτελούν εν δυνάμει απειλή της βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων, κυρίως σε εποχές με αυξημένο το δημογραφικό πρόβλημα. Υπάρχουν αναφορές συμμετεχόντων στην έρευνα σε παραδείγματα μαθητών που αποφασίζουν αλλαγή σχολείου (είτε λόγω έμφασης στις Πανελλήνιες εξετάσεις είτε λόγω φύλου π.χ. αγόρια από κατεύθυνση Χορού).

δ) Μέσω της ποιοτικής έρευνας στο Δείγμα Ι, προκύπτει ότι οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου εκφράζουν αμφιβολίες για τη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, ενώ κι αυτοί-ως επί το πλείστον- παρουσιάζονται αντίθετοι στην ένταξη σε τύπο ΕΠΑΛ. Όσον αφορά το Δείγμα ΙΙ, οι Διευθυντές εκφράζουν κι αυτοί ενστάσεις στην ένταξη σε τύπο ΕΠΑΛ. Ωστόσο, παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι σ' ό,τι αφορά την διατήρηση και τη συνέχιση των συγκεκριμένων σχολείων.

ε) Η επίδραση των εξωτερικών κρίσεων στη βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων διχάζει τους συμμετέχοντες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες του Δείγματος Ι (από την ποσοτική έρευνα) θεωρούν ότι η διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων χρειάζεται να πραγματοποιείται με πρακτικό-βιωματικό τρόπο και διαφωνούν στην ασύγχρονη εκπαίδευση-τηλεκπαίδευση. Αντίθετα, οι ωρομίσθιοι καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου θεωρούν ότι είναι εφικτή η εξ αποστάσεως λειτουργία μέσω ασύγχρονης ή/και σύγχρονης εκπαίδευσης παρά τις όποιες δυσκολίες, σημείο στο οποίο συμφωνούν και οι συμμετέχοντες

του Δείγματος II. Ωστόσο, οι Διευθυντές τόνισαν ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία υπολειτουργούσαν κατά την πρόσφατη πανδημία COVID ενώ ήταν αισθητή η απουσία της- μάλλον- αναγκαίας δια ζώσης διδασκαλίας στα καλλιτεχνικά μαθήματα. Παρατηρούνται αρκετές αντιφάσεις και ασάφειες στις απαντήσεις των δειγμάτων I και II.



## Κεφάλαιο 11: Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις

### 11.1. Περιορισμοί της παρούσας διατριβής

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του θέματος και επισκόπησης του πεδίου της δημόσιας δευτεροβάθμιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Τα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις εγκυρότητας, αξιοπιστίας, ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

Ωστόσο, στην παρούσα διατριβή καλύφθηκαν μόνον οι εμφανέστερες πτυχές του υπό εξέταση θέματος. Άλλωστε, μια και μόνη εργασία δεν μπορεί να καλύψει το πλήθος των πτυχών αυτών. Επιπλέον, στοιχεία στη λήψη των δεδομένων περιορίζουν το εύρος της έρευνας και απαιτούν περαιτέρω εξέταση. Ορισμένοι από τους περιορισμούς αυτούς λειτουργούν υπεράνω των δυνατοτήτων και της θέλησης της ερευνήτριας και δεν μπορούν να αντιστραφούν. Άλλοι αποτελούν ερευνητικές επιλογές της ίδιας, για τις οποίες παρέχεται η σχετική αιτιολόγηση.

Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ οι κυριότεροι ερευνητικοί περιορισμοί:

Βασικός περιορισμός, ο οποίος έχει ήδη συζητηθεί και στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής, είναι το γεγονός ότι τα συλλεγόμενα δεδομένα βασίζονται σε *αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων*, δηλαδή σε *εξ ορισμού υποκειμενικά στοιχεία*, για τα οποία η ερευνήτρια δεν διαθέτει δυνατότητα παρέμβασης ή περαιτέρω – πέραν της προκύπτουσας από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων - ερμηνείας.

*Όσον αφορά τους καθηγητές των Καλλιτεχνικών Σχολείων:* Ελήφθησαν δεδομένα μόνον από τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων. Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση και τον σχολιασμό των δεδομένων αυτών ανέδειξαν την ανάγκη λήψης δεδομένων και από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων και στη συνέχεια την ανάγκη αντιπαραβολής – σύγκρισης των ευρημάτων και από τις δυο ομάδες διδασκόντων, έτσι ώστε η διερεύνηση να διαθέτει τη μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα. Η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών γενικών μαθημάτων θα μπορούσε να αφορά δυο διακριτές ομάδες, αυτούς που ήδη υπηρετούν σε Καλλιτεχνικά Σχολεία και όσους θα επιθυμούσαν να υπηρετήσουν σ' αυτά.

*Όσον αφορά τους Διευθυντές των Καλλιτεχνικών Σχολείων:* Πρόκειται για έναν μικρό και κλειστό αριθμό συμμετεχόντων. Την εποχή της λήψης των δεδομένων λειτουργούσαν στη χώρα εννέα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Επίσης, κατά την περίοδο της διατριβής έγινε επιλογή και αντικατάσταση ορισμένων Διευθυντών. Αν και η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν πολύ ικανοποιητική, θα ήταν καλύτερο να είχαν συμπεριληφθεί και οι απόψεις εκείνων που είχαν χρηματίσει ως διευθυντές στο παρελθόν και διέθεταν μεγαλύτερη εμπειρία στη διοίκηση και

την ηγεσία των σχολείων αυτών. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι και η φωνή αυτών των διευθυντών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την αντιπαραβολή και σύγκριση των ευρημάτων μεταξύ των Καλλιτεχνικών Σχολείων των μεγάλων αστικών δήμων και μικρότερων επαρχιακών μονάδων, όμως, η προσέγγιση των ατόμων αυτών ήταν ιδιαίτερα προβληματική γι' αυτό και απορρίφθηκε ως ερευνητική εναλλακτική.

*Όσον αφορά τους γονείς των μαθητών:* Οι απόψεις που συγκεντρώθηκαν με το αντίστοιχο εργαλείο της παρούσας διατριβής ανήκουν μόνον στους γονείς των φοιτώντων μαθητών και δεν αντικατοπτρίζουν απόψεις και τοποθετήσεις των γονέων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Αυτό συνιστά περιορισμό, αφού οι συγκεκριμένοι γονείς έχουν ήδη –για δικούς τους λόγους- προαποφασίσει και συναινέσει στη φοίτηση των παιδιών τους σ' ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο. Δεν γνωρίζουμε, όμως, τις σκέψεις, απόψεις και στάσεις των γονέων του ευρύτερου συνόλου που είτε δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε Καλλιτεχνικό Σχολείο, είτε τα παιδιά τους δεν επέτυχαν στις εισαγωγικές καλλιτεχνικές εξετάσεις. Στη δεύτερη περίπτωση ενδιαφέρον θα είχε η καταγραφή των συναισθημάτων και των στάσεων των γονέων αυτών.

Ειδικώς για το δείγμα των γονέων περιορισμό αποτελούν και τα εξής: η μειωμένη αντιπροσώπευση των ανδρών-πατέρων στο δείγμα και η μικρή σχετικά συμμετοχή των γονέων από την επαρχία. Η πιθανή άρση τέτοιων περιορισμών θα προσέδιδε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα απόψεων και θα επέτρεπε τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ενασχόληση των πατέρων ή των μητέρων με τη σχολική εκπαίδευση, τα υφέρποντα κοινωνικά ή επαγγελματικά στερεότυπα αναφορικά με την τέχνη, την αντίληψη περί τέχνης και τις δυνατότητες διάχυσης της τέχνης στην ευρύτερη κοινότητα, αντιπαραβάλλοντας το αστικό περιβάλλον και την επαρχία.

*Όσον αφορά τους μαθητές:* Οι μαθητές αποτελούν τον πυρήνα της αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων με την έννοια ότι η ύπαρξη και η λειτουργία τους απευθύνεται στους μαθητές και εξαρτάται από αυτούς. Οι μαθησιακές επιδόσεις, αν και βασικός πυλώνας στη συζήτηση περί αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας, αποτελούν ένα ξεχωριστό πεδίο που αφορά πρωτίστως τη διδακτική μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διαδικασίες της τάξης και, ως εκ τούτου, δεν συμπεριελήφθη στη διερεύνηση της παρούσας διατριβής. Ωστόσο, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η φωνή των μαθητών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε μια παρόμοια έρευνα και να συνεκτιμάται η άποψη και οι στάσεις τους απέναντι στο Καλλιτεχνικό Σχολείο υπό το πρίσμα της εσωτερικής δομής και λειτουργίας του συγκεκριμένου τύπου σχολείου. Στην παρούσα διατριβή ο χρόνος και οι δυνατότητες για παρόμοια συνεξέταση της φωνής των μαθητών ήταν ελάχιστες.

Ένας άλλος περιορισμός που απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό είναι η συλλογή πολύ ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών και των γονέων τους ή των μαθητών μέσω των ερωτήσεων προς τους γονείς τους. Η διατύπωση των σχετικών ερωτήσεων αποτέλεσε ένα σημαντικό πρόβλημα και έναν ακόμη περιορισμό για την παρούσα έρευνα, αφού ορισμένα προσωπικά στοιχεία είναι ιδιαίτερος σημαντικά για τον χαρακτηρισμό της πραγματικής επίδοσης των μαθητών και αποτελούν σημαντικό μοχλό αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των εν λόγω σχολείων, αλλά είναι δύσκολο να υποβληθούν ως ερωτήσεις έρευνας. Άλλωστε, αυτός είναι ένας από τους λόγους που προτιμήθηκε η μη συμμετοχή των μαθητών στην παρούσα διερεύνηση.

Μέσα από τα ευρήματα των επιμέρους εργαλείων της παρούσας διατριβής αναδύονται προβλήματα και αβλεψίες εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτύπωσής της στο ισχύον νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο και η συνακόλουθη δυσκαμψία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι με άμεσες και εμφανείς επιπτώσεις στη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Ως απόρροια των παραπάνω, περιορισμός μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί η απουσία της φωνής των όσων ευθύνονται για τη χάραξη πολιτικής ή/και πολιτικών σχετικά εύρυθμη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων και η αντιπαραβολή των θέσεων τους σε σχέση με όσα τους καταλογίζονται από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

Οι ερευνητικοί κίνδυνοι που ελλοχεύουν κατά τη συλλογή δεδομένων μέσω διαδικτύου και έχουν απασχολήσει ήδη τη διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν έναν ακόμη περιορισμό. Η δε τήρηση των προϋποθέσεων εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας εκ μέρους της ερευνήτριας [πχ απόκρυψη ηλεκτρονικών διευθύνσεων, διευθύνσεων IP, άγνοια του ερευνητή για το ποιο είναι στην πραγματικότητα το άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, πώς διαχειρίζεται το άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο το περιεχόμενό του, κλπ.] αποτελούν ταυτόχρονα και εξ ορισμού περιορισμούς της έρευνας πέραν των δυνατοτήτων της ίδιας της ερευνήτριας.

## **11.2. Προτάσεις**

Οι προτάσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα απορρέουν από τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής και χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και τις προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι δεύτερες αναφέρονται είτε σε τροποποίηση της υπάρχουσας πολιτικής σχετικά με την διευρυμένη ένταξη της τέχνης στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, την αύξηση της επιρροής της τέχνης στο κοινωνικό

σύνολο και τη δημιουργία ή/και την εντατικοποίηση των πολιτικών για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ή, τέλος, σε συνδυασμό των δυο παραπάνω ζητημάτων.

### **11.2.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Οι περιορισμοί της διερεύνησης στην παρούσα διατριβή, έτσι όπως παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στην ενότητα 11.1., δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ανάληψη νέων ερευνητικών προσπαθειών σχετικά με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία και τη διδασκαλία των διαφόρων μορφών τέχνης.

**11.2.1.1.** Αναφορικά με τους ερευνητικούς περιορισμούς κατά τη συλλογή δεδομένων βασισμένων σε αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις, **προτείνεται η κατασκευή καινοτόμων εναλλακτικών [και πολυτροπικών] ερευνητικών εργαλείων**, όπως απεικονίσεων, βινιετών ή/και σεναρίων, ιεράρχησης ιδεών, απόψεων και στάσεων, δημιουργίας ή/και χρήσης μεταφορικού λόγου, καταγραφής αξιολογικών κρίσεων με βάση οπτικό κινηματογραφικό υλικό [βίντεο, ταινία]. Τα εναλλακτικά πολυτροπικά εργαλεία θα συμβάλουν στην εμπάθυνση και αξιοποίηση των οποιωνδήποτε ποσοτικών ή ποσοτικοποιημένων δεδομένων μιας τέτοιας έρευνας. Είναι πιθανόν ότι θα διαθέτουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για άτομα που ασχολούνται με τις τέχνες και θα προκαλούν ουσιαστικότερες και ειλικρινέστερες απαντήσεις, κυρίως σε ερωτήματα που αφορούν ευαίσθητα ή/και προσωπικά δεδομένα. Ωστόσο, εδώ αναφέρουμε την ανάγκη συνεργασίας του ερευνητή με ψυχολόγο ή ψυχολόγους κυρίως στην περίπτωση της ερμηνείας των συγκεκριμένων [μεταφορικών] δεδομένων.

**11.2.1.2.** Ως προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πέραν των όσων αναφέρθηκαν στην ενότητα 11.1, προτείνεται **η διερεύνηση τριών ακόμη δειγμάτων: των μαθητών, των καθηγητών γενικής παιδείας και των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και σύνταξης των αντιστοίχων κανονιστικών κειμένων**. Για μεν τους πρώτους θα διερευνηθεί κατά πόσον η φοίτησή τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο ήταν απολύτως δική τους επιλογή, με ποια κριτήρια θέλησαν να συμμετάσχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, τι προσδοκούν από τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο σχολείο, και κατά πόσον οι αρχικές τους προσδοκίες ευοδώνονται ή ματαιώνονται στην πραγματικότητα ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου. Όσον αφορά τους καθηγητές γενικής παιδείας, προτείνεται ο ερευνητικός έλεγχος ζητημάτων που αναφέρθηκαν από τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων, η καταγραφή της δικής τους άποψης για την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου και, τέλος, ο δικός τους σχολιασμός για το κατά πόσον το ισχύον νομοθετικό-διοικητικό πλαίσιο αλλά και ο τρόπος διοίκησης και

ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αρμονική συμβίωσή τους με τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Μια δεύτερη, νέα, έρευνα θα μπορούσε να γίνει με τους γονείς των μαθητών που ήδη φοιτούν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, προσπαθώντας να απαλειφθούν από το νέο δείγμα όλοι οι περιορισμοί του πρώτου δείγματος (δηλαδή αυτού που συμπεριλαμβάνεται στην παρούσα διατριβή). Επιπλέον, οι γονείς προτείνεται να ερωτηθούν και αυτοί για τους λόγους που επέτρεψαν ή παρότρυναν τη φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο, τις προσδοκίες τους ή και τη ματαίωση των προσδοκιών τους.

Ενδιαφέρον θα είχε και μια έρευνα σε γονείς μαθητών που είτε φοιτούν σε συμβατικά σχολεία, είτε επιθυμούσαν τη φοίτηση στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, αλλά τα παιδιά τους δεν προκρίθηκαν κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις. Και πάλι η διερεύνηση θα αφορούσε τις προσδοκίες και τα συναισθήματά τους σε σχέση πάντα με την κατανόηση ή όχι της σκοποθεσίας ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου.

Μια άλλη περίπτωση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζητούμενο την κατανόηση της σκοποθεσίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων από την κοινότητα θα ήταν η διερεύνηση των οινωδήποτε ιδιαιτεροτήτων, αλλά και ειδικών μαθησιακών αναγκών των φοιτώντων μαθητών. Μια τέτοια έρευνα θα χρειαζόταν να συγκεντρώσει ευαίσθητα δεδομένα από κάθε σχολείο. Όμως, θα ήταν εφικτή μόνον εφόσον τα συγκεντρούμενα δεδομένα θα ήταν αριθμητικά και όχι εξατομικευμένα, έτσι ώστε να τηρούνται όλες οι προδιαγραφές της δεοντολογίας και της ηθικής της έρευνας σε ιδιαίτερες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Οι Διευθυντές του δείγματος σημείωσαν ότι στα σχολεία αυτά φοιτούν παιδιά με αρκετά ιδιαίτερες προσωπικότητες και μαθησιακά προφίλ και ότι η σκοποθεσία του Καλλιτεχνικού Σχολείου έχει παραμονευθεί από τους υπαλλήλους των ΚΕΔΑΣΥ, οι οποίοι υποδεικνύουν σε μαθητές με ιδιαιτερότητες να φοιτήσουν στα Καλλιτεχνικά Σχολεία αντί των συμβατικών, χωρίς να συνειδητοποιούν το σκοπό και τους στόχους ενός τέτοιου σχολείου.

Τέλος, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία και τη θέση της τέχνης στην εκπαίδευση. Και τούτο διότι η παρούσα διατριβή ανέδειξε ως κύρια αιτία της μειωμένης αποτελεσματικότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων την αποσπασματική και περιστασιακή ανάληψη πολιτικών αποφάσεων και κατ' επέκτασιν την ελλιπή νομοθετική πλαισίωση και κανονιστική υποστήριξή τους. Η διερεύνηση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα δυσχερής, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας υπάρχει πολυδιάσπαση στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα μέλη των διαφόρων επιτροπών τόσο στο ΙΕΠ, όσο και στο ΥΠΑΙΘ

σπανίως είναι μόνιμοι τακτικοί υπάλληλοι, δεν έχουν χειριστεί στο παρελθόν θέματα διαμόρφωσης κανονιστικών πλαισίων και δεν διαθέτουν μια συγκροτημένη και ολοκληρωμένη άποψη των λειτουργικών προβλημάτων στα σχολεία αυτά. Είτε καλύπτουν τις θέσεις ως αποσπασμένοι από άλλους φορείς της εκπαίδευσης ή άλλων υπουργείων, είτε ορίζονται εκ νέου κατ' έτος και στερούνται των εμπειριών συμβουλευτικής και γνωμοδότησης προς την εκάστοτε εναλλασσόμενη πολιτική ηγεσία για τη διαμόρφωση συμπαγούς και τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέχεια και συνέπεια, αλλά και του τρόπου αποτύπωσης των πολιτικών αποφάσεων έτσι ώστε να εφαρμόσιμες. Με λίγα λόγια, ενώ η διερεύνηση της λήψης πολιτικών αποφάσεων κρίνεται ως η απαρχή κάθε άλλης διερεύνησης σχετικά με το θέμα, είναι δύσκολο έως αδύνατο να εντοπίσει ο μελλοντικός ερευνητής τα άτομα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ερευνητικά υποκείμενα σε μια τέτοια έρευνα.

**11.2.1.3.** Όσον αφορά τη **διερεύνηση και άλλων παραμέτρων αποτελεσματικότητας** ένα στοιχείο που θα μπορούσε να αποτελέσει ποσοτικό δείκτη αποτελεσματικότητας θα ήταν ο βαθμός επιτυχίας των αποφοίτων του Καλλιτεχνικού Σχολείου σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να καταγραφεί το ποσοστό των εισαχθέντων σε σχολές που θεραπεύουν τις τέχνες και αποτελούν εν δυνάμει συνέχεια των σπουδών στο δευτεροβάθμιο Καλλιτεχνικό Σχολείο και το ποσοστό επιτυχίας σε σχολές με διαφορετικά [των τεχνών] γνωστικά αντικείμενα. Ακόμη, ένας άλλος ποσοτικός δείκτης αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να είναι ο αριθμός εκείνων που στρέφονται κατ' ευθείαν στην πρακτική άσκηση του επαγγέλματος και δεν επιλέγουν να ακολουθήσουν το μονοπάτι των τριτοβάθμιων σπουδών. Τελευταίος ποσοτικός δείκτης αποτελεσματικότητας είναι και ο αριθμός των παιδιών που τελικά αποφασίζουν να αλλάξουν σχολείο, ενώ αρχικά έχουν εγγραφεί στο Καλλιτεχνικό. Ο δείκτης αυτός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δείκτης διαρροής» και να αποτελέσει αφ' εαυτού του αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση της βιωσιμότητας των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Τέλος, **προτείνεται η συγκέντρωση των παραπάνω ποσοτικών στοιχείων και ο συνδυασμός τους με τους ποιοτικούς δείκτες που διερευνήθηκαν στην παρούσα διατριβή να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή ενός στοχευμένου στην ελληνική πραγματικότητα μοντέλου αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας μη συμβατικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρωτίστως των Καλλιτεχνικών Σχολείων και δευτερευόντως άλλων τύπων μη συμβατικών σχολείων, όπως τα μουσικά, πειραματικά, κ.ο.κ.**

**11.2.1.4.** Η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας θεωρείται επίσης συνάρτηση του τρόπου πρόσληψης της τέχνης από το κοινωνικό σύνολο και της εκτίμησης που αυτό τρέφει απέναντι στην προσφορά της τέχνης στην ευημερία του λαού. Συνακόλουθα, η στάση της κοινότητας απέναντι στην τέχνη διαμορφώνει τους μηχανισμούς διάχυσής της, αποδοχής των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων ως ισότιμων με τα υπόλοιπα επαγγέλματα και, εν τέλει, της συνειδητοποίησης της ανάγκης για παροχή στοχευμένης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Η διάχυση και η αποδοχή της τέχνης, έτσι, αποτελεί ένα από τα γενεσιουργά αίτια υποστήριξης της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και δημιουργίας πολιτικών σχετικά με αυτήν. Επομένως, **προτείνεται μια κοινωνιολογικού τύπου διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων της κοινότητας σχετικά με τα διαμορφωμένα ή τα υπό διαμόρφωση κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα, τα άτομα που ασχολούνται με αυτά και τις βαθύτερες αιτίες που οδηγούν στα ορατά αποτελέσματα και μπορούν να λειτουργήσουν ως «οδηγοί» για την απάλειψη των στερεοτύπων αυτών.** Στη συγκεκριμένη έρευνα προτείνεται και η συμμετοχή καταξιωμένων καλλιτεχνών, επίδοξων καλλιτεχνών, παραγόντων του ίδιου του Υπουργείου Πολιτισμού ως ενός ετέρου φορέα διαμόρφωσης αντιλήψεων και στάσεων, αλλά και ως πόλου συνεργασίας και υποστήριξης του Υπουργείου Παιδείας στην αναδιαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την τέχνη και την ενασχόληση των πολιτών με αυτήν ήδη από την πρώιμη ηλικία.

### **11.2.2. Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Οι οποιεσδήποτε προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και τροποποίησης του ισχύοντος νομοθετικού και εν γένει κανονιστικού πλαισίου σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων προϋποθέτει δυο βασικές παραμέτρους στη λήψη αποφάσεων: Η πρώτη αφορά τη γενικότερη στάση απέναντι στην τέχνη της εκάστοτε κυρίαρχης κυβερνητικής πλειοψηφίας και τη διάχυση και την εκτίμηση της τέχνης στην κοινότητα, όπως έχει ήδη λεχθεί και πιο πάνω στο 11.2.1. Η δεύτερη είναι εφικτή ως απόρροια της πρώτης και αφορά την εξειδικευμένη και στοχευμένη ενίσχυση του πλαισίου λειτουργίας, των δομών και υποδομών για την παροχή αποτελεσματικής και βιώσιμης εκπαίδευσης στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Ειδικότερα, προτείνονται τα εξής:

**11.2.2.1.** Απόδοση κωδικού ΠΕ σε καθηγητές Χορού και Κινηματογράφου και κατάργηση του χαρακτηρισμού «εμπειροτεχνίτες». Αυτό θα οδηγήσει στην εξίσωση των καθηγητών αυτών με τις υπόλοιπες κατηγορίες καθηγητών και στην μετατροπή του καθεστώτος πρόσληψης τους [από ωρομίσθιοι σε αναπληρωτές] αλλά και στη **δυνατότητα δημιουργίας οργανικών**

**θέσεων** και μελλοντικών μονιμοποιήσεων στις θέσεις αυτές, υπό την αίρεση, βέβαια, ότι η μόνιμη πρόσληψη εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα θα συνεχιστεί και στα επόμενα έτη.

Η πρόταση αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων, αφού θα επιτρέψει την άμεση και έγκαιρη πρόσληψη των δυο ειδικοτήτων [Κινηματογράφου και Χορού] από την αρχή του σχολικού έτους, τον καλύτερο προγραμματισμό του σχολείου σε ημερησία βάση, την αποφυγή της απώλειας διδακτικών ωρών στα μαθήματα ειδικότητας, την άμβλυνση των αντιπαραθέσεων μεταξύ των διδασκόντων μαθημάτων γενικής παιδείας και ειδικότητας, την ενίσχυση της εκτίμησης του σχολείου από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, θα επιτρέψει στους καθηγητές αυτών των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων να αναλάβουν περισσότερες και εκτενέστερες καλλιτεχνικές δράσεις που με τη σειρά τους θα επιτρέψουν τη μεγαλύτερη εξωστρέφεια των σχολείων αυτών<sup>32</sup>. Η κανονικοποίηση της πρόσληψης των δυο αυτών ειδικοτήτων θα έχει διοικητικά οφέλη και για το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας [και το ΙΕΠ], αφού δεν θα είναι υποχρεωμένο να συγκροτεί επιτροπές πρόσληψης και ενστάσεων και να απασχολεί διοικητικούς υπαλλήλους με ελάχιστα γραφειοκρατικά θέματα.

Για την απόδοση κωδικού ΠΕ, ωστόσο, απαιτούνται προηγούμενες ενέργειες με βασικότερη την ύπαρξη αναγνωρισμένου πανεπιστημιακού πτυχίου, άρα και αντίστοιχης πανεπιστημιακής σχολής. Οι προτάσεις που ακολουθούν λαμβάνουν υπ' όψιν προηγούμενες διατάξεις του εκπαιδευτικού δικαίου και υποστηρίζουν την εναρμόνιση των ενεργειών με αυτές.

**11.2.2.2.** Για την μεν κατηγορία καθηγητών Κινηματογράφου ήδη υπάρχουν δυο πανεπιστημιακές σχολές στην Ελλάδα, επομένως η ένταξη των καθηγητών αυτών στην κατηγορία ΠΕ δεν εμποδίζεται από το ισχύον συνταγματικό και νομοθετικό πλαίσιο. Ωστόσο, ορισμένοι καθηγητές Κινηματογράφου είναι απόφοιτοι ιδιωτικών ανωτέρων σχολών τριετούς φοίτησης. Στην περίπτωση αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το νομοθετικό προηγούμενο ένταξης των καθηγητών Θεάτρου και Δραματικής Τέχνης σε δυο κατηγορίες

---

<sup>32</sup>Να σημειωθεί ότι το προσωρινό της πρόσληψης των ωρομισθίων Χορού και Κινηματογράφου δεν τους επιτρέπει την ανάληψη ευθύνης για δράσεις εκτός του σχολείου.



ΠΕ με διακριτή ονομασία και ξεχωριστό κωδικό, ανάλογα με τον τύπο του βασικού τίτλου σπουδών<sup>33</sup>.

**11.2.2.3.** Για τους καθηγητές Χορού υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες, αφού δεν υπάρχει πανεπιστημιακή σχολή Χορού και η πλειονότητά τους προέρχεται από ανώτερες ιδιωτικές σχολές τριετούς φοίτησης. Υπάρχει, εκ παραλλήλου, ένας μικρός αριθμός καθηγητών Χορού με αναγνωρισμένα πανεπιστημιακά πτυχία από πανεπιστήμια του εξωτερικού που διαθέτουν αντίστοιχες σχολές, ωστόσο και αυτοί προσλαμβάνονται με καθεστώς όμοιο με των υπολοίπων. Μολονότι ορισμένοι θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι υπάρχει πανεπιστημιακή σχολή για το Χορό στην Ελλάδα κάνοντας αναφορά στο Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μια προσεκτική μελέτη του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών καταδεικνύει ότι μόνον ένα μικρό μέρος των μαθημάτων -και μάλιστα των επιλεγόμενων- ασχολείται με την τέχνη του Χορού γενικά ως μορφή παράστασης, και όχι ειδικά ως διδακτική προσέγγιση και παιδαγωγική διαδικασία αφ' εαυτής. Εφόσον, όμως, και στην περίπτωση των καθηγητών Χορού υπάρξει αντίστοιχη πανεπιστημιακή σχολή ή το υπάρχον Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών εμπλουτίσει το πρόγραμμα σπουδών και τη δομή του με τη δημιουργία τομέων, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως νομικό πλαίσιο ανωτατοποίησης των σπουδών Χορού. Στην περίπτωση αυτή η ένταξη των διδασκόντων Χορό στα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορεί να ακολουθήσει το νομοθετικό προηγούμενο των καθηγητών Θεάτρου και Δραματικής Τέχνης. Μέχρι τότε, θα εκκρεμεί και η άνιση μεταχείριση των ήδη κατόχων αναγνωρισμένων πανεπιστημιακών πτυχίων.

**11.2.2.4.** Ένα από τα ζητήματα που αναδύθηκαν μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών [και σε μικρότερη κλίμακα των ποσοτικών] δεδομένων είναι η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των καθηγητών όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων. Η ευρύτερη παραδοχή για έλλειμμα στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια δυνητικά οδηγεί σε διαφορετική αντίληψη του δευτεροβάθμιου σχολείου και της αποστολής του. Η διαφορά αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στο δημόσιο σχολείο και την αποστολή του δημιουργεί με τη σειρά της ένα τεταμένο σχολικό κλίμα και με την πάροδο του χρόνου και την παγίωση εσφαλμένων αντιδράσεων κατατείνει σε μια κουλτούρα διάσπασης και αντιπαράθεσης μεταξύ των δυο κατηγοριών διδασκόντων του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Δεν επιτρέπει, έτσι, τον γόνιμο

---

<sup>33</sup> Ήτοι ΠΕ 91.01 για τους αποφοίτους των Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών των πανεπιστημίων και ΠΕ 91.02 Δραματικής Τέχνης για τους αποφοίτους ιδιωτικών ανωτέρων σχολών τριετούς φοίτησης.

αναστοχασμό, την ανταλλαγή ιδεών και τη διαθεματικότητα που εύκολα μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγική αρχή σ' ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο. **Προτείνεται, λοιπόν, η απόκτηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας για τις κατηγορίες εκείνες των διδασκόντων καλλιτεχνικών μαθημάτων που δεν την διαθέτουν με δυο τρόπους: α.** είτε με παρακολούθηση σειράς μαθημάτων **σε πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας σε Παιδαγωγικό Τμήμα της επιλογής τους** και απόκτηση αντιστοίχων πιστωτικών μονάδων αθροιστικά στα υπάρχοντα προσόντα, **β.** είτε στην περίπτωση που θα υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές για όλα τα καλλιτεχνικά αντικείμενα, με την παλαιότερη **λογική της εξομοίωσης**. Η δεύτερη περίπτωση προκρίνεται προσφορότερη κυρίως για τους αποφοίτους ιδιωτικών ανωτέρων σχολών τριετούς φοίτησης που θα επιθυμούν όχι μόνον να αποκτήσουν την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, αλλά να εξομοιώσουν τα ήδη υπάρχοντα προσόντα με εκείνα των αποφοίτων πανεπιστημιακών τμημάτων. Υποδείγματα για την αναδιαμόρφωση των πανεπιστημιακών τμημάτων που θεραπεύουν καλλιτεχνικά αντικείμενα ως προς τη συμπερίληψη μαθημάτων που αφορούν την ειδική διδακτική του κάθε αντικειμένου και την παιδαγωγική κατάρτιση [όσων αποφοίτων επιλέξουν επαγγελματικά τη διδασκαλία] μπορούν να αποτελέσουν τα προγράμματα σπουδών αντιστοίχων τμημάτων πανεπιστημίων του εξωτερικού.

### **11.2.3. Ιδιαίτεροι παράγοντες λειτουργίας**

Υπάρχουν ορισμένα ιδιαίτερα στοιχεία στη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητά τους με τρόπο διαφορετικό από ό,τι σε μια συμβατική σχολική μονάδα ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το ελληνικό. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν «δάνεια» από αποκεντρωμένα συστήματα και περιλαμβάνουν τα εξής: την ελεύθερη γονεϊκή επιλογή σχολείου, το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας, τη σίτιση των μαθητών μέσα στο σχολείο, και τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας. Αυτές οι ασάφειες του νομοθετικού-διοικητικού πλαισίου –αν και εκ πρώτης όψεως απειλές– μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρίες για άσκηση ηγεσίας και καλών πρακτικών στο εσωτερικό του σχολείου. Το τελευταίο, βεβαίως, απαιτεί ένα μεγάλο εύρος γνώσεων εκ μέρους των Διευθυντών και των υπολοίπων μελών της διευθυντικής μονάδας, συνεχή επιμόρφωση και προηγούμενο καλλιτεχνικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις ανάγκες των μελών των σχολείων αυτών και να εξευρίσκουν τις βέλτιστες δυνατές λύσεις. Διαφορετικά τα λιγοστά αποκεντρωτικά στοιχεία θα γίνουν εν δυνάμει φυλακή συγκεντρωτισμού με δυσάρεστες συνέπειες.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως προκύπτει, η αποτελεσματικότητα και εν τέλει η βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων εξαρτάται κυρίως από την αλληλεπίδραση του εξωτερικού συγκεκριμένου με το οργανωσιακό επίπεδο του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως αποτέλεσμα και του συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάληψη στοχευμένων και καλά μελετημένων δράσεων σε ανώτερο διοικητικά και οργανωσιακά επίπεδο μπορεί να αντιστρέψει και να βελτιώσει διαχρονικά ζητήματα που επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των εν λόγω σχολείων.

Αξίζει να τονισθεί ένα δευτερεύον θέμα που αναδύεται από τα παραπάνω, αυτό της διαφορετικότητας της αντίληψης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε γενικό πλαίσιο, στην εν λόγω διδακτορική διατριβή οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων για θέματα αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας. Οι συμμετέχοντες απάντησαν βάσει της αυτοαντίληψής τους (για θέματα που αφορούν και επηρεάζουν άμεσα τους ίδιους) και της ετεροαντίληψής τους (για θέματα που επηρεάζουν άμεσα άλλους). Η διαφοροποίηση των απαντήσεων αλλά και η ύπαρξη αντιφάσεων είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής αντίληψης των καταστάσεων και των αιτιών τους, ενώ πολλές φορές προέκυψε η πιθανότητα έλλειψης γνώσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης (όπως π.χ. στην περίπτωση των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων).

Παράλληλα, η διαφοροποίηση έγκειται και στην πιθανή ανάδυση προσωπικών εκτιμήσεων και ιδίων ανασφαλειών ή κινήτρων (όπως π.χ. στην αναγκαιότητα παιδαγωγικής-διδακτικής επάρκειας στο καλλιτεχνικό αντικείμενο για τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων). Επίσης, παρατηρείται ότι η διαφορετική εκτίμηση είναι αποτέλεσμα και της διαφορετικής θέσης κάθε προσώπου (συνύπαρξη μονίμων, αναπληρωτών, ωρομισθίων). Στην περίπτωση των ωρομισθίων, σημαντικός παράγοντας στην διαφοροποίηση της αντίληψης είναι και το στοιχείο του βιοπορισμού, αφού δεν υπάρχει δυνατότητα εξοικονόμησης των αναγκαίων πόρων μόνον από την εργασία των εκπαιδευτικών αυτών στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Συνεπώς, εκτός από την ισχυρή επίδραση του συγκεκριμένου, δευτερεύοντα αλλά σημαντικό ρόλο κατέχει κι η αντίληψη των δρώντων προσώπων εντός τους οργανισμού. Το στοιχείο της αντίληψης εν τέλει είναι κι αυτό το οποίο επιτάσσει την χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. Πρωτογενείς Πηγές**

N. 1566/30.9.1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 167 τ. Α΄

N. 3194/20.11.2003 «Ρυθμίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 267 τ. Α΄

Υ.Α. Η/9876/6.12.1985 «Συγκρότηση και λειτουργία οργανώσεων γονέων των μαθητών των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ΦΕΚ 736 τ. Β΄

Υ.Α. Δ4/33/19.1.1987 //5.2.1987 «Συμπλήρωση της Η/9876/85 απόφασης του Υπ. Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων» ΦΕΚ 65 τ. Β΄

Υ.Α. Δ4/633/19.11.1998

Υ.Α. Δ4/662<sup>α</sup>/23.12.1998

Υ.Α. 107922/ Γ7/10.10.2003 «Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων)» ΦΕΚ 1497 τ. Β΄

Υ.Α. 45871/Γ7/26.5.2004 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γυμνασίων» ΦΕΚ 786 τ. Β΄

Υ.Α. 88739/Γ7/26.9.2006 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων/ Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων» ΦΕΚ 1417 τ. Β΄

Υ.Α. 90204/Δ2/15.6.2016 «Τροποποίηση και συμπλήρωση της αρ. 67798/Δ2 (ΦΕΚ 1342 τ. Β΄, 13/5/2016) υπουργικής απόφασης με θέμα Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γυμνασίων όπως συμπληρώθηκε και ισχύει» ΦΕΚ 1744 τ. Β΄

Υ.Α. 65516/Δ2/28.4.2017 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων/ Τροποποίηση και συμπλήρωση της με αρ. πρωτ.67798/Δ2/21-04-2016 υπουργικής απόφασης (Β΄ 1342) με θέμα Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γυμνασίων όπως συμπληρώθηκε και ισχύει» ΦΕΚ 1490 τ. Β΄

Υ.Α. 58168/Δ2/20.4.2018 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων» ΦΕΚ 1365 τ. Β΄

Υ.Α. 61178/Δ2/24.4.2018 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γυμνασίων» ΦΕΚ 1375 τ. Β΄

### **B. Ελληνική**

Ανδρεαδάκης Ν. & Καδιανάκη Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 5-30.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη «Νέα Σύνορα».

Αντωνίου, Α. Σ., Γιουμούκη, Μ. & Μπαμπάλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2018(3), 117-139. <https://doi.org/10.26248/v2018i3.302>

Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Π. (2005). Σε αναζήτηση της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγείων της Αθήνας: μια ερευνητική προσέγγιση (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20926>

Αργυροπούλου, Ε. (2014) Η μετάβαση από το Γυμνάσιο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση: Ανίχνευση των καθοριστικών παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών. Στο συλλογικό τόμο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (2<sup>η</sup> έκδοση, σσ. 506-552). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η λειτουργία του Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. (2017). *Robert Starratt: Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση (Επιμέλεια-μετάφραση-προσαρμογή Ελευθερία Αργυροπούλου)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Αρσένης, Γ. (2015). *Γιατί δεν έκατσα καλά. Η εμπειρία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1996-2000*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). 2. Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.26248/v0i2.67>

Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30018>

Γεωργιάδης, Α. (2018). *Τι είναι δίκαιο;* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ. & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2013(1-2), 15-31. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2013i1-2.1765>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). *Δελτίο Τύπου: Έρευνες Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2020/2021*. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). *Δελτίο Τύπου: Έρευνες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) Λήξης Σχολικού Έτους 2020/2021*. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/el/ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ-ΔΗΜΟΤΙΚΑ-2020-2021>

Θεριανός, Κ. (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τρεις μελέτες περίπτωσης* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/32894>

IOBE (Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: [http://iobe.gr/docs/research/RES\\_05\\_F\\_17122018\\_REP.pdf](http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17122018_REP.pdf)

Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>

Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή κουλτούρα της ελληνικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2020(3), 113–140. <https://doi.org/10.26248/v2020i3.1225>

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κατσιγιάννη, Ε. & Υφαντή, Α. (2020). Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70, 39-54. <https://doi.org/10.26266/jpevol70pp39-54>

Κοζιώρη, Κ. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35-57. <https://doi.org/10.12681/hjre.22354>

Κριεμάδης, Θ. (2004). Πολιτικές και στρατηγικές οργάνωσης και διοίκησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Μ. Τζάνη, *Κοινωνιολογία Παιδείας* (σσ. 157-171). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.

Λιακοπούλου, Μ. (2018). Πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης για ένα καλύτερο σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 65, 86-105. <https://doi.org/10.26266/jpevol65pp86-105>

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Λιντζεράκου, Ε. (2021). Δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία και διαχείριση της υγειονομικής κρίσης. Στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα», 23-25 Απριλίου 2021: Διαδικτυακά.

Λιντζεράκου, Ε., Αργυροπούλου, Ε. & Σπυριδάκης, Α. (2023). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 78–97. <https://doi.org/10.12681/hjre.34151>

Λόζγκα Ε. Χ. & Στραβάκου Π. Α. (2018). Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Ελλάδας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2018(1), 53–73. <https://doi.org/10.26248/.v2018i1.307>

Μακρυδημήτρης, Α. & Πραβίτα, Μ.Η. (2012). *Δημόσια Διοίκηση: Στοιχεία διοικητικής οργάνωσης (5<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Σάκκουλας ΑΕ.

Μερκούρη, Ε. (2015). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36805>

Μίζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Αυτοαξιολόγησης στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2019(3), 50-75. <https://doi.org/10.26248/.v2019i3.745>

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι, Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μουσταΐρα, Ε. (2012). *Συγκριτικό Δίκαιο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.

Μουρούζης, Δ. & Χαλικιώτης, Δ. (2023). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Μέντορας*, 20, 367-396.

Μπαλούρδος, Δ., Δεμερτζής, Ν., Πιερράκος, Γ. & Κικίλιας, Η. (2019). *Η χαμηλή γονιμότητα στην Ελλάδα, δημογραφική κρίση και πολιτικές ενίσχυσης της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις διαΝΕΟσις.

Μπούτσκου, Ε. (2021). *Η οργανωσιακή - διοικητική καθημερινότητα μιας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ζητήματα λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48951>

Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Νικολοπούλου, Α. (2020). *Τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα: ταυτότητα, κοινωνική σύνθεση, δημόσιος και ιδιωτικός λόγος (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47906>

Νικολοπούλου, Β. (2013). *Διαφοροποιητικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/38247>

Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας*

αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39487>

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ. (2018). *Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Χειμερινό Εξάμηνο 2018-2019). Αθήνα: Τμήμα ΦΠΨ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πολυμεροπούλου, Β. Α. (2020). Διερευνώντας τις Επιμορφωτικές ανάγκες της Διευθυντικής ομάδας των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2020(2), 133–152. <https://doi.org/10.26248/.v2020i2.897>

Πολυμεροπούλου, Β. (2020). *Ανίχνευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48581>

Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί (7η έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).

Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι διοικητικής αποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15655>



Στεργίου, Κ. (2017). *Διερεύνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/687>

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση*, 3(1), 80-100. <http://dx.doi.org/10.12681/ppei.116>

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Το κλίμα του σχολείου και της τάξης ως παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Μέντορας*, 16, 95-114.

Σπηλιωτόπουλος, Ε. (2017) *Διοικητικό Δίκαιο, τόμος Ι (15<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Σωτηρόπουλος, Δ. & Χριστόπουλος, Λ. (2017). *Πολυνομία και Κακονομία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις διαΝΕΟσις.

Τμήμα Κινηματογράφου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: <https://www.film.auth.gr/>

Τσιγγίλης Ν., Καραμανέ Ε. & Κατσά Μ. (2021). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση*, 9(2), 156-174. <https://doi.org/10.12681/ppei.26155>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. ΕΑΠ, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, ΕΚΠ51, Διδακτικό Υλικό.

Χρυσ αφίδου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2019(2), 114-148.

Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Δεύτερη Ελληνική Έκδοση). Αθήνα: Ίων.

### Γ. Ξενόγλωσση

Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>

Ali, N., Sharma, S. & Zaman, A. (2017). School culture and School effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65.

Andersson, K. (2017). Starting the pluralistic tradition of teaching? Effects of education for sustainable development (ESD) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable

development. *Environmental Education Research*, 23(3), 436-449. DOI: 10.1080/13504622.2016.1174982.

Andrades Peña, F. J., Larrán Jorge, M. & Muriel de Los Reyes, M. J. (2018). Analysing the incorporation of sustainability themes into the university curricula: A case study of a Spanish public university. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(7), 642-654. DOI: 10.1080/13504509.2018.1437484.

American Psychological Association, APA Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/>

Argyropoulou, E. (2015). The role of the State in the Latin Countries: Similarities and Differences. Why and how Educational Systems Organization can be affected. *ECPS Journal*, 11, 319-331. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-argy>

Argyropoulou, E., Syka, C.-H. & Papaioannou, M. (2021). School Leadership in Dire Straits: Fighting the Virus or Challenging the Consequences? *International Studies in Educational Administration, Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 49(1), 18-27.

Argyropoulou, E. (2023). Pedagogical Leadership in Crises: The Greek Context. In E. Fonsén, R. Ahtiainen, K.-M. E. Heikkinen, L. Heikonen, P. Strehmel & E. Tamir (Eds.). *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis: International Studies During the COVID-19 Pandemic* (pp. 189-208). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/ji.2430379>

Ashraf, G. (2012). A Review on the Models of Organizational Effectiveness: A Look at Cameron's Model in Higher Education. *International Education Studies*, 5(2), 80-87. DOI: 10.5539/ies.v5n2p80.

Athanasoula- Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.03.309.

Atwater, L. E., Ostroff, C., Yammarino, F. J. & Fleenor, J. W. (1998). Self-other agreement: Does it really matter? *Personnel Psychology*, 51(3), 577-598. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00252.x>

Barber, T. (2002). A Special Duty of Care': Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383-395. DOI: 10.1080/0142569022000015427

Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434. DOI: 10.1177/0013161X03261742.

Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership" the role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. <https://doi.org/10.1177/1741143213502189>

- Barroso, J. (2001). L'Etat et la régulation locale de l'éducation. Réflexions sur la situation au Portugal. In Y. Duterq (Ed./Dir.), *Comment peut-on administrer l'école ?* (pp. 95-107). Paris : PUF, Presses Universitaires de France.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. London: Routledge.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. DOI:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Ben-Eli, M. U. (2018). Sustainability: definition and five core principles, a systems perspective. *Sustainability Science*, 13, 1337-1343. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0564-3>
- Benedict, C. (2006). Chasing legitimacy: The US National Music Standards viewed through a critical theorist framework. *Music Education Research*, 8(1), 3–16. DOI: 10.1080/14613800600570686.
- Bennett, N. (1997). Ideas, action and cultures of schooling. In N. Bennett, A. Harris & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 13-21). UK: Open University Press, McGraw-Hill
- Berger, E. H. (1995). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blackmore, J. (2008). Leading Educational Re-design to Sustain Socially Just Schools under Conditions of Instability. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 23(2), 18–33. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.450967524385245>
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. DOI 10.1108/09578231211223310
- Bosker, R. J. & Witziers, B. (1996). The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York, NY.
- Bowen, D. H. & Kisida, B. (2019). *Investigating causal effects of arts education experiences: Experimental evidence from Houston's arts access initiative* (Research Report for the Houston Independent School District), 7(4). USA: Houston Education Research Consortium.
- Bowers, D. G. & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11(2), 238-263. <https://doi.org/10.2307/2391247>

Braddy, P. W., Gooty, J., Fleenor, J. W. & Yammarino, F. J. (2014). Leader behaviors and career derailment potential: A multi-analytic method examination of rating source and self–other agreement. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 373-390.

Brannon, D. (2008). Character education: it's a joint responsibility: instilling positive character traits in children requires teachers, parents, and administrators to work together. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 62-65. DOI: 10.1080/00228958.2008.10516496.

Brock, S. E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2<sup>nd</sup> edition)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Brown, B. J., Hanson, M. E., Liverman, D. M. & Merideth, R. W. (1987). Global sustainability: Toward definition. *Environmental management*, 11(6), 713-719.

Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative science quarterly*, 23(4), 604-632. <https://doi.org/10.2307/2392582>

Cameron, K. S. & Whetten, D. A. (1983). *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models* (Eds). San Diego: Academic Press

Cameron, K. (1984). *A study of organizational effectiveness and its predictors* (Working Paper No 402). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, Graduate School of Business Administration, Division of Research.

Cameron, K. (2021). *Positively energizing leadership: Virtuous actions and relationships that create high performance*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S. & Laubichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368-376. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.207>

Canrinus, E. T. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608, DOI: 10.1080/03055698.2010.539857

Canrinus, E. T., Lorenz-Helms, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189 –1204. DOI: 10.1037/a0029356

Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (Faro Convention, 2005). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>

Convery, I. & Cox, D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(1), 50-57.

Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. & Bradbury, M. (2019). Constructing Teachers' Professional Identities. *Education International Research Series*. Brussels. Ανακτήθηκε από: <https://www.ei-ie.org/en/item/25683:constructing-teachers-professional-identities>

Cranny, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. (1992). *Job Satisfaction: How People Feel about Their Jobs and how it Affects Their Performance*. Michigan: Lexington Books.

Creemers, B. & Scheerens, J. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.

Creemers, B., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2003). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 283-298). New York, NY: Falmer Press.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London and N.Y.: Routledge, Taylor & Francis Group.

Crossmann, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(1), 29-46, DOI: 10.1177/1741143206059538.

Cullingford, C. & Morrison, M. (1999). Relationships between parents and schools: A case study. *Educational review*, 51(3), 253-262. DOI: 10.1080/00131919997498.

Cultuurnetwerk Nederland (2002). *A Must or a-Muse – Conference Results. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe. Report of the European Conference, Rotterdam, 26-29 September 2001*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290. DOI: 10.1080/13603120500330485

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness: Final report for the VITAE Project, DfES* (Research Report No 743). UK: University of Nottingham and London Institute of Education.

Day, C. & Gu, Q. (2018). How Successful Secondary School Principals in England Respond to Policy Reforms: The Influence of Biography. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 332-344. DOI: 10.1080/15700763.2018.1496339.

Day, C., Sammons, P. & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. UK: Education Development Trust, University of Nottingham. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>

- Demitras, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073, DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.287
- Denison, D. R. (1996). What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462. <https://doi.org/10.1108/09578239910288414>
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M. & Leal Filho, W. (2013). Sustainability Science and Education for Sustainable Development in Universities: A Way for Transition. In S. Caeiro, W. Leal Filho, C. Jabbour & U. Azeiteiro (Eds.), *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions* (pp. 3-27). Switzerland: Springer, Cham.
- Djordjevic, A. & Cotton, D. R. E. (2011). Communicating the sustainability message in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(4), 381-394. DOI: 10.1108/14676371111168296
- Doty, D. H., Glick, W. H. & Huber, G. P. (1993). Fit, equifinality and organizational effectiveness: a test of two configurational theories. *The Academy of Management Journal*, 36 (6), 1196-1250.
- Duan, X., Du, X. & Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15-25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F. & Kaczala, M. C. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53(2), 310-321. <https://doi.org/10.2307/1128973>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, P9 Eurydice, 2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. DOI: 10.2797/28436, available at: <http://www.eurydice.org>
- Edmonds, R. R. (1978). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Paper prepared for the National Conference on Urban Education. St Louis, MO.
- Edmonds, R. R. (1979 a). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edmonds, R. R. (1979 b). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9(5), 28-32.
- Efron, R. (1969). What is Perception? In R.S. Cohen & M.W. Wartofsky (Eds), *Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968*. Boston Studies in the

*Philosophy of Science*, 4 (pp 137–173). Dordrecht, The Netherlands: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-010-3378-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-010-3378-7_4)

Elpus, K. (2022). Access to arts education in America: the availability of visual art, music, dance, and theater courses in U.S. high schools. *Arts Education Policy Review*, 123(2), 50-69, DOI: 10.1080/10632913.2020.1773365.

Etobicoke School of the Arts-School Website: <https://www.esainfo.ca/>

EU, Austrian Presidency (2006). *Promoting cultural education in Europe*.  
<https://www.cedefop.europa.eu/en/events/promoting-cultural-education-europe>

European Commission (2007). *Arts and Cultural Education at School in Europe (Iceland 2007/08)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de056d21-0bf5-413f-8c30-9a673e9a9899>

Eynon, R., Schroeder, R. & Fry, J. (2009). New techniques in online research: Challenges for research ethics. *Twenty-First Century Society*, 4(2), 187-199.  
<https://doi.org/10.1080/17450140903000308>

Fisher, R. J. & Katz, J. E. (2000). Social-Desirability Bias and the Validity of Self-Reported Values. *Psychology & Marketing*, 17(2), 105-120. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(200002\)17:2<105::AID-MAR3>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:2<105::AID-MAR3>3.0.CO;2-9)

Fitz-Gibbon, C. & Kochan, S. (2003). School Effectiveness and Education Indicators. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.257-282). New York, NY: Falmer Press.

Flick, U. (2017). *The Sage handbook of qualitative data collection*. London, UK: Sage Publications Ltd.

Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>

Fonsén, E., Ahtiainen, R., Heikkinen, K.-M., Heikonen, L., Strehmel, P. & Tamir, E. (2023). *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis: International Studies During the COVID-19 Pandemic*. DE: Verlag Barbara Budrich.

Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N. & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14(6), 1621-1642. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0628-4>

Freiberg, H. J. and Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, (pp.11-29). Philadelphia, PA: Falmer Press.

Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.



- Fullan, M. G. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. G. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gentaz, E. & Rossetti, Y. (1999). Is haptic perception continuous with cognition? *Behavioral and Brain Sciences*, 22(3), 378-379. DOI: 10.1017/S0140525X99362026.
- Ginzberg, E. (1988). Toward a Theory of Occupational Choice. *The Career Development Quarterly*, 36(4), 358-363.
- Goldring, E. B. (1990). Principals' relationships with parents: The homogeneity versus the social class of the parent clientele. *The Urban Review*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/BF01110629>
- Goldring, E. B. (1993). Principals, Parents, and Administrative Superiors. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 93-117. <https://doi.org/10.1177/0013161X93029001006>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545-579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1108/09578230110386287>
- Grigoriou, M. & Georganta, K. (2021). The Impact of Authentic Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior in Primary and Secondary Education Teachers. *Education Sciences*, 2021(3), 99–122. <https://doi.org/10.26248/.v2021i3.1551>
- Gunter, H. M. & Fitzgerald, T. (2014). Educational administration and the social sciences: reflecting on Baron and Taylor after 45years. *Journal of Educational Administration and History*, 46(3), 235-243. DOI: 10.1080/00220620.2014.919905.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness 1980-1995. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191. DOI: 10.1080/0924345980090203
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. USA: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hanna, D. (1997). The organization as an open system. In N. Bennett, A. Harris & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 13-21). UK: Open University Press, McGraw-Hill
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *The Journal of Human Resources*, 14(3), 351–388. <https://doi.org/10.2307/145575>



Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R. & Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough, Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.

Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (1997). *Organizational effectiveness and improvement in education*. UK: Open University Press, McGraw-Hill

Hetland, L. & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6. DOI: 10.1080/10632910109600008.

Hobusch, U. & Froehlich, D. E. (2021). Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*, 13(21),1-14. <https://doi.org/10.3390/su132111585>

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003.

Hope, S. (2011). A Letter to Arts Education Policy Review Readers. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 214-214. DOI: 10.1080/10632913.2011.592477.

Hope, S. (2011). Art Education in a World of Cross-Purposes. In E.W., Eisner & D.D., Michael (Eds), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 93-114). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hoy, W. K. & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*,21(2),117-134. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021002006>

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005 Eds.). *Educational Leadership and Reform*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing Inc.

Huang, S-Y & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25,235-243. DOI:10.1016/j.tate.2008.07.015

Jacobs, J. E., Chhin, C. S. & Bleeker, M. M. (2006). Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 395-407. DOI: 10.1080/13803610600765851.

Johnston, P., Everard, M., Santillo, D., & Robèrt, K. H. (2007). Reclaiming the definition of sustainability. *Environmental science and pollution research International*, 14(1), 60-66. <https://doi.org/10.1065/espr2007.01.375>

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. DOI: 10.1037//0033-2909.127.3.376.

Kamloops School of the Arts (K-12)-School Website: <https://ksa.sd73.bc.ca/en/index.aspx>

- Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272, DOI: 10.1080/13540600902875332.
- Kisida, B., Bowen, D. H. & Greene, J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 171–187. DOI: 10.1080/19345747.2015.1086915.
- Kniveton, B. H. (2004). The Influences and Motivations on Which Students Base Their Choice of Career. *Research in Education*, 72(1), 47-59. <https://doi.org/10.7227/RIE.72.4>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. DOI:10.1016/j.tate.2003.10.002.
- Kraus, S., Breier, M. & Dasí-Rodríguez, S. (2020). The art of crafting a systematic literature review in entrepreneurship research. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16, 1023-1042. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>
- Kutsyruba, B., Walker, K. & Noonan, B. (2016). The Trust Imperative in the School Principalship: The Canadian Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 343-372, DOI: 10.1080/15700763.2016.1164866
- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633-1642. DOI:10.1017/dsi.2019.169
- Lazaridou, A. & Gravani-Kassida, A. (2015). Involving parents in secondary schools: principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2013-0102>
- Lavidas, K., Dalapa, M., Dimitriadou, S. & Athanassopoulos, S. (2019). Four dimensions of secondary education teachers' job satisfaction: An exploratory factor analysis based on a Greek sample. *Preschool & Primary Education*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.12681/ppej.20412>
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration: Part1–2* (pp. 785-840). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Li, C. & Kerpelman, J. (2007). Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56, 105-115. DOI 10.1007/s11199-006-9151-7.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Murlow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), 65-94. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>

Lintzerakou, E. (2024). Sustainable Development in urban environments through Art Education. *Sustainable Development, Culture, Traditions Journal* (In Press).

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1 (pp. 1297-1343). Chicago: RandMcNally

Lozano, R. (2018). Proposing a Definition and a Framework of Organisational Sustainability: A Review of Efforts and a Survey of Approaches to Change. *Sustainability*, 10(4), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su10041157>

Ma, X. & MacMillan, R. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. DOI: 10.1080/00220679909597627

Malinen, O-P & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

McDonald, S. (2011). Perception: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, online. DOI: 10.1111/j.1744-618X.2011.01198.x.

McFarland, D. & Cacace, A. (1999). Defining perception and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (3), 385. DOI:10.1017/S0140525X99432029.

Menon Eliophotou, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 36(3),75-86.

Meyerson, D. & Martin, J. (1997). Cultural change: an integration of three different views. In N. Bennett, A. Harris & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 31-43). UK: Open University Press, McGraw-Hill

Middleton, E. B. & Loughhead, T. A. (1993). Parental influence on career development: An integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development*, 19(3), 161-173. <https://doi.org/10.1177/089484539301900302>

Miles, R. E. & Snow, C. C. (1978). *Organizational Strategy, structure and process*. N.Y.: McGraw Hill.

Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D. & Coleman, H. J. Jr (1978). Organizational Strategy, structure and process. *The Academy of Management Review*, 3(3), 546-562.

- Mintzberg, H. T. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. T. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Moorhead, G. & Griffin, R. W. (1998). *Managing people and organizations: Organizational behavior*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Morris, A. & Bloom, J. R. (2002). Contextual Factors Affecting Job Satisfaction and Organizational Commitment in Community Mental Health Centers Undergoing System Changes in the Financing of Care. *Mental Health Services Research*, 4(2), 71-83.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE,1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a study of teaching and work*. London: Routledge.
- OECD (2008). *Improving School Leadership*, vol. a & b, Toolkit. <https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>
- Ontario Curriculum (2010), Grades 9/10 and 11/12, The Arts. Ανακτήθηκαν από: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts910curr2010.pdf>  
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts1112curr2010.pdf>
- Orton-Johnson, K. (2010). Ethics in online research; evaluating the ESRC framework for research ethics categorisation of risk. *Sociological Research Online*, 15(4), 126-130. <https://doi.org/10.5153/sro.2261>
- Östman, S., & Turtiainen, R. (2016). From research ethics to researching ethics in an online specific context. *Media and Communication*, 4(4), 66-74. <https://doi.org/10.17645/mac.v4i4.571>
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform (8th edition)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Pappas, T. S. & Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post-secondary vocational students: The impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410-3414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.310>
- Park, J.-H. & Ham, S.-H. (2014). Whose perception of principal instructional leadership? Principal teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 450-469, DOI: 10.1080/02188791.2014.961895.
- Parsad, B. & Spiegelman, M. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-10* (No. NCES 2012-014). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing Crisis Management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.192960>

Peña, D. C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. DOI: 10.1080/00220670009598741.

Pine, T. (2017). *Preparation for the novel crisis: A Curriculum and Pedagogy for emergent crisis leadership* (Doctorate Dissertation). UK: University of Hertfordshire. <https://doi.org/10.18745/th.20539>

Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality assurance in Education*, 7(3), 156-165. <https://doi.org/10.1108/09684889910281719>

Price, H. E. (2012). School Principal-Staff relationship effects on school climate. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Eds) *Interpersonal relationships in Education: An Overview of Contemporary Research* (pp.103-119). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Price, H. E. (2016). Assessing U.S. public school quality: The advantages of combining internal “consumer ratings” with external NCLB ratings. *Educational Policy*, 30(3), 403–433. <https://doi.org/10.1177/0895904814551273>

Pronin, E., Gilovitch, T. & Ross, L. (2004). Objectivity in the Eye of the Beholder: Divergent Perceptions of Bias in Self versus Others. *Psychological Review*, 111(3), 781-799. DOI:10.1037/0033-295X.111.3.781.

Punch, K. F. & Oancea, A. E. (2014). *Introduction to research methods in education*. London, UK: Sage Publications Ltd.

Pylysyn, Z. (1999). Is vision continuous with cognition? The case for cognitive impenetrability of visual perception. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 341-423. DOI:10.1017/S0140525X99432029.

Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M. & Rebok, G. W. (2016). School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629-641, DOI: 10.1080/09243453.2016.1199436

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2003). The future agenda for School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 322-343). London and N.Y.: Falmer Press.

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2003). An Introduction to School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London and N.Y.: Falmer Press.

Richard, M. (2009). *Finding the key to dance in elementary schools: A study of the current status of dance education in one Ontario school board* (Master Dissertation). CA: York University.

Robins, R. W. & John, O. P. (1997). The quest for Self-Insight: Theory and Research on Accuracy and Bias in Self-perception. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology*, 649-679. New York: Academic Press.

Robinson, K. (1999). *Culture, creativity and the young : developing public policy*, *Cultural Policies Research and Development Unit Policy* (Note No. 2). Council of Europe Publishing

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers(Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 732-755). UK: Routledge.

Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153-192). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-61. DOI: 10.1080/02680930116819

Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J. & Greca, I. M. (2023). The place of the arts within integrated education. *Arts Education Policy Review*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917>

Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. International Institute for Educational Planning. <http://www.unesco.org/iiep>

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneider, B. (1983). Interactional Psychology and Organizational Behavior. In L. L. Cummings & B. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 5 (pp. 1-31). London: JAI Press.

Seashore, S. E. (1983). A Framework for an Integrated Model of Organizational Effectiveness. In K. S. Cameron & D. A. Whetten (Eds.), *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models* (pp. 55-70). San Diego: Academic Press

Shapira-Lishtchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656. DOI:10.1016/j.tate.2010.11.003.

Sharp, C. & Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (Final Report). London, UK: Qualifications and Curriculum Authority.

Shaw, R. D. & Bernard, C. F. (2023). Appraising metropolitan arts education partnerships: a policy analysis. *Arts Education Policy Review*, 1-14. DOI: 10.1080/10632913.2023.2277941.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision as professional development and renewal, in Supervision: A redefinition (7th ed.)*. Boston, MA: McGraw Hill.

Simpson, J. C. (2003). Mom Matters: Maternal Influence on the Choice of Academic Major. *Sex Roles*, 48(9/10), 447-460. <https://doi.org/10.1023/A:1023530612699>

Smith, J. (2011). Research informing pedagogy: Educating for cultural inclusivity in visual arts education in New Zealand, and beyond. *Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-29.

Smith, P. A., Escobedo, P. & Kearney, W. S. (2020). Principal Influence: A Catalyst for Positive School Climate. *International Journal of Educational Policy & Leadership*, 16(5), 1-16.

Somerch, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher education*, 16, 649-659.

Stiglitz, J. E. (2000). *Economics of the Public Sector (3<sup>rd</sup> edition)*. New York, NY: Norton & Co.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S. Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P. D. (2002). Rural Elementary Students', Parents', and Teachers' Perceptions of Bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277. <https://doi.org/10.5993/AJHB.26.4.3>

Taggart, G., Whitley, K. & Sharp, C. (2004). *Curriculum and progression in the arts: An international study* (Final Report, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Slough, UK: National Foundation for Educational Research.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907.

Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2003). In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.55-133). New York, NY: Falmer Press.

Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2003). In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.160-186). New York, NY: Falmer Press.

Toronto District School Board-Website: <https://www.tdsb.on.ca/>

Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K. & McClellan, N. C. (1995). The Origins of Children's Career Aspirations: IV. Testing Hypotheses From Four Theories. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 307-322. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00436.x>

Trippstad, T. A., Gkofa, P., Yufu, S., Hefferman, A., Wescott, S. Maguire, M. & Towers, E. (2023). Policy, Teacher Education, and COVID-19: An International "Crisis" in Four Settings. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education* (pp.983-1012). Oxford, UK: Palgrave, McMillan. DOI: 10.1007/978-3-031-16193-3.



UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education* (The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9 March 2006). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>

Upitis, R. (2005). Experiences of Artists and Artist-Teachers Involved in Teacher Professional Development Programs. *International Journal of Education & the Arts*, 6(8), 1-12.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. DOI 10.1108/JEA-02-2014-0018

Veletić, J., Price, H. E. & Vegar Olsen, R. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: the role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 5, 525–555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>

Warrell, J. G. & Jacobsen, M. (2014). Internet Research Ethics and the Policy Gap for Ethical Practice in Online Research Settings. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 22-37.

Westoby, A. (1994). Parental choice and voice under the 1988 Education Reform Act. In R. Glatter (Ed.), *Educational Institutions and their Environments: Managing the Boundaries* (pp.65-81). UK: Open University Press.

Winner, E. & Hetland, L. (2008). Art for our sake school arts classes matter more than ever-but not for the reasons you think. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 29-32. DOI: 10.3200/AEPR.109.5.29-32.

Wong, C-S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.008>

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. & Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113. DOI: 10.1080/03055698.2020.1740978.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1<sup>ο</sup>

#### Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων-ποσοτική έρευνα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα διότι είστε καθηγητής-τρια μαθήματος ειδικότητας σε δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο

Στις επόμενες ενότητες σας δίνονται πληροφορίες για την έρευνα, έτσι ώστε να μπορέσετε ενημερωμένα να αποφασίσετε για το αν θα συμμετέχετε ή όχι σε αυτήν

α/ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όνοματεπώνυμο ερευνητή: Ελισσάβητ Λιντζεράκου

Στοιχεία επικοινωνίας: lintzerakouelissavet@gmail.com, 694 8037096

Τίτλος: Οι απόψεις των διδασκόντων καλλιτεχνικών μαθημάτων για την εργασία τους στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία

Σκοπός: Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία Ίδρυμα: Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο των διδακτορικών σπουδών της ερευνήτριας

β/ ΠΩΣ ΘΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Καλείσθε να καταθέσετε τις απόψεις σας σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε πεντάβαθμη κλίμακα: 1 διαφωνώ εντελώς, 2 διαφωνώ μερικώς, 3 ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ πολύ, 5 συμφωνώ απόλυτα. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν οι δημογραφικές ερωτήσεις.

Χρόνος συμπλήρωσης: 20-25 λεπτά

γ/ ΠΩΣ ΘΑ ΔΙΑΦΥΛΑΧΘΕΙ Η ΙΔΙΩΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΥ

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη

Δεν σας ζητούνται προσωπικά στοιχεία, τα οποία να αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας. Τα δημογραφικά στοιχεία που σας ζητούνται δεν αποκαλύπτουν στοιχεία ούτε δικά σας ούτε της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε.

Τα δεδομένα που θα συλλεγούν από την έρευνα αυτή θα κωδικοποιηθούν αλφαριθμητικά πριν ξεκινήσει η στατιστική επεξεργασία τους. Στόχος της αλφαριθμητικής κωδικοποίησης είναι η περαιτέρω εξασφάλιση της ανωνυμίας σας. Υπεύθυνη για τη διαφύλαξη και την επεξεργασία των δεδομένων κατά το νόμο είναι η ερευνήτρια.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ = ΑΡΡΕΝ ΘΗΛΥ ΑΛΛΟ

2. ΗΛΙΚΙΑ 20-30

30-40

40-50

50-60

60 και άνω

3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ [και κωδικός ειδικότητας, αν υπάρχει]

4. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ [κατ' εκτίμηση σε αριθμό κατοίκων που εξυπηρετεί το σχολείο]

Επιλέξτε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα την πυκνότητα πληθυσμού της έδρας του σχολείου στο οποίο εργάζεστε

20.000-50.000

50.000-80.000

80.000-300.000

300.000-500.000

Άνω των 500.000

5. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

6. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 1. ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΣΧΟΛΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ  
ΝΑΙ ΟΧΙ

7. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 2. ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΧΟΡΟΥ (ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ Η ΚΡΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΟΡΧΗΣΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ)

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 3. ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 4. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 5. ΑΛΛΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΤΥΧΙΟ (ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ)

ΝΑΙ ΟΧΙ

11. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 6. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ

ΝΑΙ ΟΧΙ

12. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 7. ΑΛΛΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ (ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ)

ΝΑΙ ΟΧΙ

13. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 8. ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. ΣΠΟΥΔΕΣ-Σημειώστε αν κατέχετε το αντίστοιχο πτυχίο: 9. ΑΛΛΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ (ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΩ)

ΝΑΙ ΟΧΙ

#### ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝΤΕΛΩΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥ- ΤΩΣ
		1	2	3	4	5
1	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία μου στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο					
2	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο επιλογής μου ως καθηγητή- τριας καλλιτεχνικού μαθήματος					
3	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον χρόνο πρόσληψής μου ως καθηγητή- τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο					
4	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τις απολαβές μου ως καθηγητή-τριας καλλιτεχνικού μαθήματος στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο					
5	Θεωρώ ότι υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τους ωρομίσθιους καθηγητές στον προγραμματισμό των μαθημάτων στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο [π.χ. ικανοποίηση επιθυμίας για μέρες και ώρες διδασκαλίας, αποφυγή κενών, κλπ]					
6	Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται					

	προτεραιότητα στα καλλιτεχνικά μαθήματα					
7	Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα γενικής παιδείας					
8	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα του σχολείου μου					
9	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου μου					
10	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του σχολείου μου αντιμετωπίζουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα					
11	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών του σχολείου μου					
12	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών την επίδοση των παιδιών τους στα καλλιτεχνικά μαθήματα					
13	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τη συνεργασία μου με τους άλλους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων					
14	Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τη συνεργασία μου με τους καθηγητές μαθημάτων γενικής παιδείας					
15	Θεωρώ ότι πολλά προβλήματα της ειδικότητάς μου θα μπορούσαν να αποφευχθούν, εάν υπήρχε συνδικαλιστικό όργανο να με καλύψει					
16	Θεωρώ ότι κάθε καλλιτεχνικό σχολείο πρέπει να διαθέτει συντονιστή ειδικότητας για κάθε ομάδα καλλιτεχνικών μαθημάτων					
17	Ο/Η καθηγητής-τρια πρέπει να διαθέτει αποδεδειγμένη καλλιτεχνική εμπειρία στο αντικείμενο της ειδικότητάς του					
18	Ο/Η καθηγητής-τρια πρέπει να διαθέτει πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια στο αντικείμενο της ειδικότητάς του					
19	Όλοι-ες οι μαθητές-τριες στο καλλιτεχνικό μάθημα που διδάσκω βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο					
20	Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος των μαθητών μόνον αν όλοι-ες βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο					
21	Ένα καλλιτεχνικό μάθημα πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά με πρακτικό τρόπο [π.χ. σε εργαστήριο εικαστικών, αίθουσα χορού, σκηνή θεάτρου, κλπ]					
22	Ένα μέρος των ωρών διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος πρέπει να γίνεται στη συμβατική τάξη με τη χρήση σχολικού εγχειριδίου [βιβλίου]					
23	Το καλλιτεχνικό μάθημα μπορεί να διδαχθεί και μέσω τηλεκπαίδευσης					
24	Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα					
25	Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα					
26	Τηρώ το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκω σε κάθε τάξη					
27	Τηρώ το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που διδάσκω σε κάθε τάξη					
28	Καταγράφω το περιεχόμενο της διδασκαλίας κάθε διδακτικής ώρας στο					

	βιβλίο ύλης					
29	Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία είναι αποτελεσματικά με τη παρούσα τους μορφή					
30	Τα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να αντέξουν στο χρόνο μόνο ένα υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση σε καλλιτεχνικούς χώρους [θέατρα, χορευτικές ομάδες, εργαστήρια, κλπ]					
31	Πιστεύω ότι η συνέχιση της ύπαρξης των καλλιτεχνικών σχολείων σχετίζεται με την γενικότερη ενασχόληση-εκτίμηση της τέχνης από την ελληνική κοινωνία					
32	Πιστεύω ότι οι μαθητές-τριες, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο λύκειο, πρέπει να λαμβάνουν έναν επαγγελματικό τίτλο ειδικότητας (συμπληρωματικό του απολυτηρίου τους)					
33	Πιστεύω ότι τα καλλιτεχνικά σχολεία πρέπει να αποτελέσουν κλάδο της δημόσιας δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ)					
34	Πρέπει όλοι καθηγητές να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές [όχι ως ωρομίσθιοι] για να υπάρχει ίση αντιμετώπιση όλων των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
35	Θεωρώ σημαντικό για τον τρόπο πρόσληψής μου [και την αμοιβή μου] να αποδοθεί κωδικός στην ειδικότητά μου					
36	Θεωρώ σημαντικό να υπάρχει Πανεπιστημιακό τμήμα/Πανεπιστημιακή σχολή στην καλλιτεχνική ειδικότητα στην οποία διδάσκω					
37	Θεωρώ ότι η απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου σχετίζεται με την ύπαρξη [ή μη] Πανεπιστημιακού τμήματος/ Πανεπιστημιακής σχολής					
38	Θεωρώ ότι η πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια σχετίζεται με την απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου					
39	Πιστεύω ότι η μη απόδοση κωδικού στην ειδικότητά μου οφείλεται στην αδιαφορία του ΥΠΑΙΘ					
40	Πιστεύω ότι η συνδικαλιστική εκπροσώπηση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση κωδικού ειδικότητας					
41	Πιστεύω ότι ο ισχύων τρόπος μοριοδότησης των προσόντων όσων διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα στα δημόσια σχολεία είναι προβληματικός					
42	Προσθέστε- σε ελεύθερο κείμενο- ο,τιδήποτε άλλο θεωρείτε ότι πρέπει να καταγραφεί και ότι θα συνεισφέρει στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας					

## Παράρτημα 2ο

### Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων-ποιοτική έρευνα

Πρώτη ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία

	ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1	Φύλο	
2	Ηλικία	
3.	Ειδικότητα	
4.	Έχετε άλλες σπουδές πέραν του Πτυχίου/διπλώματος ειδικότητας;	ΝΑΙ-τι είδους;
5.	Μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές;	Αν ΝΑΙ σε ποιο αντικείμενο
6.	Χρόνια προϋπηρεσίας σε καλλιτεχνικό σχολείο	

Δεύτερη ενότητα: Ερωτήσεις προς εμβάθυνση

	ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1.	Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εργασία σας στο καλλιτεχνικό σχολείο;	Ναι-Γιατί;  Όχι-Γιατί;
2.	Η ερώτηση αυτή αφορά τη δομή και τη διοίκηση των καλλιτεχνικών σχολείων	α/Θεωρείτε ότι μπορούν να υπάρχουν μόνο τους τα καλλιτεχνικά σχολεία ή μπορούν να ενταχθούν σε άλλο τύπο σχολείου (πχ ΕΠΑΛ, ΓΕΝΙΚΑ);  [β/ Είναι πιο αποτελεσματικά μόνο τους ή αν ενταχθούν σε άλλο τύπο σχολείου;]
3.	Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο επιλογής σας ως καθηγητή/τριας καλλιτεχνικού μαθήματος;	Ναι-Γιατί;  Όχι-Γιατί;  Έχετε κάποιο παράδειγμα/περιστατικό που εσείς ή κάποιος άλλος δεν μοριοδοτήθηκε όπως έπρεπε;
4.	Η ειδικότητά σας έχει κωδικό ΠΕ; Θεωρείτε σημαντική την απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητά σας;	Ναι-Γιατί;  Όχι-Γιατί;  Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι δεν έχει κωδικό ΠΕ η ειδικότητά σας;

5.	Θεωρείτε ότι τα καλλιτεχνικά σχολεία με τη παρούσα μορφή τους είναι αποτελεσματικά και θα μπορούν να αντέξουν στο χρόνο (βιώσιμα);	Ναι-Γιατί;  Όχι-Γιατί;  Τι θεωρείτε ότι θα πρέπει να αλλάξει για να αντέξουν στο χρόνο αυτά τα σχολεία;
6.	Από την εμπειρία σας, οι μαθητές ακολουθούν την καλλιτεχνική κατεύθυνση και επαγγελματικά στο μέλλον;	Όχι-Γιατί;  α/Γνωρίζετε αν οι μαθητές σας παρακολουθούν καλλιτεχνικά μαθήματα και σε ιδιωτικούς χώρους εκτός σχολείου;  β/Γιατί θεωρείτε ότι το κάνουν αυτό;  γ/Έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά οι μαθητές που φοιτούν σε καλλιτεχνικά σχολεία; (ταλέντο, φύλο, μαθησιακές ανάγκες)
7.	Ποια πιστεύετε ότι είναι η άποψη των γονέων των μαθητών για τα συγκεκριμένα σχολεία;	Ποιος, κατά την άποψή σας, είναι ο λόγος που στέλνουν τα παιδιά τους στο καλλιτεχνικό σχολείο;
8.	Θεωρείτε ότι τα μαθήματα καλλιτεχνικής παιδείας έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο καλλιτεχνικό σχολείο σε σχέση με τα μαθήματα Γ.Π.;	Ναι-Παράδειγμα  Όχι-Γιατί; Παράδειγμα
9.	Όσον αφορά στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος, πότε ακριβώς γίνονται τα καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο σας; (Ποιες ώρες)	Συμφωνείτε με αυτήν την διάταξη;  Ναι-Γιατί;  Όχι-Γιατί; (Αν χρειαστεί παράδειγμα/περιστατικό)
10.	Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που σας αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα του σχολείου σας;	Ναι-Γιατί; Παράδειγμα  Όχι-Γιατί; Παράδειγμα
11.	Πώς λειτούργησε το σχολείο σας κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;	α/Σε περίοδο κρίσεων και προσωρινού κλεισίματος (όπως συνέβη), πώς μπορούν να λειτουργήσουν τα καλλιτεχνικά σχολεία;  β/Πώς διαμορφώσατε εσείς το περιεχόμενο του μαθήματος σας; Παράδειγμα  γ/Με ποια πλατφόρμα διδάξατε και γιατί; (Webex-Αποτελεσματικό;)
12.	Πιστεύετε ότι μπορεί κάποιος καθηγητής καλλιτεχνικών να βιοποριστεί μόνο από το μάθημα σε καλλιτεχνικό σχολείο;	

### Παράρτημα 3<sup>ο</sup>

#### Πρωτόκολλο Συνέντευξης Διευθυντών Καλλιτεχνικών Σχολείων

Πρώτη ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία

	ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1.	Φύλο	
2.	Ηλικία	
3.	Ειδικότητα	
4.	Έχετε άλλες σπουδές πέραν του Πτυχίου/διπλώματος ειδικότητας;	ΝΑΙ-τι είδους;
5.	Μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές;	Αν ΝΑΙ σε ποιο αντικείμενο
6.	Χρόνια προϋπηρεσίας σε καλλιτεχνικό σχολείο	
7.	Χρόνια προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση σε καλλιτεχνικό σχολείο	
8.	Χρόνια προϋπηρεσίας σε γενικό σχολείο (αν υπάρχουν)	
9.	Χρόνια προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση γενικό σχολείο (αν υπάρχουν)	
10.	Πόσους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων έχετε ανά κατεύθυνση στο σχολείο σας;	

Δεύτερη ενότητα: Ερωτήσεις προς εμβάθυνση

	ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1.	Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σκοπός/οι ύπαρξης ενός καλλιτεχνικού σχολείου;	
2.	Ποια θεωρείτε ότι είναι η στοχοθεσία του ΚΣ;	α/ Θεωρείτε ότι η στοχοθεσία του σχολείου έχει κοινοποιηθεί επαρκώς στους γονείς και στους καθηγητές και εν τέλει στους μαθητές; Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;
3.	Η ερώτηση αυτή αφορά τη δομή των καλλιτεχνικών σχολείων	α/Θεωρείτε ότι μπορούν να υπάρχουν μόνο τους τα καλλιτεχνικά σχολεία ή μπορούν να ενταχθούν σε άλλο τύπο σχολείου (πχ ΕΠΑΛ); [β/ Είναι πιο αποτελεσματικά μόνο τους ή αν ενταχθούν σε ΕΠΑΛ;]
4.	Η ερώτηση αυτή αφορά τη διοίκηση των καλλιτεχνικών σχολείων.	α/ Θεωρείτε ότι ο τρόπος διοίκησης των καλλιτεχνικών σχολείων, παρουσιάζει διαφορές από αυτόν των γενικών σχολείων; Αν ναι ποιες είναι;  β/ Ποιο μοντέλο διοίκησης ακολουθείτε στο συγκεκριμένο σχολείο;
5.	Η ερώτηση αυτή αφορά την νομοθετική διάσταση διοίκησης των σχολείων.	Θεωρείτε ότι η υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία καλύπτει/κατοχυρώνει διοικητικά το καλλιτεχνικό σχολείο; Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;

6.	Θεωρείτε ότι τα καλλιτεχνικά σχολεία με τη παρούσα μορφή τους είναι αποτελεσματικά και θα μπορούν να αντέξουν στο χρόνο (βιώσιμα);	Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;  α/Τι θεωρείτε ότι θα πρέπει να αλλάξει για να αντέξουν στο χρόνο αυτά τα σχολεία;  β/ Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο σχολείο είναι αποτελεσματικό; Αν ναι, ποιοι είναι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου σχολείου;
7.	Από την εμπειρία σας, οι μαθητές ακολουθούν την καλλιτεχνική κατεύθυνση και επαγγελματικά στο μέλλον;	Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;  α/Έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά οι μαθητές που φοιτούν σε καλλιτεχνικά σχολεία; (ταλέντο, φύλο, μαθησιακές ανάγκες)  β/ Πώς θα χαρακτηρίζατε το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου;
8.	Ποια πιστεύετε ότι είναι η άποψη των γονέων των μαθητών για τα συγκεκριμένα σχολεία;	Ποιος, κατά την άποψή σας, είναι ο λόγος που στέλνουν τα παιδιά τους στο καλλιτεχνικό σχολείο;
9.	<i>Πώς αντιμετωπίζονται οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων εντός του σχολείου;</i>  Η διαφοροποίηση που δημιουργεί η νομοθεσία μεταξύ ωρομισθίων αναπληρωτών και μονίμων δημιουργεί πρόβλημα στην εσωτερική οργάνωση του Καλλιτεχνικού σχολείου;	α/ Παρατηρούνται διαφορές ως προς την αντιμετώπιση ανάμεσα στους ωρομισθίους καθηγητές χορού και κινηματογράφου σε σχέση με των εικαστικών και του θεάτρου;  β/ Ποια είναι η αντιμετώπιση των καθηγητών γενικής παιδείας προς τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων;
10.	Όσον αφορά στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος, πότε ακριβώς γίνονται τα καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο σας; (Ποιες ώρες)	α/Με βάση ποια κριτήρια πραγματοποιείται η συγκεκριμένη διάταξη;  β/ Η διάταξη αλλάζει όταν προσλαμβάνονται οι ωρομισθιοί;
11.	Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η απόδοση κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες χορού και κινηματογράφου;	Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;  Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι δεν έχουν κωδικό ΠΕ οι ειδικότητες αυτές;
12.	Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχει συντονιστής καλλιτεχνικής κατεύθυνσης ανά ειδικότητα;	Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;
13.	Θεωρείτε ότι ο διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως ηγέτης και όχι μόνο ως διοικητικός διεκπεραιωτής σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο;	Ναι-Γιατί; Όχι-Γιατί;  Ποια μορφή ηγεσίας θα ήταν πιο επιτυχής κατά την διοίκηση ενός καλλιτεχνικού σχολείου;  Είναι εύκολο να εφαρμοστεί στο δικό σας σχολείο;
14.	Πώς λειτούργησε το σχολείο σας κατά τη διάρκεια της τηλεκαίτευσης;	Σε περίοδο κρίσεων και προσωρινού κλεισίματος (όπως συνέβη), πώς μπορούν να λειτουργήσουν τα καλλιτεχνικά σχολεία;
15.	Υπάρχει συνεργασία με άλλα καλλιτεχνικά σχολεία και σε ποιο επίπεδο;	



## Παράρτημα 4<sup>ο</sup>

### Ερωτηματολόγιο γονέων μαθητών φοιτώντων σε Καλλιτεχνικά Σχολεία

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει:

#### A. Δημογραφικά στοιχεία γονέα

ΦΥΛΟ : 1. γυναίκα, 2. Άνδρας

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ: 1. 18 -24, 2. 25 – 34, 3. 35 – 44, 4. 45 – 54, 5. 55 - 64

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

1. Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

2. Πτυχιούχος Πανεπιστημίου,

3. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Επάγγελμα: ..... (Συμπληρώστε)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ:

1. Ορεινή περιοχή

2. Επαρχία

3. Αστική περιοχή

4. Παραθαλάσσια περιοχή

#### B. Κύριο σώμα ερωτήσεων

I. Ασχολείστε με τις τέχνες; 1= Όχι, 2= Ελάχιστα, 3 = Λίγο, 4 = Πολύ

II. Πώς αισθάνεσθε που το παιδί σας φοιτά σε Καλλιτεχνικό Σχολείο;

1. Αρνητικά, 2. Αδιάφορα, 3. Καλά, 4. Πολύ καλά, 5. Υπέροχα

III. Με ποιόν τομέα των καλλιτεχνικών σπουδών ασχολείται το παιδί σας;

1 = Εικαστικά, 2 = Χορός, 3 = Θέατρο / Κινηματογράφος

IV. Θεωρείτε ότι έχει ταλέντο στον τομέα αυτό;

1. Όχι, 2. Ναι

V. Πότε ξεκίνησε το παιδί σας να δείχνει ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά θέματα;

1. Από 1 ως 3 ετών, 2. 4 ως 6 ετών, 3. 7 ως 9 ετών, 4. 10 ως 12 ετών

VI. Ως γονέας, παροτρύνετε το παιδί σας να ασχοληθεί με τον κόσμο της τέχνης;

1. Όχι, 2. Ναι

VII. Πώς αντιδράσατε όταν το παιδί σας σας ανακοίνωσε ότι επιθυμεί να φοιτήσει σε Καλλιτεχνικό Σχολείο;

1. Αρνητικά, 2. Αδιάφορα, 3. Θετικά

VIII. Θα προτιμούσατε το παιδί σας να είχε επιλέξει κάποιον άλλο προσανατολισμό, της θετικής ή θεωρητικής κατεύθυνσης;

1. Όχι, 2. Ναι

**IX.** Θα δώσει το παιδί σας πανελλαδικές εξετάσεις; [Αν ναι σε ποιον κλάδο;]

1. Όχι, 2. Ίσως, 3. Ναι

**X.** Θεωρείτε ότι προετοιμάζεται κατάλληλα στο Καλλιτεχνικό Σχολείο;

1. Όχι, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ

**XI.** Θεωρείτε ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα προσφέρουν σταθερό εισόδημα και επαγγελματική αποκατάσταση σε όσους τα επιλέγουν;

1. Όχι, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ

**XII.** Θεωρείτε ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα σχετίζονται με το φύλο;

1. Όχι, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ

**XIII.** Θεωρείτε ότι τα Καλλιτεχνικά Σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες στην ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα;

1. Όχι, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ

**XIV.** Έχετε εμπιστοσύνη στην επιλογή του παιδιού σας;

1. Όχι, 2. Ναι

**XV.** Θα επιθυμούσατε στο μέλλον να αλλάξει γνώμη το παιδί σας και να ακολουθήσει έναν άλλο κλάδο που να μην σχετίζεται με την τέχνη;

1. Όχι, 2. Ό, τι αποφασίσει, 3. Ναι

## Παράρτημα 5<sup>ο</sup>

Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας σε εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων

### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Της 12<sup>ης</sup> Συνεδρίας της Συνέλευσης του

Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ακαδ. έτους

2020–2021, ημέρα Τετάρτη 7 Απριλίου 2021 & ώρα 10.30 π.μ., στην αίθουσα 545(5<sup>ος</sup> όρ.) της Φιλοσοφικής Σχολής με εξ αποστάσεως διαδικασία .

Σήμερα, Τετάρτη 7 Απριλίου 2021 και ώρα 10<sup>30</sup> π.μ. κλήθηκαν σε συνεδρίαση, κατόπιν πρόσκλησης του Προέδρου, τα μέλη της Συνέλευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**ΠΑΡΟΝΤΕΣ:** ΠΡΟΕΔΡΟΣ (1): Καθηγητής Γ. Πασιάς

**ΠΑΡΟΝΤΑ ΜΕΛΗ ΔΕΠ (12):** κ.κ. Αγγελική Γενά, Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ευαγγελία Φρυδάκη, Φωτεινή Αντωνίου, Αθανάσιος Μιχάλης, Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Αικατερίνη Αργυροπούλου, Δημήτριος Φωτεινός, Αντιγόνη - Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Αθανάσιος Βέρδης, Πολυχρόνης Κυνηγός, Μαρία Δασκολιά,

**ΑΠΟΝΤΑ ΜΕΛΗ ΔΕΠ:** Χρήστος Παρθένος,

**ΠΑΡΟΝΤΑ ΜΕΛΗ ΕΔΙΠ :** κ. Εξάρχου Λαμπρινή,

**ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ Ε.Τ.Ε.Π. (1)** Ολγα Κατσαμάγκου, ΕΚΠΡ. ΦΟΙΤΗΤΩΝ : Ουδείς  
**ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ:** Γαρυφαλλιά Κορομήλου

Διαπιστώνεται απαρτία και ξεκινά η 12<sup>η</sup> έκτακτη Συνεδρία της Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ακαδημαϊκού έτους 2020–2021 και η συζήτηση των θεμάτων που αναγράφονται στην Ημερήσια Διάταξη με τη σειρά αναφοράς τους.

**Θέμα 6<sup>ο</sup>:** «Θέματα Μεταπτυχιακών φοιτητών, διδακτορικών διατριβών και μεταδιδακτορικών ερευνών.

Η Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών λαμβάνει υπόψη την υπ αριθμό 528/22-3-21 αίτηση για χορήγησης άδειας έρευνας, και **εισηγείται**, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 70 του Νόμου υπ' αριθμ.4485/2017, ΦΕΚ114, 4-8-2017 τ. Α' και του άρθρου 46, παρ. 3 του Νόμου υπ' αριθμ.4589/2019, ΦΕΚ13, 29-1-2019 τ. Α', την έγκριση άδειας διεξαγωγής έρευνας της κ. **Ελισσάβητ Λιντζεράκου**, με θέμα: «Η αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα των Καλλιτεχνικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συμβολή στη Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση», η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών, για το σχολικό έτος 2020 – 2021, με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα **προαιρετική**,

[1]

γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενό της ,τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, καθώς και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

2. Η τεχνική συλλογής πληροφοριών θα γίνει μέσω **ανώνυμου ερωτηματολογίου**. Το ερωτηματολόγιο θα είναι σε μορφή google forms.

3. Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής του Παι.Τ.Δ.Ε. του ΕΚΠΑ υπό την επίβλεψη του κ. Γεωργίου Παπακωνσταντίνου.

4. Να τηρηθεί αυστηρά η δεοντολογία όσον αφορά την **προαιρετική συμμετοχή** όλων των εμπλεκομένων, καθώς και τη διασφάλιση της **ανωνυμίας** και των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία.

5. Η εν λόγω έρευνα να μην χρησιμοποιηθεί για κανενός είδους διαφημιστικό ή άλλο εμπορικό σκοπό.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
Καθηγητής ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ

Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ  
ΓΑΡΥΦΑΛΛΙΑ ΚΟΡΟΜΗΛΟΥ

Αθήνα 7 Απριλίου 2021

ΠΙΣΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ

Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΚΟΡΟΜΗΛΟΥ ΓΑΡΥΦΑΛΛΙΑ



## Παράρτημα 6°

### **Πίνακας νέων κωδικών ΠΕ**

Νόμος 4521/2018 (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018) Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.

Άρθρο 29: Κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

«Το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ενοποίηση της παραγράφου 1, υπάγεται συνολικά σε κλάδους και ειδικότητες ως εξής»:

#### Α. ΠΕ Κατηγορία

ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ

ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ

ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ

ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ

ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ

ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ

ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ

ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ

ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ

ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ

ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΜΙΘΕ)

ΠΕ34 ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΕ40 ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΕ41 ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

ΠΕ61 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ

ΠΕ71 ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ 73 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΠΕ79.01 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΠΕ79.02 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ

ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ-ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ

ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ

ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ

ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ

ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΠΕ87.01 ΙΑΤΡΙΚΗΣ

ΠΕ87.02 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΠΕ87.03 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

ΠΕ87.04 ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

ΠΕ87.05 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ

ΠΕ87.06 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΕ87.07 ΡΑΔΙΟΛΟΠΑΣ - ΑΚΤΙΝΟΛΟΠΑΣ

ΠΕ87.08 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΕ87.09 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ

ΠΕ87.10 ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ

ΠΕ88 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΙ

ΠΕ88.02 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ88.03 ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ88.04 ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ

ΠΕ88.05 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΠΕ89 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΕ89.02 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ

ΠΕ90 ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΠΕ91 ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ91.01 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΕ91.02 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Β. ΤΕ Κατηγορία

ΤΕ01.04 ΨΥΚΤΙΚΟΙ

ΤΕ01.06 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ

ΤΕ01.07 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ

ΤΕ01.13 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ

ΤΕ01.19 ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ

ΤΕ01.20 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

ΤΕ01.25 ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ

ΤΕ01.26 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ

ΤΕ01.29 ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡ. & ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

ΤΕ01.30 ΒΟΗΘΟΙ ΒΡΕΦΟΚΟΜΩΝ - ΠΑΙΔΟΚΟΜΩΝ

ΤΕ01.31 ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ (ΒΟΗΘ. ΑΚΤΙΝ.)

ΤΕ02

ΤΕ02.01 ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ-ΔΟΜΙΚΟΙ

ΤΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ

ΤΕ02.03 ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

ΤΕ02.04 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ- ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΕ02.05 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΕ02.06 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ

ΤΕ02.07 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ

ΤΕ16 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΗ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ

